

# **Pedagogiczne aspekty zarządzania organizacją**

## **Tom III**



Redakcja naukowa  
Miroslaw K. Szpakowski  
Ewelina Dąbek

# **Pedagogiczne aspekty zarządzania organizacją**

## **Tom III**



WYDAWNICTWO

Zamość 2014

### **Recenzenci**

prof. zw. dr hab. Borys Palczewski  
dr Andrzej Gołębiowski

### **Redakcja naukowa**

mgr Mirosław K. Szpakowski  
mgr Ewelina Dąbek

### **Autorzy według kolejności publikacji**

mgr Mirosław K. Szpakowski  
prof. UR dr hab. inż. Kazimierz W. Krupa, doc. dr Pavlo Skotnyy, mgr Wojciech Krupa  
mgr Magdalena M. Kępa, dr Andrzej Gołębiowski  
dr Dawid Misiak  
mgr Jolanta Kuźmiczuk-Szewczuk  
Magdalena Szpakowska  
mgr Elżbieta Jędruszczak  
mgr Ewelina Dąbek  
dr Monika Mazur  
mgr Magdalena Malec, mgr Paulina Skóra  
mgr Katarzyna A. Brzuszkiewicz  
mgr Agnieszka Gandzel  
mgr Volodymyr Ivasivka  
mgr sztuki Piotr A. Szymański  
dr Dorota Zawadzka

### **Projekt okładki i skład**

mgr inż. Marcin Matlak

**ISBN 978-83-935570-2-8**

### **Druk**

Mazowieckie Centrum Poligrafii  
ul. Duża 1, 05-270 Marki

### **Wydawnictwo**

Knowledge Innovation Center Sp. z o.o.  
ul. Piłsudskiego 29, 22-400 Zamość  
tel. 84-639-97-86; kom. 785-647-357  
mszpakowski@op.pl  
www.zamojska.org  
www.szpakowski.org.pl



**Zamość 2014**

*Wszelkie prawa zastrzeżone. Publikowanie lub kopiowanie w części lub całości,  
wyłącznie za zgodą Wydawcy  
Nakład 200 egz.*

## Spis treści

Wprowadzenie .....	13
--------------------	----

### Rozdział I

mgr Mirosław K. Szpakowski

<b>Etyczne aspekty zarządzania organizacją, na przykładzie parafii katolickiej</b> .....	17
1. Streszczenie .....	17
2. Wstęp .....	18
3. Teoria organizacji i instytucji w analizie działalności Kościoła katolickiego .....	20
4. Zarządzanie a kultura w organizacji .....	22
5. Wartości, moralność i etyka w organizacji religijnej .....	26
6. Etyczne aspekty zarządzania organizacją religijną .....	30
7. Podsumowanie .....	35
8. Summary .....	35
9. Bibliografia .....	36

### Rozdział II

prof. UR dr hab. inż. Kazimierz W. Krupa

doc. dr Pavlo Skotnyy

mgr Wojciech Krupa

<b>Wstępna analiza raportu Innovation Union scoreboard 2013</b> .....	41
1. Streszczenie .....	41
2. Wprowadzenie .....	41
3. Wyniki państw UE - 27 w zakresie innowacyjności .....	42
4. Porównanie krajów UE27 z głównymi światowymi konkurentami w zakresie innowacyjności .....	51
5. Charakterystyka innowacyjności (wg badanych kwantyfikatorów) wybranych państw Europy .....	56
6. Innowacyjność na poziomie regionalnym wg NUTS .....	59
7. Podsumowanie .....	61
8. Sumary .....	62
9. Bibliografia .....	62

### Rozdział III

mgr Magdalena M. Kępa

dr Andrzej Gołębiowski

<b>Rola komunikacji interpersonalnej w zarządzaniu instytucjami pomocy społecznej</b> .....	65
1. Streszczenie .....	65
2. Wstęp .....	66

3. Znaczenie komunikacji interpersonalnej w życiu człowieka.....	67
4. Wybrane aspekty wzajemnej komunikacji w zarządzaniu organizacjami pomocowymi ....	71
5. Podsumowanie.....	81
6. Summary.....	82
7. Bibliografia .....	83

## Rozdział IV

dr Dawid Misiak

<b>Integracja pracowników w zarządzaniu organizacją. Pedagogiczny aspekt sylwoterapii ...</b>	<b>87</b>
1. Streszczenie.....	87
2. Wstęp .....	88
3. Wycieczki i spacerzy sylwoterapeutyczne .....	90
4. Znaczenie sylwoterapii w rozwoju dziecka .....	91
5. Cele warsztatów z wykorzystaniem sylwoterapii.....	94
6. Planowanie i przeprowadzenie zajęć sylwoterapeutycznych .....	95
7. Czas wolny a metoda sylwoterapii.....	99
8. Podsumowanie.....	105
9. Summary.....	106
10. Bibliografia .....	107

## Rozdział V

dr Dawid Misiak

<b>Zarządcze aspekty w niedyrektywnych systemach pedagogicznych.....</b>	<b>109</b>
1. Streszczenie.....	109
2. Wstęp .....	110
3. Pedagogika Marii Montessori.....	110
4. Plan daltoński .....	116
5. Antypedagogika Hubertusa von Schoenebeck'a.....	123
6. Pedagogika waldorfska .....	127
7. Podsumowanie.....	132
8. Summary.....	132
9. Bibliografia .....	133

## Rozdział VI

mgr Jolanta Kuźmiczuk-Szewczuk

<b>Dyrektor – lider, nauczyciel czy menedżer? .....</b>	<b>137</b>
1. Streszczenie.....	137
2. Wstęp .....	138
3. Dyrektor – twórczy lider (przywódca).....	139
3. Menedżer oświaty, czyli dyrektor profesjonalny .....	142
5. Kompetencje menedżera oświaty.....	145
6. Umiejętności menedżerskie.....	147

7. Mistrzostwo w zarządzaniu placówką oświatową .....	149
8. Wizerunek dyrektora szkoły.....	150
9. Dyrektor-lider, nauczyciel i menedżer .....	153
10. Podsumowanie.....	155
11. Summary.....	157
12. Bibliografia .....	157

## Rozdział VII

Magdalena Szpakowska

<b>Współczesne wyzwania w komunikacji interpersonalnej, regionalnej i globalnej.....</b>	<b>159</b>
1. Streszczenie.....	159
2. Wstęp .....	160
3. Komunikacja – podstawowe pojęcia i funkcje.....	161
3. Społeczeństwo informacyjne w dobie globalizacji .....	162
4. Współczesne problemy oraz wyzwania przed którymi stoi społeczeństwo – w kontekście komunikacji i informacji.....	163
5. Biznes a komunikacja .....	165
6. Podsumowanie .....	167
7. Summary.....	167
8. Bibliografia .....	168

## Rozdział VIII

mgr Elżbieta Jędruszczak

<b>Wpływ zarządzania na przyszłość szkoły katolickiej na przykładzie Zespołu Szkół Katolickich im. Św. Ojca Pio w Zamościu.....</b>	<b>171</b>
1. Streszczenie.....	171
2. Wstęp .....	172
3. Zarządzanie – podstawowe pojęcia.....	174
4. Prawne podstawy działalności szkół katolickich w Polsce .....	177
5. Chrystocentryzm jako fundament szkoły katolickiej w odniesieniu do aspektów zarządzania oraz personalizmu chrześcijańskiego. ....	182
6. Wywiad z dyrektorem szkoły katolickiej.....	185
7. Podsumowanie .....	189
8. Summary.....	190
9. Bibliografia .....	191

## Rozdział IX

mgr Ewelina Dąbek

<b>Pedagogiczne aspekty funkcjonowania domów dziecka .....</b>	<b>193</b>
1. Streszczenie.....	193
2. Wstęp .....	193
3. Organizacja i podstawy prawne funkcjonowania placówek opiekuńczo-wychowawczych	195

4. Główne cele i zadania domów dziecka .....	198
5. Pojęcie samodzielności jako priorytetowego celu wychowawczego .....	202
6. Dojrzałość fizyczna, psychiczna i społeczna wychowanków domu dziecka .....	204
7. Przygotowywanie wychowanków domu dziecka do życia w rodzinie, pracy zawodowej i życia społecznego .....	205
8. Podsumowanie .....	209
9. Summary.....	210
10. Bibliografia .....	210

## Rozdział X

dr Monika Mazur

<b>Doradca zawodowy we współczesnej szkole</b> .....	213
1. Streszczenie .....	213
2. Wstęp .....	213
3. Polski system poradnictwa i doradztwa zawodowego .....	215
4. Zbiór aktów prawnych regulujących zagadnienia poradnictwa zawodowego w edukacji .....	216
5. Założenia orientacji i poradnictwa zawodowego w nowym systemie edukacji, uwarunkowania rozwojowe doradztwa zawodowego w szkołach .....	218
6. Podstawowe funkcje doradztwa zawodowego w szkole .....	219
7. Zadania poradnictwa zawodowego .....	221
8. Profil szkolnego doradcy zawodowego .....	222
9. Wizerunek szkolnego doradcy zawodowego, w świetle badań przeprowadzonych wśród uczniów, rodziców i nauczycieli .....	227
10. Podsumowanie .....	240
11. Summary.....	241
12. Bibliografia .....	242

## Rozdział XI

dr Monika Mazur

<b>Problemy osób niesłyszących na rynku pracy</b> .....	245
1. Streszczenie .....	245
2. Wstęp .....	245
3. Najważniejsze pojęcia i klasyfikacje .....	246
4. Populacja osób niesłyszących i głuchych .....	249
5. Bariery w życiu osób niesłyszących .....	254
6. Problemy osób niesłyszących na rynku pracy w świetle wyników badań własnych .....	259
7. Podsumowanie .....	269
8. Summary.....	271
9. Bibliografia .....	271



## Rozdział XII

mgr Magdalena Malec

mgr Paulina Skóra

<b>Obraz nauczyciela jako autorytetu w ocenie licealistów.....</b>	<b>275</b>
1. Streszczenie.....	275
2. Wstęp .....	275
3. Pojęcie i rodzaje autorytetu nauczyciela.....	276
4. Rola autorytetu nauczyciela w procesie nauczania i wychowania szkolnego .....	280
5. Postawy dzieci i młodzieży szkolnej wobec Ojczyzny w świetle wyników własnych badań empirycznych.....	282
5.1. Pojęcie autorytetu i cechy nauczyciela jako autorytetu w opinii ankietowanych uczniów .....	282
5.2. Miejsce i potrzeba autorytetu wśród licealistów .....	286
6. Podsumowanie .....	291
7. Summary.....	291
8. Bibliografia .....	292

## Rozdział XIII

mgr Katarzyna A. Brzuszkiewicz

### **Tradycja i nowatorstwo w pracy pedagogicznej nauczycieli**

<b>wychowania przedszkolnego .....</b>	<b>293</b>
1. Streszczenie.....	293
2. Wstęp .....	293
3. Pojęcie tradycji i nowatorstwa .....	296
4. Specyfika pracy pedagogicznej nauczyciela .....	299
5. Charakterystyka nauczyciela .....	302
5.1. Nauczyciel wobec zmian .....	304
5.2. Kompetencje nauczycieli i ich doskonalenie.....	305
5.3. Feminizacja zawodu nauczyciela przedszkolnego.....	307
6. Metody pracy nauczyciela przedszkolnego .....	308
7. Podsumowanie .....	311
8. Summary.....	312
9. Bibliografia .....	312

## Rozdział XIV

mgr Agnieszka Gandzel

<b>Wychowanie chrześcijańskie dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym .....</b>	<b>317</b>
1. Streszczenie.....	317
2. Wstęp .....	317
3. Istota i cele wychowania chrześcijańskiego .....	318
4. Charakterystyka rozwoju religijnego dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.....	323
5. Zadania podmiotów odpowiedzialnych za chrześcijańskie wychowanie dzieci .....	328
7. Podsumowanie .....	334
8. Summary.....	335
9. Bibliografia .....	335

## Rozdział XV

mgr Agnieszka Gandzel

<b>Pedagogia Boża w Starym i Nowym Testamencie .....</b>	<b>339</b>
1. Streszczenie.....	339
2. Wstęp .....	339
3. Pedagogia Boża.....	340
4. Pedagogia Boża w Starym Testamencie .....	342
5. Pedagogia Jezusa .....	348
6. Cel Bożego wychowania .....	356
7. Podsumowanie .....	358
8. Summary.....	359
9. Bibliografia .....	359

## Rozdział XVI

mgr Volodymyr Ivasivka

<b>„Powieść minionych lat” jako źródło wiedzy o historycznym, kulturowym i religijnym życiu Rusinów.....</b>	<b>361</b>
1. Streszczenie.....	361
2. Wstęp .....	362
3. Historyczno-kulturalne tło „Powieści minionych lat” .....	363
4. Duchowo-teologiczny aspekt „Powieści minionych lat”.....	368
5. Osoba latopisarza.....	372
6. Podsumowanie .....	376
7. Summary.....	376
8. Bibliografia .....	377

## Rozdział XVII

mgr Elżbieta Jędruszczak

### **Лидер в контексте энциклик Ивана Павла II Cenntensimus**

<b>annus и Redemptor hominis</b> .....	381
1. Сокращение.....	381
2. Введение.....	381
3. Основные понятия.....	383
4. Современное управление и энциклики Ивана Павла II.....	387
5. Окончание.....	392
6. Summary.....	393
7. Библиография.....	394

## Rozdział XVIII

mgr sztuki Piotr A. Szymański

### **Zagadnienia dotyczące edukacji muzycznej w Polsce na przykładzie muzyki jazzowej**....

<b>Zagadnienia dotyczące edukacji muzycznej w Polsce na przykładzie muzyki jazzowej</b> ....	397
1. Streszczenie.....	397
2. Edukacja jazzowa – wybrane problemy.....	397
3. Muzyka jazzowa w edukacji gimnazjalnej.....	402
4. Propozycje zajęć w gimnazjum z zakresu muzyki jazzowej.....	407
5. Podsumowanie.....	417
6. Summary.....	419
7. Bibliografia.....	419

## Rozdział XIX

dr Dorota Zawadzka

### **Starość w poglądach dwóch pokoleń. Relacja z badań**.....

<b>Starość w poglądach dwóch pokoleń. Relacja z badań</b> .....	423
1. Streszczenie.....	423
2. Wprowadzenie.....	423
3. Spostrzeganie i stosunek wobec starości młodzieży w wieku gimnazjalnym oraz osób po 60 roku życia.....	424
4. Podsumowanie badań.....	432
5. Podsumowanie.....	433
6. Summary.....	435
7. Bibliografia.....	435



## Wprowadzenie

Z ogromną satysfakcją oddajemy w ręce Czytelników kolejny, trzeci już tom z serii wydawniczej „Pedagogiczne aspekty zarządzania organizacją”. Tym razem w przyjętym planie staraliśmy się wskazać przede wszystkim role i funkcje, jakie nauki o zarządzaniu pełnią w ogólnej teorii organizacji, ze szczególnym uwzględnieniem aspektów dotyczących: etyki, komunikacji oraz doradztwa (zarówno w oświacie, jak i biznesie, kulturze czy sztuce).

Starając się zatem utrzymać (w miarę swych możliwości) stosunkowo skondensowaną formę, uznaliśmy, że XIX rozdziałów to minimum, które odda najlepiej nasze intencje i sposób postrzegania powyższej problematyki. Uczyni tym samym tę monografię merytorycznie spójną, przejrzystą i wszechstronnie przedstawiającą problematykę zarządzania organizacją w kontekście pedagogiki.

Nieprzypadkowo więc znaczną część monografii poświęcamy analizie aspektów odnoszących się w sposób bezpośredni do ról i funkcji społeczno-pedagogicznych, które pełni Kościół katolicki. Dzięki Autorom reprezentującym Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w Lublinie mamy możliwość zaprezentować więc wartości, które Kościół ten od wielu już wieków wnosi do pedagogiki ogólnej, wychowania, a nawet zarządzania. Nie bez przyczyny do etycznych aspektów zarządzania organizacją na przykładzie parafii katolickiej nawiązuje w pierwszym rozdziale mgr Mirosław K. Szpakowski. Autor, podkreślając w nim znaczenie etyki w zarządzaniu organizacją oraz zasobami ludzkimi, ukazuje jednocześnie wzajemne przenikanie teorii świeckich z kanonami Kościoła katolickiego. Koncentrując się na zarządzaniu parafią, która jest najmniejszą jednostką organizacyjną w strukturach organizacyjnych i zarządzania Kościoła, piszący zwraca również uwagę na elementy etyczne i moralne, towarzyszące zarządzaniu organizacjami.

Analityczną formę w swym opracowaniu przyjął prof. Kazimierz W. Krupa, który wraz ze współautorami (doc. dr Pawło Skotny i mgr Wojciech Krupa) w drugim rozdziale poddają wstępnej analizie raport *Innovation Union scoreboard 2013*. Z kolei dr Andrzej Gołębiowski i mgr Magdalena M. Kępa

poświęcają trzeci rozdział rołom, jakie pełni komunikacja interpersonalna w zarządzaniu instytucjami pomocy społecznej. Dr Dawid Misiak, kontynuując ten wątek, przybliży znaczenie integracji pracowników w zarządzaniu organizacją, a w następnym rozdziale wyjaśnia też zarządcze aspekty w „niedyrektywnych” systemach pedagogicznych.

Kluczowe pytania w obszarze zarządzania (w szóstym rozdziale) zadaje mgr Jolanta Kuźmiczuk-Szewczuk, poddając analizie zadania i funkcje dyrektorów placówek oświatowych. W siódmym rozdziale Magdalena Szpakowska, w interesującym kontekście *komunikacji międzyludzkiej*, zwraca uwagę na globalny wymiar tego zjawiska, które swój wyraz ma także w naukach o zarządzaniu. Nawiązując do powyższego zagadnienia, mgr Elżbieta Jędruszczak w ósmym rozdziale analizuje wpływ zarządzania na przyszłość szkoły katolickiej. Pozostając w obszarze pedagogiki, mgr Ewelina Dąbek (w rozdziale dziewiątym) omawia funkcjonowanie domów dziecka, które bezsprzecznie pełnią bardzo ważne funkcje społeczne. Doktor Monika Mazur w kolejnym rozdziale, nawiązując do pedagogiki szkolnej, poddaje drobiazgowej analizie funkcje i role doradcy zawodowego. Natomiast w jedenastym rozdziale wspólnie z Iwoną Zarębą podejmuje problematykę osób niepełnosprawnych na współczesnym rynku pracy. W powyższych rozważaniach, a zwłaszcza w kontekście pedagogiki i zarządzania, niekwestionowane znaczenia ma *autorytet*, któremu to swoje spostrzeżenia w dwunastym rozdziale poświęca mgr Magdalena Malec. Do nowatorskich metod nauczania nawiązuje z kolei mgr Katarzyna A. Brzuszkiewicz, koncentrując swą uwagę w trzynastym rozdziale przede wszystkim na znaczeniu wychowania przedszkolnego. Z kolei do wychowania chrześcijańskiego odnosi się w czternastym rozdziale mgr Agnieszka Gandzel. Autorka ta w rozdziale kolejnym wprowadza nas w „arkana” pedagogiki zawartej w Starym i Nowym Testamencie. Mgr Volodymir Ivasivka koncentruje natomiast swą uwagę (w szesnastym rozdziale) na zagadnieniach związanych z kulturowym i religijnym życiem Rusinów. Kolejny rozdział autorstwa mgr Elżbiety Jędruszczak (opracowany w języku rosyjskim) poświęcony jest nauczaniu Jana Pawła II, który, będąc także pedagogiem, zwracał szczególną uwagę na wychowanie i wartości. Stosunkowo pionierskie stanowisko w zakresie edukacji muzycznej w połączeniu z kulturą (na łamach osiemnastego rozdziału) reprezentuje mgr sztuki Piotr A. Szymański, który na przykładzie muzyki jazzowej prezentuje wiele interesujących idei. Kończy niniejszą monografię rozdział dziewiętnasty

autorstwa dr Doroty Zawadzkiej. Jego zawartość skłania ku refleksjom, bowiem Autorka, opierając się o swe badania, szczegółowo omawia problematykę przemijania i starości w odniesieniu do poglądów dwóch pokoleń.

Pozostajemy w przekonaniu, że opracowaliśmy wartościową pozycję, która będzie służyła przede wszystkim pracownikom placówek oświatowych oraz studentom kształcącym się na kierunkach pedagogicznych i ekonomicznych. Nie byłoby to możliwe, gdyby nie praca i doświadczenie wszystkich Autorów, którym w tym miejscu pragniemy podziękować.

Szczególne podziękowania kierujemy natomiast na ręce Recenzentów - prof. zw. dr. hab. Borysa Palczewskiego i dr. Andrzeja Gołębiowskiego, którzy to ofiarowali nam swoje wsparcie i udzielali cennych wskazówek.

*Mirosław K. Szpakowski, Ewelina Dąbek*





mgr Mirośław K. Szpakowski  
Akademia Leona Koźmińskiego w Warszawie

## **Rozdział I**

### **Etyczne aspekty zarządzania organizacją, na przykładzie parafii katolickiej**

#### **1. Streszczenie**

W niniejszych rozważaniach, przeplatają się przemiennie pojęcia: *organizacja* oraz *instytucja*, gdyż możemy je stosować niemal do każdej dziedziny funkcjonowania społecznego, jak też w dowolnej *wspólnocie*. Mówiąc o „wspólnocie”, często odnosimy się do tzw. „wspólnot wiernych”, zorganizowanych w strukturach Kościoła (w tym przypadku Kościoła katolickiego<sup>1</sup>), gdzie podstawową jednostkę organizacyjną stanowią parafie i dekanaty.

Obie te komórki służą bezpośredniej realizacji prawie wszystkich funkcji Kościoła powszechnego<sup>2</sup>. Swe rozważania dotyczące kultury oraz etyki w odniesieniu do organizacji, opiera się tu przede wszystkim na dziełach publikowanych przez profesorów: Sztompkę oraz Gasparskiego, których to tezy, wnioski oraz definicje w dziedzinach zarządzania, socjologii czy etyki, w istotny sposób uzupełniają i rozwijają myśli przytaczanych tutaj też wybitnych teologów. W dalszej części opracowania skupiono się na zagadnieniach etycznych odnoszących się do Kościoła oraz jego członków zorganizowanych w strukturach parafii, jak też empirycznych badań autora w obszarach: wartości, etyki, zarządzania oraz organizacji parafii katolickich.

**Słowa kluczowe:** zarządzanie, etyka, organizacja, pedagogika, Kościół, parafia.

<sup>1</sup> Dlaczego wydaje się być ważną analiza działalności tej właśnie organizacji? Bowiem m.in. argumentami, to właśnie „Kościół rzymskokatolicki w Polsce jest w sposób zdecydowany Kościołem większościowym (...)”, a tym samym naukowo interesującym z punktu widzenia obszaru badawczego i wartości społecznych. Por. M.K. Szpakowski, *Kościół katolicki – działalność i funkcje społeczne we współczesnej Polsce*, [w:] *Kościół katolicki w Polsce. Organizacja, zarządzanie, funkcje społeczne*, (red.) M.K. Szpakowski, Knowledge Innovation Center Sp. z o.o., Zamość 2013, s. 22-23.

<sup>2</sup> J. Wiśniewski, *ABC zarządzania parafią. Parafia rzymskokatolicka w Niemczech*, Wydawnictwo RHETOS, Warszawa 2005, s. 120.

## 2. Wstęp

„Jeśli kiedykolwiek mamy zdać sobie sprawę z wartości teorii dla praktyki, to najpierw musimy opanować posługiwanie się różnymi punktami widzenia”<sup>3</sup>. Ta głęboka myśl, przyświecała autorowi w czasie pracy nad opracowaniem tematu, wyraźnie nawiązującego do zagadnień związanych z regułami etycznymi, które to współcześnie obowiązują w organizacjach i instytucjach życia publicznego. Odnosząc się zatem do obszaru, który jest bezpośrednio związany z tematem zainteresowania naukowego autora, nawiązując przy tym od podstawowych pojęć i teorii związanych z organizacją, stopniowo przejdziemy do zarządzania organizacją religijną – z uwzględnieniem aspektów pedagogicznych. Organizacje religijne bowiem obok wielu innych, pełnią też bardzo ważną funkcję społeczną, jaką jest właśnie pedagogika. Należy docenić tę funkcję zwłaszcza dziś, w czasach powszechnej *globalizacji*<sup>4</sup> i *informatyzacji*<sup>5</sup>. Współcześnie przecież już „(...) żyjemy w czasach dynamicznych zmian, przemian społeczno-ekonomicznych, gdzie nowoczesny system edukacyjny, umożliwia rozwój społeczeństwa opartego na wiedzy, zorientowany jest na wymogi nowej rzeczywistości”<sup>6</sup>. Ta tzw. „nowa rzeczywistość” dotyka niemal wszystkich sfer życia współczesnego społeczeństwa, nie pomijając przy tym różnego rodzaju organizacji, a także nauki, w tym z dziedzin: pedagogiki, ekonomii i zarządzania.

Z uwagi na specyficzny charakter analizowanej instytucji, ze zrozumiałych względów nie można pominąć tu zagadnień związanych z kulturą, *wartościami*<sup>7</sup>,

<sup>3</sup> M.J. Hatch, *Teoria Organizacji*, PWN, Warszawa 2002.

<sup>4</sup> Wnikliwe rozważania w obszarze *globalizacji* współczesnego świata (zwłaszcza w kontekście zarządzania) odnajdziemy w monografii wydanej pod redakcją M.K. Szpakowskiego i B.M. Kolbus, pt. *Management of Organization in the Age of Globalization*, Knowledge Innovation Center Sp. z o.o., Zamość 2012.

<sup>5</sup> W kontekście *informatyzacji* – zwłaszcza zarządzania „(...) wręcz doskonale wpisują się dziś nowoczesne narzędzia i możliwości, których dostarczają kadrze menedżerskiej nowe technologie”. Zob. M.K. Szpakowski, *Informatyzacja zarządzania współczesną organizacją*, [w:] *Informatyzacja zarządzania. Nowe technologie, informacja, wiedza, komunikacja*, (red.) M.K. Szpakowski, Knowledge Innovation Center Sp. z o.o., Zamość 2013, s. 44.

<sup>6</sup> M.K. Szpakowski, *ICT bez barier*, [w:] *Zamojskie Studia i Materiały. Seria: Pedagogika. Tom XIV, zeszyt 1*, WSZiA, Zamość 2012, s. 85.

<sup>7</sup> *Wartości* mają zasadnicze znaczenie w społecznym życiu człowieka. „Wartości kształtują więc osobowość, oddziałują na społeczność w której człowiek żyje, rozwija się – utożsamia się (...)”. Zob. E. Dąbek, M.K. Szpakowski, *Wartości jako źródło chrześcijańskiego wychowania człowieka*, [w:] *Kościół katolicki w Polsce. Organizacja, zarządzanie, funkcje społeczne*, (red.) M.K. Szpakowski, Knowledge Innovation Center Sp. z o.o., Zamość 2013, s. 167.

moralnością, etyką oraz co oczywiste w tych kwestiach – rozlicznymi dylematami etycznymi.

W sposób celowy natomiast, w powyższym opracowaniu niemal zupełnie pominięto skądinąd ważne aspekty nowych technologii komunikacyjnych, informacji i informatyzacji, pomimo, że są to obszary w których autor prowadził badania i wiele publikował. Pobieźnie odniesiemy się tu też do samej nauki o zarządzaniu. Koncentrujemy się bowiem w sposób szczególny, na *etyce nauki i biznesu*. Zatem rozważania dotyczące etyki w organizacji, rozpoczynamy od analizy samej teorii przedmiotu.

Mówiąc o teorii, przychodzi na myśl M.J. Hatch, która zauważa, że dla wielu ludzi to już samo słowo „teoria” brzmi pretensjonalnie, a nawet odpychająco. „Organizacja” to jeszcze jedno abstrakcyjne słowo. Dlaczego nie przedsiębiorstwo, firma czy spółka? (Mary Jo Hatch, 2002 s. 21).

Powyzsze stwierdzenie rozbudowano w niniejszym opracowaniu o pojęcie „parafia”, przybliżając zasady jej funkcjonowania, zarówno w teorii jak i praktyce.

Mówiąc o *teorii*, należy podkreślić, że pojęcie to możemy interpretować w wieloraki sposób, np. jako:

1. Założenie lub system idei wyjaśniających coś, oparty zwłaszcza na ogólnych zasadach niezależnych od poszczególnych rzeczy podlegających wyjaśnieniu (przeciwieństwo hipotezy);
2. Wyspekulowany pogląd;
3. Sfera abstrakcyjnej wiedzy bądź spekulatywnego myślenia;
4. Wykład zasad nauki itp.;
5. Matematyczny zbiór sądów ilustrujących zasady jakiegoś przedmiotu.

*Oxford Encyclopedic English Dictionary*

### 3. Teoria organizacji i instytucji w analizie działalności Kościoła katolickiego

Definicji pojęcia *organizacja*, w literaturze przedmiotu odnajdziemy wiele. Jak m.in. twierdzi Max Weber – organizacja, to raczej stowarzyszenie niż wspólnota<sup>8</sup>, gromadząca się w celu realizacji wspólnych wartości i celów, przy czym działalność wykonywana jest bez istotnych przerw, a cele realizowane przez jej członków są stosunkowo wyraźnie określone. Można powiedzieć, że „organizacja rządzi się prawami różnymi od stosowanych w innych obszarach społecznych, na przykład środowisku, grupie albo rodzinie (...)”<sup>9</sup>.

W literaturze przedmiotu odnajdziemy wiele definicji i teorii, m.in., że organizacja – jest to układ działań i współdziałań, dokonujący się w sposób ciągły. Jest to świadomy, przemyślany i celowy typ współpracy między ludźmi. System świadomie skoordynowanych działań dwóch lub więcej osób (Ch. Bernard). Organizacje wreszcie, to zbiorowości, gdzie cel jest wynikiem ogólnego działania (T. Parsons).

Co do pojęcia *instytucja*, to np. Veblen zdefiniował ją – jako *utarte zwyczajowo sposoby regulowania procesów życiowych społeczeństw w odniesieniu do środowiska materialnego, w którym dane społeczeństwo żyje*<sup>10</sup>. W przypadku Kościoła jest to – Ewangelia i ewangelizacja. Zatem, świadomość celów, jak również obowiązujących zasad i konieczności współpracy stanowią istotę organizacji, którą to Tadeusz Kotarbiński definiuje w Traktacie o dobrej robocie, jako „(...) takie współdziałanie części, które przyczynia się do powodzenia całości”<sup>11</sup>.

Jeśli więc chodzi o organizację kościelną (religijną), musimy wiedzieć, że „(...) organizacje kościelne mają na celu w szczególności działalność na rzecz formacji religijnej, kultu publicznego i nauki katolickiej. Działają w ramach tych kościelnych osób prawnych, w których zostały powołane. O erygowaniu organizacji o zasięgu ponaddiecezjalnym Sekretariat Episkopatu Polski powiadamia

<sup>8</sup> W kontekście wspólnoty „(...) doskonałym przykładem będzie wspólnota wiernych np. w Kościele katolickim. Eklezjologia komunii zakłada niejako trwanie każdego Kościoła lokalnego w nieustannej relacji do Kościoła powszechnego”. Zob. M.K. Szpakowski, *Internet jako narzędzie komunikacji sprzyjające powstawaniu wspólnot*, [w:] *Zamojskie Studia i Materiały. Seria: Pedagogika, Nr 1/2011*, (red.) J. Skwarek, WSZiA, Zamość 2011, s. 97.

<sup>9</sup> M.K. Szpakowski, *Zarządzanie działalnością parafii a umacnianie więzi społecznych i rodzinnych*, [w:] *Rodzina jako podmiot prawa*, (red.) P. Czarnek, M. Dobrowolski, GREENart, Zamość 2012, s. 149.

<sup>10</sup> T. Veblen, *Teoria klasy próżniaczej*, PWN, Warszawa 1971.

<sup>11</sup> T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Warszawa 1958.

Urząd do Spraw Wyznań. Organizacje wymienione w pkt. 1, mogą nabyć osobowość prawną w trybie art. 10, ustawy o stosunku Państwa do Kościoła Katolickiego w Rzeczypospolitej Polskiej”<sup>12</sup>.

Philip Selznick (przez wielu uważany za ojca teorii instytucjonalnej) zauważył, że organizacje dostosowują się nie tylko do oczekiwań składających się na nie grup, ale też do wartości otaczającego je społeczeństwa. Amerykański neo-instytucjonalista Richard Scott określił instytucjonalizację jako „proces”, w którym podmiot i inni ludzie powtarzają pewne czynności i nadają im znaczenie<sup>13</sup>.

Pojęcie *instytucji*, zwykle wyprowadzane jest od łacińskiego terminu *institutio*, który oznacza zarówno urządzenie czegoś, jak też tradycję, zwyczaj czy nawyk<sup>14</sup>.

Podstawowym pojęciem w teorii instytucjonalnej, jest właśnie *instytucja*. Jest ona jednak różnie definiowana, przez różnych autorów (dotyczy to wielu jeszcze innych terminów i nie jest tu niczym nadzwyczajnym). W powyższym opracowaniu, przyjmuje się jednak definicję Svetozar Pejovich i Douglass North<sup>15</sup>, dla których w opinii autora zupełnie trafnie – *instytucja*, to przede wszystkim: prawne, administracyjne lub zwyczajowe zasady regulujące powtarzające się ludzkie interakcje. Podstawową ich funkcją, jest zwiększenie przewidywalności ludzkich zachowań.

*Tradycje* określa się zazwyczaj wspólnym mianem – *instytucji społecznych*. Część tych tzw. „instytucji społecznych” ma charakter ekonomiczny, ponieważ dotyczy relacji ludzi w życiu ekonomicznym. Natomiast część z nich, ma wybitnie społeczny charakter, ponieważ dotyczy tylko i wyłącznie życia społecznego, a w analizowanym przypadku – również *wspólnotowego*. Kościół jest wspólnotą wiernych, który tworzą katolicy<sup>16</sup>. Dlatego też w swej analizie, autor odnosi się dalej do Kościoła – Kościoła jako *instytucji*. Słowo „Kościół” pochodzi od greckiego słowa „Ecclesia”, które to oznacza „zgromadzenie” lub też określa tzw.

<sup>12</sup> Art. 33 ustawy z dnia 17 maja 1989 r., *O stosunku Państwa do Kościoła Katolickiego Rzeczypospolitej Polskiej* (Dz.U. Nr 29, poz. 154 ze zm.).

<sup>13</sup> S.W. Richard, *Organizations: Rational, natural and open systems* (wydanie trzecie), Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1992.

<sup>14</sup> S. Parzymies, R. Zięba (red.) *Instytucjonalizacja wielostronnej współpracy międzynarodowej w Europie*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004.

<sup>15</sup> D. North, „Institutions, Economic Growth and Freedom: An Historical Introduction, in in Svetozar Pejovich, ed., 1997, *The Economic Foundations of Property Rights*, Edward Elgar.

<sup>16</sup> „Katolicy świeccy stanowią przeszło 99% członków Kościoła katolickiego i już ta liczba wskazuje na doniosłą rolę laikatu w budowaniu Kościoła-Wspólnoty”. Zob. W. Śmigiel, *Uczestnictwo wiernych świeckich w budowaniu Kościoła-Wspólnoty*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2010, s. 11.

„ludzi powołanych”.

Pierwsze znaczenie omawianego słowa (pojęcia) „Kościół”, nie dotyczyło bynajmniej „budynku”, lecz samych *ludzi*. Żeby jednak lepiej zrozumieć tę myśl, warto uważnie zapoznać się z listem św. Pawła do Rzymian (16:5), gdzie znajdziemy m.in. taki cytat: „(...) pozdrówcie także Kościół, który się zbiera w ich domu (...)”. Święty Paweł odwołuje się tu do Kościoła, który zbiera się w ich domu, a nie do Kościoła jako budynku, odwołuje się tu do samego „ciała” wierzących<sup>17</sup>.

Środowisko społeczne w którym żyjemy, to środowisko wielu otaczających nas instytucji. Instytucja, to szerokie pojęcie, które obejmuje zarówno instytucje *formalne* (sformalizowane), czyli: kodeksy, konstytucje, itd. (w omawianym przypadku, jest to Kodeks Prawa Kanonicznego z 1983r.), jak i instytucje *nieformalne*, które są swoistymi regułami zachowania się w stosunku do innych ludzi.

Instytucje społeczne, takie jak np. parafie katolickie, oczywiście nie są niezmiennie. Wciąż bowiem ewoluują, wraz z każdorazową zmianą otaczającej je sytuacji społeczno-gospodarczej. Zauważmy jednak, że zmiany te w daleko mniejszym stopniu mają wpływ na zmiany w samym Kościele.

Można tu przytoczyć chociażby pracę włoskiego profesora Romana Amerito<sup>18</sup> pt. *Iota Unum. Studium zmian w Kościele katolickim w XX wieku*. Dzieło to, w szczególności i trafny (w opinii autora) sposób opisuje zmiany, jakie zaszły w okresie „przed” – i „posoborowym”, a które to na poziomie funkcjonowania współczesnej parafii wyraźnie dziś już dostrzegamy.

#### 4. Zarządzanie a kultura w organizacji

Metody zarządzania organizacją, można stosować w rozmaitych przypadkach, realiach i okolicznościach. Należy jednak pamiętać, że zarządzanie, podobnie jak wiele jeszcze innych dyscyplin naukowych, podlega ciągłym zmianom<sup>19</sup>. Zmiany zarówno w teorii jak i praktycznym zarządzaniu dotyczą różnych

<sup>17</sup> [www.gotquestions.org](http://www.gotquestions.org). (Dostęp 14.02.2014 r.).

<sup>18</sup> A. Romano, *Iota Unum. Analiza zmian w Kościele Katolickim w XX wieku*, Wydawnictwo ANTYK Marcin Dybowski, Komorów 2009.

<sup>19</sup> Warto odnieść się w tym miejscu do refleksji Prof. A.K. Kozmińskiego i D. Latusek-Jurczak, którzy to stwierdzają, iż „dyscyplina, którą uprawiamy, zmienia się bowiem tak szybko, że amatorom szerszej refleksji trudno jest za tym nadążyć, zwłaszcza wobec nieuniknionej dozy subiektywizmu”. Zob. A.K. Kozmiński, D. Latusek, *Rozwój teorii organizacji. Od systemu do sieci*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2011, wstęp, s. 9.

organizacji, zarówno tych nastawionych na zysk, do których zaliczymy te duże, jak i małe, funkcjonujące długo i te dopiero początkujące przedsiębiorstwa, jak i fundacje i międzynarodowe korporacje, wśród których nie wszystkie nastawione są na zysk. Dotyczy to także organizacji niekomercyjnych, takich jak np.: organizacje rządowe, edukacyjne, instytucje ochrony zdrowia oraz organizacje religijne<sup>20</sup>. Zauważmy, że w tych drugich znajdują się też organizacje *religijne*. Jak wiadomo, zarządzanie jest złożonym procesem, niemniej Kościół katolicki nie wypracował dotychczas jakiegoś odmiennego sposobu działania i kierowania ludźmi. Kościół korzysta więc ze znanych wzorców organizacji świeckich<sup>21</sup>. Nowoczesne zarządzanie koncentruje się dziś przede wszystkim na ludziach, na ich walorach intelektualnych i moralnych, *motywacji*<sup>22</sup> determinującej określone działanie oraz na samych motywach, którymi się kierują w dążeniu do lepszej pracy, zmian organizacyjnych i konsekwentnego postępu. Myślimy tutaj przede wszystkim o *zarządzaniu zasobami ludzkimi*<sup>23</sup> (ZZL). Zarządzanie to, polega więc na tworzeniu warunków, które mobilizowałyby i pobudzały inteligencję oraz energię wszystkich pracowników organizacji, przyczyniających się tym samym do sukcesu danej zbiorowości. Sukces ten zaś, wymaga uaktywnienia różnych nakładających się na siebie i wzajemnie uzupełniających się umiejętności. Aby jednak te umiejętności wyzwolić, trzeba wzbudzać pomysłowość i utrzymywać emocjonalnie przywiązanie do organizacji<sup>24</sup>.

Zarządzanie Kościołem rzymskokatolickim, można przedstawić na czterech poziomach. Czwarty poziom to Stolica Apostolska. Zarządzanie na tym poziomie dotyczy przede wszystkim wyznaczania celów strategicznych dla całego Kościoła powszechnego. Trzeci poziom zarządzania odnosi się do Konferencji Biskupów. Jest to również zarządzanie strategiczne, ale odnoszące się do Kościoła lokalnego. Drugi poziom, to przede wszystkim zarządzanie taktyczne,

<sup>20</sup> J. Wiśniewski, op. cit., s. 87.

<sup>21</sup> Ibid., s. 90.

<sup>22</sup> „Motywacja należy do najistotniejszych składników aktywności człowieka, bez chęci do pracy niewiele znaczą umiejętności i poziom kompetencji”. Zob. M. Mazur, *Motywacja jako źródło zawodowej aktywności człowieka*, [w:] *Pedagogiczne aspekty zarządzania organizacją*, (red.) M.K. Szpakowski, E. Dąbek, Knowledge Innovation Center Sp. z o.o., Zamość 2012, s. 169.

<sup>23</sup> Same tzw. *zasoby ludzkie* „(...) są tym specyficznym, wyraźnie wyodrębnionym przedmiotem zarządzania – zarządzania zasobami ludzkimi (human resources management – HRM), którego celem jest przede wszystkim dostosowanie cech zasobów ludzkich do potrzeb organizacji (...)”. Zob. M.K. Szpakowski, M. Szpakowska, *Zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacji edukacyjnej i pracy pedagoga*, [w:] *Pedagogiczne aspekty zarządzania organizacją, tom I*, Knowledge Innovation Center Sp. z o.o., Zamość 2014, s. 18.

<sup>24</sup> J. Penc, *Decyzje w zarządzaniu*, Kraków 1996, s. 37.

realizowane w diecezji. Pierwszy poziom – to parafia i dekanat. Na tym poziomie, odbywa się to bezpośrednio wykonywanie prawie wszystkich zadań Kościoła powszechnego. Jest to poziom podstawowy, tym samym jeden z najtrudniejszych, ale i najważniejszych w zarządzaniu Kościołem – jako organizacją<sup>25</sup>.

Mówiąc o zarządzaniu parafią, nie możemy pominąć zagadnień związanych z kulturą organizacji, gdyż to właśnie kultura organizacji wpływa na tworzenie pozytywnego obrazu w świadomości jej członków i partnerów.

Do podstawowych cech, które składają się na tę tzw. „kulturę organizacji” zaliczamy:<sup>26</sup>

- Nowatorstwo i podejmowanie ryzyka – stopień, w jakim zachęca się pracowników, żeby wprowadzili innowacje i podejmowali ryzyko;
- Dbłość o szczegóły – stopień, w jakim od pracowników (członków) oczekuje się dokładności, analizy i zwracania uwagi na szczegóły;
- Nastawienie na wyniki – stopień, w jakim kierownictwo koncentruje się na wynikach lub efektach, a nie na metodach i procesach zastosowanych w celu osiągnięcia tych wyników;
- Nastawienie na człowieka – stopień, w jakim decyzje kierownictwa uwzględniają skutki uzyskanych wyników dla członków organizacji;
- Nastawienie na zespoły – stopień, w jakim działania organizacji obejmują raczej zespoły niż jednostki;
- Agresywność – stopień, w jakim pracownicy (członkowie) wykazują agresywność i raczej rywalizują z innymi, niż zadowolają się swoją pozycją;
- Stabilność – stopień, w jakim organizacja usiłuje w swoich działaniach utrzymać istniejący stan rzeczy, rezygnując z rozwoju.

Ocena określonej organizacji, na podstawie wyżej wymienionych cech daje nam złożony obraz jej kultury. Stanowi on podstawę wspólnych poglądów członków danej organizacji na jej charakter, sposoby działania, a także zachowania.

Myśląc o kulturze w organizacji kościelnej, mówimy i myślimy o swoistej *wspólnocie*, gdzie jego członkowie są włączeni w sieć relacji społecznych i przyjmują pewne funkcje w tejże wspólnocie. Centrum życia danej wspólnoty, stanowi zgromadzenie wspólnoty. Wspólnota nie stanowi jednak jakiegoś „getta”. Rozumie siebie jako oczywistą i integrującą część Kościoła powszechnego, która czuje się zobowiązana do służby na rzecz społeczeństwa. Takie wspólnoty tworzą

<sup>25</sup> J. Wiśniewski, op. cit., s. 106-107.

<sup>26</sup> S.P. Robbins, *Zasady zachowania w organizacji*, Poznań 2000, s. 244.



się u bazy Kościoła i stanowią Jego bazę<sup>27</sup>.

Kulturę organizacji wzmacniają praktyki zarządzania zasobami ludzkimi. Wzmacnia ją także proces selekcji, działania władz naczelnych i metody socjalizacji.

Kultura organizacji, składa się z trwałych elementów – dlatego też dosyć trudno ją zmienić. Rozwija się ona bowiem przez kilka, a nawet kilkanaście lat. Jest ona bardzo głęboko zakorzeniona w wartościach, do których są przywiązani jej poszczególni członkowie. Stąd też „(...) treść i siła kultury, wpływa na klimat etyczny organizacji i zachowania etyczne jej członków”<sup>28</sup>.

Tak więc, w tym miejscu należy w sposób szczególny podkreślić, że tzw. „(...) *kultura*, to wszystko co ludzie czynią, myślą i posiadają jako członkowie społeczności”<sup>29</sup>.

Ludzie żyją bardzo różnie, jednak w obrębie każdej zbiorowości istnieje pewien właściwy dla jej członków sposób życia, w którym obowiązuje określony wzorzec działania i myślenia. Różnorodność, heterogeniczność zewnętrzna, pomiędzy różnymi zbiorowościami oraz jednorodność, homogeniczność wewnętrzna, która uniformizuje działanie i myślenie w obrębie każdej zbiorowości – to dwie konstatacje, które to łączą w sobie omawiane pojęcie *kultury*<sup>30</sup>.

Jak widzimy więc, *kultura* jest swego rodzaju „kierunkowskazem”, który to wskazuje nam właściwy „sposób życia” (będący: właściwym, pożądanym i oczekiwanym). Można więc powiedzieć – tak naprawdę, jak ludzie powinni postępować w swej wspólnotcie. Dzięki wspólnotcie, przystosowujemy się przede wszystkim do uczestnictwa w szerokim kontekście życia społecznego. Procesy zachodzące we wspólnotach w skali mikro, dokonują się tak naprawdę w skali makro – w realiach życia w ogólnie pojmowanym społeczeństwie<sup>31</sup>. Najlepszym tego przykładem, jest tutaj sama struktura organizacyjna Kościoła katolickiego – począwszy od jej pojedynczej parafii i zrzeszonych w jej strukturach różnego rodzaju wspólnot, aż po samą Stolicę Apostolską.

Podsumowując zatem powyższe rozważania dodajmy jednak jeszcze, że tzw. „(...) relatywizm kultury organizacyjnej wynika z celów i środków specyficznych dla poszczególnych organizacji, ale także z kryteriów selekcji

<sup>27</sup> N. Greinacher, *Teologia wspólnoty*, „Życie Katolickie” R. 7: 1988, Nr 8, s. 29.

<sup>28</sup> S.P. Robbins, *Zasady zachowania w organizacji*, Poznań 2000, s. 255.

<sup>29</sup> R. Bierstedt, *The Social Order*, New York, 1963: McGraw Hill, s. 129.

<sup>30</sup> P. Sztompka, *Socjologia Analiza Społeczeństwa*, Znak, Kraków 2002.

<sup>31</sup> *Ibid.*, s. 199-200.

psychologicznej preferującej określone typy osobowości i inteligencji swoich członków. (...) Tradycja jest źródłem ideologii i obyczaju, stanowiących bazę określonego typu kultury. (...) Jest wartością trwałą każdej organizacji i wyznacznikiem jej efektywności i oryginalności”<sup>32</sup>.

## 5. Wartości, moralność i etyka w organizacji religijnej

Istnieje obiektywna hierarchia wartości etycznych i religijnych, według której każdy człowiek powinien decydować o sobie, jeżeli chce być człowiekiem religijnym lub etycznym, to znaczy być tzw. „pełnym człowiekiem”. Wartości te nie są jednak relatywne, lecz wyłącznie obiektywne. Wzorem tego pełnego i autentycznego sposobu przeżywania, a zarazem wzorem prezentującym autentyczną hierarchię wartości, jest Jezus Chrystus. Stąd też wynika ten podstawowy postulat pedagogiki chrześcijańskiej, że – naśladowanie Jezusa Chrystusa, które nie może jednak być jednoznaczne z przekreśleniem indywidualności człowieka, ale też nie może poświęcać wzorca wychowawczego na rzecz fikcji „czystej oryginalności”. Jego istotę stanowi próba przekazania wychowankowi tej właśnie hierarchii wartości, którą przeżywał sam Jezus Chrystus<sup>33</sup>.

W odniesieniu do *wartości*, *norm* oraz *celów* organizacji, Sztompka wprowadza dwa rodzaje pewnych reguł. Regulacji może podlegać więc dobór: środków, sposobów oraz metod działania. Jednak regulacja ta obejmuje także określone cele, do których działanie to zmierza. Takie reguły, których przedmiotem są sposoby, czy metody działania lub środki stosowane dla osiągnięcia celu, nazwiemy więc – *normami kulturowymi*.

Tego rodzaju *normy*, mówią nam – co ludzie powinni robić. Natomiast takie reguły, których przedmiotem są cele działania, nazwiemy wartościami kulturowymi. Te zaś z kolei, mówią nam – jakie cele są godne, słuszne i właściwe. Formułując to nieco inaczej: *wartości* wskazują nam, do czego ludzie powinni dążyć, a *normy* – jak z kolei powinni do tego dążyć<sup>34</sup>. Na poziomie organizacji, jej poprawne funkcjonowanie w zakresie norm i wartości, gwarantowane jest przez kodeks pracy oraz wewnętrzne kodeksy etyczne, a także poprzez opisy kompetencji i obowiązków. W tym ujęciu kodeksy etyczne, są to spisane zespoły

<sup>32</sup> J.F. Terelak, *Psychologia organizacji i zarządzania*, Warszawa 2005, s. 209-210.

<sup>33</sup> J. Tischner, *Z problematyki wychowania chrześcijańskiego*, Znak, Kraków 1966/11.

<sup>34</sup> P. Sztompka, op. cit.

zachowań, których przestrzegania wymaga się od członków danej organizacji oraz normy postępowania, jak też wartości, a także standardy i zasady jakimi powinni się oni kierować.

W odniesieniu do interesującej nas tu tematyki, a mianowicie – *zasad regulujących funkcjonowanie organizacji religijnej*, jej reguły funkcjonowania w relacjach wewnętrznych oraz kontaktów z wiernymi, reguluje Kodeks Prawa Kanonicznego (KPK).

W Kościele rzymskokatolickim, zgodnie z KPK, jako podstawową jednostkę instytucjonalną rozróżniamy *parafię*. Parafia, która jest tzw. „wspólnotą wspólnot” czyli wspólnotą małych grup, wymaga od zarządzającego nią księdza proboszcza oraz prezbiterium parafialnego, swoistej przemiany świadomości, która nie pomniejsza jednak tego wszystkiego, co zwykle czyniło się w parafiach, określonych jako instytucje, które to są „(...) lokalnie zorganizowane pod przewodnictwem duszpasterza, zastępującego biskupa. One bowiem w pewien sposób przedstawiają widzialny Kościół ustanowiony po całej ziemi” (KL 42). W każdej parafii, jako tzw. „wspólnocie wspólnot”, konieczny jest zespół: animatorów, diakonów, asystentów parafialnych, którzy to przenosiliby do wiernych plany i decyzje ośrodka koordynującego, a także inspirowaliby konkretne sposoby ich realizacji. Tutaj wiele można skorzystać z osiągnięć współczesnej nauki o zarządzaniu i kierowaniu zespołami ludzi (wspomniane wcześniej ZZL). Określone bowiem i sprawdzone zasady mogą mieć pełne zastosowanie w życiu i pracy Kościoła katolickiego<sup>35</sup>.

Myśląc o *etyce*, przychodzi na myśl stwierdzenie profesora Gasparskiego, że „(...) im wyższy poziom etyki ogólnej danego społeczeństwa, tym wyższy poziom etyki zawodowej, a etyki biznesu w szczególności”<sup>36</sup>. Czy można te słowa odnieść do wszystkich organizacji, a tym samym do parafii katolickiej? Wydaje się, że tak! Co więcej, odnosząc powyższe stwierdzenie do tematu powyższych rozważań należy podkreślić, iż jednym z podstawowych zadań Kościoła katolickiego, jest kształtowanie norm i zasad moralnych oraz etycznych zachowań w szerokorozumianym społeczeństwie.

Tzw. *etyczne zachowania*, wyznaczane są poprzez przyświecające im wartości, a te z kolei należą do najgłębiej skrywanych motywów, którymi to kieruje się

<sup>35</sup> A.L. Szafranski, *Eklezjalny charakter małych grup religijnych*, „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne”, R. 32: 1985, z. 6, s. 1.

<sup>36</sup> W. Gasparski, *Wykłady z etyki biznesu. Nowa Edycja*, WSPiZ im. L. Koźmińskiego, Warszawa, 2004, s. 24.

dana jednostka, dokonująca określonego wyboru. Natomiast, przyjęty system wartości oraz wynikający z niego sposób zachowań etycznych, uwarunkowany jest filozoficzną, czy światopoglądową osnową, która kształtuje tożsamość kulturową człowieka<sup>37</sup>. Ewangelizacja, ma na celu wskazanie wiernym właściwej drogi. Drogi, na której etyczne zachowania człowieka, jego dobro oraz wartości moralne są warunkiem jego zbawienia, a zbawienie to jest nagrodą za godne, a więc także etyczne życie doczesne. Takie właśnie zadanie stoi przed tzw. „pasterzami dusz”, swego rodzaju „menedżerami”, którzy zarządzają organizacją religijną –także parafialną katolicką.

Według prof. Gasparskiego „(...) wzrost świadomości etycznej i standardów etycznych światowego biznesu spowodował, że zaczęto sankcjonować partnerów postępujących nieetycznie. Zaczęto też używać sformułowania <<etyczna firma>>, a także nadano nowe znaczenie <<społecznej odpowiedzialności organizacji>> i <<etycznym zobowiązaniom menedżerów>>”<sup>38</sup>.

Zatem, ta „(...) etyczna postawa odpowiedzialności firmy (organizacji), to przede wszystkim dostrzeganie skutków własnych decyzji i ponoszenie za nie odpowiedzialności oraz kierowanie się poszanowaniem dobra społeczeństwa, nawet gdyby to miało oznaczać poświęcenie zysków krótkookresowych”<sup>39</sup>.

Dalej więc Gasparski dowodzi, iż „(...) etyczna firma realizuje działalność gospodarczą na podstawie: rozeznania potrzeb, norm, wartości ludzi, zasad przyjętych we wspólnocie organizacji”<sup>40</sup>.

Ken Blanshard i Michael Oconnor, uczynili natomiast z wartości wyznaczanych w organizacji swoisty punkt odniesienia, który służy do ukierunkowania i oceny działań. Deklaracja wartości, służy więc identyfikacji celów, jak i utrwalania kultury organizacyjnej firmy. W organizacji, która jest naprawdę zarządzana w zgodzie z tzw. „wartościami”, jedynym umownym tzw. „szefem”, są więc wartości – wyznawane przez daną organizację<sup>41</sup>.

K. Blanshard zaleca, aby pamiętać, że „(...) najważniejszą rzeczą w życiu, jest określenie tego co najważniejsze, że tajemnicą działania jest robienie tego,

<sup>37</sup> W. Gasparski, A. Lewicka-Strzałecka, B. Rok, G. Szulczewski, *Etyka biznesu w zastosowaniach praktycznych: inicjatywy, programy, kodeksy*. R. Borowik, *Wdrożenia kodeksów etycznych i ich relacje do etyki osobowej wynikłej z poczucia tożsamości indywidualnej i społecznej*, Centrum Etyki Biznesu IFiS PAN & WSPiZ, Warszawa 2002, s. 157.

<sup>38</sup> J. Dietl, W. Gasparski, *Etyka biznesu*, Warszawa 1997, s. 217.

<sup>39</sup> Ibid., s. 219.

<sup>40</sup> Ibid., s. 220.

<sup>41</sup> K. Blanshard, *Zarządzanie poprzez wartości*, Wydawnictwo Studio EMKA 1998, s. 45.

w co wszyscy wierzymy i wiara w to co robimy oraz, że gdy następuje zjednoczenie wokół wspólnych wartości i wspólnych celów, zwykli ludzie osiągają niezwykle rezultaty i czynią swą organizację konkurencyjną<sup>42</sup>.

Analizując literaturę przedmiotu, przekonamy się, że ten tzw. „katalog zadań”, które to są do wykonania przez osoby zarządzające organizacją jest bardzo bogaty, jednak w tym można powiedzieć „pancerzu etyki” zgodnie z tym co podaje Gasparski<sup>43</sup>, wyróżniamy: wprowadzenie do kultury organizacyjnej jasnych i wyrazistych zasad etycznych; wdrażanie tych zasad do strategii zarządzania, misji i wizji organizacji z nadzieją, że będą im podlegali wszyscy bez wyjątku pracownicy, niezależnie od „wieku i urzędu”; sformułowanie sankcji naruszających normy etyczne i ich konsekwentne egzekwowanie.

W odniesieniu więc do samego zarządzania w Kościele katolickim, należy wyróżnić trzy podstawowe zasady, z których to dla parafii wynikają też trzy konstytutywne elementy, a mianowicie: wspólnota wiernych, kierownictwo kapłana, a przez nie przynależność do określonej części Kościoła, przynależnej z kolei do urzędu biskupiego, czyli wspólnotowe uczestnictwo w misji Kościoła<sup>44</sup>.

Za prawidłowe funkcjonowanie poszczególnych parafii, odpowiadają zarządzający nimi księża proboszczowie. Do podstawowych obowiązków proboszcza należy przede wszystkim etyczne działanie, a także krzewienie i edukacja zachowań etycznych w lokalnej społeczności. Dalej też: czuwanie i dalekowzroczność w sprawach dotyczących ludu Bożego (por. Ez. 3, 16-21).

Tym wszystkim wyzwaniom – w celu ożywienia życia kościelnego, muszą stawiać czoła odpowiedzialni przywódcy Kościoła (i to na wszystkich szczeblach jego hierarchii), którzy przedkładają swoją wiarę, iż i dzisiaj Bóg pragnie odnowić swój Kościół<sup>45</sup>.

W życiu parafii katolickiej, to właśnie człowiek jest osobą wyjątkową i to nie dlatego, że powstał w wyniku fascynującej ewolucji, czy cudownego stworzenia, ale dlatego, że po prostu jest. Zdaniem Gogacza „(...) problematyka osoby, rozwinęła się wraz z chrześcijaństwem. Rozumienie człowieka skomplikowała bowiem osoba Chrystusa, który według Objawienia chrześcijańskiego

<sup>42</sup> Ibid., s. 119.

<sup>43</sup> J. Dietl, W. Gasparski, (1997) op. cit., s. 229.

<sup>44</sup> P.J. Cordes, *Czynne uczestnictwo w Eucharystii. Sprawowanie Eucharystii w małych wspólnotach*, Warszawa 1998, s. 99.

<sup>45</sup> Ibid., s. 58.

jest Bogiem i zarazem człowiekiem”<sup>46</sup>.

W odniesieniu do samego człowieka (zwłaszcza tego młodego) według Maritaina<sup>47</sup>, zadaniem etycznego wychowania w obrębie parafii, nie jest oczywiście kształtowanie owej abstrakcji platońskiej, jaką jest człowiek sam w sobie, lecz kształtowanie określonego dziecka, należącego do danego narodu, do danego środowiska społecznego, do danego momentu historycznego<sup>48</sup>. Mówi tu też, że zadanie wychowania polega „(...) na pomocy w dynamicznym rozwoju, przez który człowiek kształtuje się, by być człowiekiem, inaczej mówiąc, na przygotowaniu dziecka czy dorastającego do uczenia się przez całe życie”<sup>49</sup>.

Takie to właśnie zadanie stoi przed parafialnymi katechetami (pedagogami), którzy w swej pracy duszpasterskiej zobowiązani są przede wszystkim do przestrzegania i nauczania kanonów i norm etycznych.

## 6. Etyczne aspekty zarządzania organizacją religijną

Kościół lokalny, to tzw. „duchowy organizm składający się z pojedynczych wierzących żyjących w określonym położeniu geograficznym; zgromadzenie chrześcijan, którego celem jest głoszenie ewangelii i służba Bogu i ludziom”<sup>50</sup>.

Choć człowiek żyje we wspólnocie parafialnej, to etyczna odpowiedzialność ma tutaj zdecydowanie indywidualny charakter. Życie moralne kierowane jest bowiem poprzez jednostkowe sumienie, którego władzami są: *rozum* i *wola*. Polemizując z popularnymi w obecnej kulturze opiniami, katolicy twierdzą, że zasady moralne mają charakter obiektywny – prawo Boże i naturalne jest niezmienne. Ma ono charakter pozytywny (przykazanie miłości bliźniego, a więc miłości w małżeństwie, rodzinie i całej społeczności).

Chrześcijanin jest poddany władzy świeckiej i ma się zastosować do jej nakazów. W Piśmie Świętym czytamy, że „(...) każdy niech będzie poddany władzom, sprawującym rządy nad innymi. Nie ma bowiem władzy, która by nie pochodziła od Boga, a te, które są, zostały ustanowione przez Boga. Kto więc przeciwstawia się władzy – przeciwstawia się porządkowi Bożemu. Ci zaś,

<sup>46</sup>M. Gogacz, op. cit., s. 15.

<sup>47</sup>Maritain J., *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, [w:] *Człowiek, wychowanie, kultura. Wybór tekstów*, (red.) Adamski F., WAM, Kraków 1993.

<sup>48</sup>Ibid., s. 61.

<sup>49</sup>Ibid.

<sup>50</sup>[www.kml.warszawa.pl/doktryny\\_internet/EKLEZJOLOGIA\\_definicja%20kosciola](http://www.kml.warszawa.pl/doktryny_internet/EKLEZJOLOGIA_definicja%20kosciola). (Dostęp 14.03.2014 r.).

którzy się przeciwstawili, ściągają na siebie wyrok potępienia. Albowiem rządzący nie są postrachem dla uczynku dobrego, ale dla złego. A chcesz nie bać się władzy? Czyń dobrze, a otrzymasz od niej pochwałę. Jest ona bowiem dla ciebie narzędziem Boga, [prowadzącym] ku dobremu. Jeżeli jednak czynisz źle, lękaj się, bo nie na próżno nosi miecz. Jest bowiem narzędziem Boga do wymierzenia sprawiedliwej kary temu, który czyni źle”. (Rzym. 13:1-4).

W tym miejscu należy przez chwilę zatrzymać się i poszukać kilku odpowiedzi, na nurtujące nas pytania. Przede wszystkim myślimy tu o etycznym funkcjonowaniu wiernych, żyjących w obrębie danej wspólnoty parafialnej.

Co ważne, należy tu zauważyć jeszcze rozliczne dylematy towarzyszące wiernym. Na przykład: jak się zachować i co zrobić z władzą, która „przeciwstawia się porządkowi Bożemu”? Jak postąpi chrześcijanin wobec systemu, który wymusza na nim akceptowanie rzeczy sprzecznych z Bożym ustanowieniem? Jak powinien postąpić wobec (jego zdaniem) niesprawiedliwości, bezduszności, lub działaniom godzącym w jego uczucia (np. w ostatnich czasach sprawa zdejmowania Krzyży w instytucjach i urzędach państwowych)? Być tu posłusznym, czy się zbuntować?

Czy zatem wobec swego skądinąd zrozumiałego sprzeciwu, chrześcijanin powinien dalej wspierać takie państwo – chociażby płacąc podatki?

Takie pytania padały w ankietach badawczych autora, należy jednak pogłębić te badania, gdyż ciekawym jest tu też indywidualne stanowisko poszczególnych respondentów, zwłaszcza w kwestii *posłuszeństwa*. Wszak to w całym *Nowym Testamencie* są trzy miejsca, w których wyznaczono granice posłuszeństwa. W Ewangeliach, Jezus pytany o płacenie podatków mówi wyraźnie i zdecydowanie podkreśla: „(...) oddajcie więc Cezarowi to, co należy do Cezara, a Bogu to, co należy do Boga” (Mat. 22:21). Św. Piotr w cytowanym wyżej liście napomina: „(...) jak ludzie wolni [postępujcie], nie jak ci, dla których wolność jest usprawiedliwieniem zła, ale jak niewolnicy Boga. Wszystkich szanujcie, braci miłujcie, Boga się bójcie, czcicie króla!” (1 Piotr 2:16-17). Ten sam św. Piotr, postawiony przed Sanhedrynem (najwyższą duchową i świecką władzą Żydów), za głoszenie Ewangelii na słowa: „Zakazaliśmy wam surowo, abyście nie nauczali w to imię (...)”, (Dzieje Apost. 5:28), odpowiedział: „(...) trzeba bardziej słuchać Boga niż ludzi” (Dzieje Apost. 5:29).

Czy jednak chrześcijanie przestrzegają zasad, które tak stanowczo i od wieków niezmiennie głosi Kościół katolicki? Czy, a także ewentualnie jak, potrafią

oni usprawiedliwić swoje postępowanie? Wreszcie, na ile będąc członkami organizacji kościelnej, utożsamiają się z naukami i wskazówkami płynącymi z Biblii? Odpowiedzi na te pytania nie da się udzielić tak prosto. Należy sięgnąć do źródeł i rozważyć je przeanalizować, aby później w sposób roztropny wyciągnąć określone wnioski. Szukając więc odpowiedzi na powyższe pytania, odnieśmy się najpierw do *Starego Testamentu*, gdzie Jeremiasz w imieniu Boga zwraca się do hebrajskich zesłańców, m.in. tymi słowami: „Starajcie się o pomyślność kraju, do którego was zesłałem. Módlcie się do Pana za niego, bo od jego pomyślności zależy wasza pomyślność (...)” (Jer. 29:7). Słowa te o tyle trafnie odnoszą się także do nas, bowiem interpretując je w sposób dosłowny widzimy, że to przecież każdy z nas jest zesłany przez Boga do jakiegoś kraju, a o pomyślność tegoż kraju mamy obowiązek nieustannie dbać. Odnosząc się zatem dalej do Biblii należy zauważyć, że żyjący krótko później Daniel, kiedy przy pomocy rozpalonego pieca był zmuszany do wyrzeczenia się swego Boga, odrzekł podobnie jak Piotr Sanhedrynowi: „Jeżeli nasz Bóg, któremu służymy, zechce nas wybawić z rozpalonego pieca, może nas wyratować z twej ręki, królu! Jeśli zaś nie, wiedz królu, że nie będziemy czcić twego boga, ani oddawać pokłonu złotemu posagowi, który wzniosłeś (...)” (Dan. 3:17-18).

Widzimy tu głębokie dylematy moralne i światopoglądowe, których jednak ostateczne rozstrzygnięcie wydaje się być także dziś, wciąż jeszcze dużym wyzwaniem.

Wracając jednak do meritum, w nawiązaniu jednak wciąż do dylematów natury moralnej, należałoby w naukowych badaniach organizacji religijnych (spośród członków wspólnot parafialnych) wyłonić m.in. grupę samorządowców. Tutaj nurtującym wydaje się być pytanie: jakie zasady obowiązują parafianina, kiedy to on sam zasiądzie na tzw. urzędowym krześle? Czy ma więc prawo domagać się należnego mu szacunku? Kiedy Apostołowie posprzeczażyli się, który z nich jest najważniejszy to „Jezus przywołał ich do siebie i rzekł do nich: Wiecie, że ci, którzy uchodzą za władców narodów, uciskają je, a ich wielcy dają im odczuć swą władzę. Nie tak będzie między wami. Lecz kto by między wami chciał się stać wielkim, niech będzie sługą waszym” (Mar. 10:42-43). Zauważmy, że „sługą” a nie panem! W powyższym kontekście warto pamiętać, że termin „minister”, oznaczający dziś wysokiego urzędnika państwowego, pierwotnie oznaczał w łacinie właśnie „sługę”. *Premier* (czyli pierwszy minister) oznacza po prostu – głównego sługę. Skądinąd warto byłoby lepiej o tym dziś pamiętać.



Należy też dogłębnie zbadać to zagadnienie, jak i wyciągnąć stosowne wnioski z wyników tych badań, które z pewnością byłyby społecznie użyteczne.

Uważam i twierdzę, że zasady moralne obowiązują tak w sferze politycznej, religijnej, jak i osobistej człowieka. Zauważmy, że chociażby wobec współczesnych tendencji szerzenia tzw. „cywilizacji śmierci”, Kościół niestrudzenie przypomina o wartości każdego ludzkiego życia, od poczęcia, aż do naturalnej śmierci. Jako zbrodnie przeciw człowiekowi i całej ludzkości uznaje tak aborcję, eutanazję jak i metody sztucznego zapłodnienia (in vitro, in vivo itd.), jednocześnie wskazując perspektywę wyjścia z trudnych sytuacji indywidualnych, m.in. poprzez adopcję, naprotechnologię, czystość seksualną. Nauka Kościoła dopuszcza także w wyjątkowych przypadkach karę śmierci. Jednakże Jan Paweł II w *Encyklice Evangelium vitae* stwierdził, że obecnie nie ma sytuacji, w których kara ta miałaby być uzasadniona.

W kontekście etycznym, nasuwa się tu pytanie – jak wobec powyższego prawa, poszczególni członkowie danej wspólnoty, odbierają w tej kwestii oficjalne stanowisko Kościoła powszechnego? Z badań wynika, że anonimowi respondenci, będący praktykującymi katolikami, nierzadko w wybranych aspektach reprezentują tutaj niejednoznaczne stanowisko. Średnio po połowie dzielą się zwolennicy, jak i przeciwnicy kary śmierci.

W tym miejscu warto też przypomnieć *podstawowe kryterium etyczne*, które zostało wyrażone w Instrukcji *Donum vitae*, pozwalające ocenić wszystkie kwestie moralne, jakie pojawiają się w związku chociażby z zabiegami na embrionie ludzkim: „Owoc przekazywania życia ludzkiego od pierwszej chwili swojego istnienia, a więc od utworzenia się zygoty, wymaga bezwarunkowego szacunku, który moralnie należy się każdej istocie ludzkiej, w jej integralności cielesnej i duchowej. Istota ludzka powinna być szanowana i traktowana jako osoba od chwili swojego poczęcia i dlatego od tej samej chwili należy uznać jej prawa osoby, a wśród nich nade wszystko nienaruszalne prawo każdej niewinnej istoty ludzkiej do życia”<sup>51</sup>.

Powyższe stanowisko od wielu już lat także budzi wiele kontrowersji. Należałoby więc dokładniej raz jeszcze przeanalizować – jak duchowi przywódcy radzą sobie z zadaniem szerzenia powyższych zasad wśród swoich parafian?

Weźmy tu np. rodzinę, będącą członkiem danej wspólnoty religijnej. W aspekcie godności, mając na uwadze przyjęte kanony, szczególne

<sup>51</sup> Kongregacja Nauki Wiary, Instr. *Donum vitae*, I, 1: AAS. 80 (1988), 79.

poszanowanie należy się każdej istocie, gdyż w niej są zapisane w sposób niezatarty – właściwa jej *godność* i *wartość*. W opinii Kościoła, początek życia człowieka ma swój prawdziwy kontekst w małżeństwie i w rodzinie, w której to zostaje ono poczęte poprzez akt wyrażający wzajemną miłość mężczyzny i kobiety. Dziecko z tego związku winno więc „być owocem małżeństwa”<sup>52</sup>.

Biorąc jednak pod uwagę ilość rozwodów, nieślubnych dzieci, związków partnerskich itp. wręcz intryguje to – jak powyższa sytuacja ma się do realizacji zadań stojących przed poszczególnymi proboszczami? Myślimy tu zarówno o jakiejś formie ewidencji poszczególnych przypadków, jak też o nowatorskich formach specyficznego zarządzania tą wiedzą, pod kontem uświadamiania, zapobiegania oraz nawracania w jakimś sensie przecież „podległych” parafian. Pytamy więc, czy przytoczone powyżej zjawiska są monitorowane w obrębie poszczególnych zbiorowości, czy są analizowane a następnie wyciąga się określone wnioski i wykorzystuje je w edukacji? Co do ewidencji – to zdecydowanie „tak”. Jednak na kolejne pytania, to już trudniej uzyskać tak zdecydowaną odpowiedź.

Pocieszającym jest tutaj tendencja, na którą zwraca uwagę prof. Gasparski. Otóż, w ostatnich latach, wraz z rozwojem techniki i technologii informatycznych<sup>53</sup>, obok tendencji związanych z nadążaniem za ich rozwojem, zauważalnie odczuwa się proces przeciwny, a mianowicie – zainteresowanie i emocjonalne zaangażowanie w wertowanie bieguna przeciwnego do nich, a związanego ze sprawami ludzkiego ducha, dotyczącego np. tożsamości, korzeni kulturowych, religii, itp.<sup>54</sup>.

<sup>52</sup> Kongregacja Nauki Wiary, op. cit., 80 (1988), II, A, 1: s. 87.

<sup>53</sup> Więcej na temat roli i znaczenia informatyki i informatyzacji w życiu społecznym, a także funkcjonowania Kościoła katolickiego można dowiedzieć się w publikacji M.K. Szpakowski, *Informatyzacja zarządzania. Nowe technologie, informacja, wiedza, komunikacja*, Knowledge Innovation Center Sp. z o.o., Zamość 2013.

<sup>54</sup> W. Gasparski, A. Lewicka-Strzałecka, B. Rok, G. Szulczewski, *Etyka biznesu w zastosowaniach praktycznych: inicjatywy, programy, kodeksy*, [w:] *Wdrożenia kodeksów etycznych i ich relacje do etyki osobowej wynikłej z poczucia tożsamości indywidualnej i społecznej*, (red.) R. Borowik, Centrum Etyki Biznesu IFiS PAN & WSPiZ, Warszawa 2002, s. 157.

## 7. Podsumowanie

Kończąc rozważania w obszarze organizacji oraz zasad etycznych obowiązujących w instytucjach sakralnych nie należy ukrywać, że pewnym jest, iż nie udało się tu wyczerpać tak bogatego zagadnienia. Niemniej warto w przyszłości zgłębić arkana tej, jakże interesującej nauki – do czego autor zachęca także innych badaczy. O ile wydaje się, że teoretyczny aspekt etyczny udało się tu przybliżyć dosyć bogato, to element empiryczny stanowi wciąż jeszcze duże wyzwanie. W opinii autora powyższe opracowanie stanowi kwintesencję dotychczasowych prac badawczych, które autor prowadzi od 2009 roku. Z pewnością daje się dostrzec tu wpływ: instytucjonalizmu, teorii zarządzania i organizacji oraz etyki nauki i biznesu, którym to autor poświęca w swych pracach szczególną uwagę.

Prace badawcze w obszarze zarządzania parafią katolicką, były możliwe dzięki wsparciu Kurii Metropolitarnej w Lublinie, a ich opracowanie i wnioski wyrażone w późniejszych publikacjach powstały w dużej mierze dzięki cennym konsultacjom, m.in. z: J.E. Ks. Prof. Wiesławem Śmigielem, Ks. Prof. Jerzym Pałuckim, Ks. dr Józefem Klochem, Ks. Hubertem Czarneckim, Ks. dr Ryszardem Podporą oraz z dr Przemysławem Czarnkiem, którym to w tym miejscu składam serdeczne podziękowania.

## 8. Summary

### **Ethical aspects of the management of the organization on the example of a Catholic parish**

In the considerations two ideas alternate; organization and institution, because we can use them in almost every field of social functioning as in any community. When speaking of the community we often refer to the so-called communities of the faithful organized in structures of the church ( in this case the Catholic Church ) where the basic organizational forms are parishes and deaneries.

Both these cells serve the direct implementation of nearly all the features of the universal Church. Deliberations about the culture and ethics of

the organization are based here primarily on works published by professors Sztrompka and Gasparski whose thesis, conclusions and definitions in the field of management, sociology and ethics significantly complement and develop ideas of quoted here others eminent theologians.

The following part of the paper focuses on the ethical issues related to the Church and its members organized in structures of the parish as well as empirical research in the areas of ethics, management and organization of Catholic parishes.

**Key words:** management, education, church, parish.

## 9. Bibliografia

1. Adamiec M., Kozusznik B., *Sztuka zarządzania sobą*, Warszawa 2001.
2. Armstrong M., *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, Kraków 2003.
3. Bartnik C., *Personalizm*, KUL, Lublin 2000.
4. Bierstedt R., *The Social Order*, New York, McGraw Hill 1963.
5. Blanshard K., M. O'Connor, *Zarządzanie poprzez wartości*, Wydawnictwo Studio EMKA, 1998.
6. Cordes P.J., *Czynne uczestnictwo w Eucharystii. Sprawowanie Eucharystii w małych wspólnotach*, Warszawa 1998.
7. Cichoń W., *Wartości, człowiek, wychowanie*, Kraków 1996.
8. Dąbek E., M.K. Szpakowski, *Wartości jako źródło chrześcijańskiego wychowania człowieka*, [w:] *Kościół katolicki w Polsce. Organizacja, zarządzanie, funkcje społeczne*, (red.) M.K. Szpakowski, Knowledge Innovation Center Sp. z o.o., Zamość 2013.
9. North D., "Institutions, Economic Growth and Freedom: An Historical Introduction", [in:] Svetozar Pejovich, ed., 1997, *The Economic Foundations of Property Rights*, Edward Elgar.
10. Dietl J., Gasparski W., *Etyka biznesu*, PWN, Warszawa 1997.
11. Dujarier M., *Krótką historia katechumenatu*, Poznań 1990.
12. Gadacz T., *Wychowanie jako spotkanie osób*, [w:] *Człowiek, wychowanie, kultura*, (red.) Adamski F., WAM, Kraków 1993.
13. Gasparski W., A. Lewicka-Strzałecka, Rok B., Szulczewski G., *Etyka biznesu w zastosowaniach praktycznych: inicjatywy, programy, kodeksy*, [w:] *Wdrożenia kodeksów*

*etycznych i ich relacje do etyki osobowej wyniklej z poczucia tozsamosci indywidualnej i spolecznej*, (red.) R. Borowik, Centrum Etyki Biznesu IFiS PAN & WSPiZ, Warszawa 2002.

14. Gasparski W., *Wyklady z etyki biznesu. Nowa Edycja*, WSPiZ im. L. Koźmińskiego, Warszawa 2004.

15. Gogacz M., *Wokół problemu osoby*, Pax, Warszawa 1974.

16. Gogacz M., *Elementarz metafizyki*, ATK, Warszawa 1987.

17. Granat W., *Elementy personalistyczne w egzystencjalizmie*, Znak, 1961/5.

18. Griffin R.W., *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa 2001.

19. Greinacher N., *Teologia wspólnoty*, „Życie Katolickie” R. 7: 1988, Nr 8.

20. Górny A., *Swoi wśród innych. Socjologiczny portret słuchaczy rozgłośni „Radio Maryja”*, [w:] *Katolicyzm polski na przelomie wieków. Teologiczny, instytucjonalny i wspólnotowy wymiar Kościoła*, (red.) J. Baniak, Poznań 2002.

21. Handy Ch., *Elephant & Flea Looking Backwards to Future*, Vintage Books 2001.

22. Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1996.

23. Haight M.J., *Teoria Organizacji*, PWN, Warszawa 2002.

24. Kobierzycki T., *Filozofia osobowości. Od antycznej idei duszy do współczesnej teorii osoby*, ENETEIA, Warszawa 2009.

25. Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, Warszawa 1958.

26. Koźmiński A.K., D. Latusek, *Rozwój teorii organizacji. Od systemu do sieci*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2011.

27. Lacey A.R., *Słownik filozoficzny*, Zysk i S-ka, Poznań 1999.

28. Maritain J., *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, [w:] *Człowiek, wychowanie, kultura. Wybór tekstów*, (red.) Adamski F., WAM, Kraków 1993.

29. Mascall E.L., *Chrześcijańska koncepcja człowieka*, Pax, Warszawa 1962.

30. Mazur M., *Motywacja jako źródło zawodowej aktywności człowieka*, [w:] *Pedagogiczne aspekty zarządzania organizacją*, (red.) M.K. Szpakowski, E. Dąbek, Knowledge Innovation Center Sp. z o.o., Zamość 2012.

31. Nowak M., *Pedagogika personalistyczna*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, (red.) Kwieciński Z., Śliwerski B., Warszawa 2003.

32. Parzymies S., Zięba R., (red.), *Instytucjonalizacja wielostronnej współpracy międzynarodowej w Europie*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004.

33. Penc J., *Decyzje w zarządzaniu*, Kraków 1996.

38 \_\_\_\_\_ Etyczne aspekty zarządzania organizacją, na przykładzie parafii katolickiej

34. Piwowarski W., *Problemy duszpasterskie parafii terytorialnych*, „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne” R. 32: 1985 z. 6.

35. Ratzinger J., *Zagrożenia życia ludzkiego*, Communio, 1993/3.

36. Robbins S. P., *Zasady zachowania w organizacji*, Poznań 2000.

37. Romano A., *Lota Unum. Analiza zmian w Kościele Katolickim w XX wieku*, Wydawnictwo ANTYK Marcin Dybowski, Komorów 2009.

38. Scott W. Richard, *Organizations: Rational, natural and open systems* (w. nr 3), Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1992.

39. Spaemann R., *Osoby. O różnicy między czymś a kimś*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001.

40. Szafrąński A.L., *Eklezjalny charakter małych grup religijnych*, „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne”, R. 32: 1985 z. 6.

41. Sztompka P., *Socjologia Analiza Społeczeństwa*, Znak, Kraków 2002.

42. Sztucki T., *Encyklopedia marketingu*, Warszawa 1998.

43. Szpakowski M.K., *Informatyzacja zarządzania. Nowe technologie, informacja, wiedza, komunikacja*, Knowledge Innovation Center Sp. z o.o., Zamość 2013.

44. Szpakowski M.K., *Kościół katolicki – działalność i funkcje społeczne we współczesnej Polsce*, [w:] *Kościół katolicki w Polsce. Organizacja, zarządzanie, funkcje społeczne*, (red.) M.K. Szpakowski, Knowledge Innovation Center Sp. z o.o., Zamość 2013.

45. Szpakowski M.K., *Internet jako narzędzie komunikacji sprzyjające powstawaniu wspólnot*, [w:] *Zamojskie Studia i Materiały. Seria: Pedagogika, Nr 1/2011*, (red.) J. Skwarek, WSZiA, Zamość 2011.

46. Szpakowski M.K., *Zarządzanie działalnością parafii a umacnianie więzi społecznych i rodzinnych*, [w:] *Rodzina jako podmiot prawa*, (red.) P. Czarnek, M. Dobrowolski, GREENart, Zamość 2012.

47. Szpakowski M.K., *ICT bez barier*, [w:] *Zamojskie Studia i Materiały. Seria: Pedagogika. Tom XIV, zeszyt 1*, WSZiA, Zamość 2012.

48. Szpakowski M.K., *Informatyzacja zarządzania współczesną organizacją*, [w:] *Informatyzacja zarządzania. Nowe technologie, informacja, wiedza, komunikacja*, (red.) M.K. Szpakowski, Knowledge Innovation Center Sp. z o.o., Zamość 2013.

49. Szpakowski M.K., B.M. Kolbus, *Management of Organization in the Age of Globalization*, Knowledge Innovation Center Sp. z o.o., Zamość 2012.

50. Szpakowski M.K., M. Szpakowska, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*

*w organizacji edukacyjnej i pracy pedagoga, [w:] Pedagogiczne aspekty zarządzania organizacją. Tom I, (red.) M.K. Szpakowski, E. Dąbek, Knowledge Innovation Center Sp. z o.o., Zamość 2014.*

51. Śmigiel W., *Uczestnictwo wiernych świeckich w budowaniu Kościoła-Wspólnoty*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2010.

52. Tarnowski J., *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*, Warszawa 1982.

53. Terelak J.F., *Psychologia organizacji i zarządzania*, Warszawa 2005.

54. Tischner J., *Z problematyki wychowania chrześcijańskiego*, Znak 1966/11.

55. Wiśniewski J., *ABC Zarządzania Parafią. Parafia rzymskokatolicka w Niemczech*, Wydawnictwo RHETOS, Warszawa 2005.

56. Veblen T., *Teoria klasy próżniaczej*, PWN, Warszawa 1971.





prof. UR dr hab. inż. Kazimierz W. Krupa  
Rzeszow University, Faculty of Economics

doc. dr Pavlo Skotnyy  
Drohobych University

mgr Wojciech Krupa  
Rzeszow University, Faculty of Economics

## **Rozdział II**

### **Wstępna analiza raportu Innovation Union scoreboard 2013**

#### **1. Streszczenie**

Innowacyjność jest ważnym strategicznym celem funkcjonowania współczesnych podmiotów gospodarczych i całych krajów. Podstawowym zadaniem artykułu jest charakterystyka zasadniczych danych dotyczących poziomu innowacji w Unii Europejskiej oraz wybranych krajach świata. Szczególnie ważna jest w charakteryzowanym raporcie analiza innowacyjności krajów należących do BRICS. Kwantyfikacja i stratyfikacja innowacji zaprezentowana w Innovation Union Scoreboard jest oryginalna i precyzyjnie zbudowana. Pozwala w dobrym zakresie ocenić stan innowacyjności UE27 i ustalić listy rankingowe dla wybranych krajów Europy i świata.

**Słowa kluczowe:** innowacje, BRICS, kwantyfikacja, stratyfikacja, lista rankingowa.

#### **2. Wprowadzenie**

Raportu Innovation Union Scoreboard 2013 (IUS 2013) jest ważnym narzędziem benchmarkingu i pozwala na zdefiniowanie obszarów poszczególnych państw, w których powinny one koncentrować własne wysiłki w celu zwiększenia wydajności innowacyjnej. W raporcie IUS 2013 analizą objęto większość

krajów Europy. Wykorzystując część kwantyfikatorów zbudowanych na potrzeby raportu IUS 2013, zaprezentowano również stratyfikację poziomu innowacji krajów UE27 z wybranymi krajami świata, w tym należącymi do BRICS. Podobnie jak w poprzednich edycjach raportu, zmiany w wydajności innowacyjnej są oceniane przez okres pięciu lat.

### **3. Wyniki państw UE - 27 w zakresie innowacyjności**

Zwykle dla większości przedsiębiorców innowacja jest istotnym narzędziem zapewniającym rozwój i konkurencyjność, daje im niezależność, przynosi sukces oraz zazwyczaj poczucie własnej wartości. Kreatywny przedsiębiorca często poszukuje ważnych inspiracji i nowych możliwości innowacyjnych zmian, reaguje na nie i wykorzystuje jako czynnik ekonomicznej „ucieczki do przodu”. Często w całym procesie kreowania topowych innowacji uczestniczą wybrani doradcy biznesowi. Warunkiem koniecznym skutecznego przebiegu współpracy między doradcą a jego klientem, a tym samym skuteczności całej usługi doradczej w obszarze innowacji jest prawidłowy przepływ informacji pomiędzy uczestnikami i profesjonalne wzajemne komunikowanie się w wymiarze indywidualnym i grupowym. Naturalnym jest więc oczekiwanie przez CEO od doradców wysokich kompetencji komunikacyjnych, umiejętności koordynowania przebiegu interakcji oraz identyfikowania i korygowania pojawiających się błędów. Zwykle efektywność usługi doradczej wymaga również koncentrowania się na rozwiązaniach akceptowanych przez klienta i leżących w polu jego systemu wartości. Stąd rozpoznanie oczekiwań klienta i oferowanej mu właściwej usługi jest zadaniem priorytetowym i decyduje o efektach działań. W końcowym rezultacie poprawia innowacyjność również w szerszym zakresie np. w regionie lub kraju [Innovation Union Scoreboard 2014] oraz [Korab i inni 2013].

Wyniki corocznego raportu Innovation Union Scoreboard (IUS) mogą być pomocne przy ocenie obszarów, w których decydenci muszą skoncentrować swoje wysiłki, aby zwiększyć ich konkurencyjność. W IUS 2013 kwantyfikacją i stratyfikacją innowacji objęto kraje UE oraz Chorwację, Macedonię, Turcję, Islandię, Norwegię i Szwajcarię. Ponadto, na podstawie części wskaźników dokonano oceny w skali ogólnoświatowej, obejmującej: Australię, Brazylię, Kanadę, Chiny, Japonię, Rosję, RPA, Koreę Południową i USA.

Zestaw kwantyfikatorów zastosowanych w charakteryzowanym raporcie składa się z trzech głównych rodzajów wskaźników oraz ośmiu wymiarów innowacji, które z kolei tworzą łącznie 25 wskaźników. Są to:

Warunki podstawowe (zasoby ludzkie, otwarte, doskonałe i atrakcyjne systemy badań oraz finansowanie i wsparcie);

Działalność firm (ich inwestycje, powiązania i przedsiębiorczość, aktywa intelektualne);

Produkty (innowatorzy i skutki gospodarcze, w tym zatrudnienie).

I. **Warunki podstawowe** to zasadnicze elementy, które umożliwiają innowacje i składają się one z 3 wymiarów. Są to:

1. „Zasoby ludzkie”, które obejmują 3 wskaźniki. Monitorują one liczbę nowych doktorantów, liczbę osób w wieku 30 – 34 lata z wykształceniem wyższym oraz liczbę osób w wieku 20 – 24 lata, które mają co najmniej wykształcenie ponadgimnazjalne.

2. „Otwarte, doskonałe i atrakcyjne systemy badań” zawierają 3 wskaźniki: najczęściej cytowane publikacje, liczbę nowych doktorantów spoza UE, wspólne międzynarodowe publikacje.

3. „Finansowanie i wsparcie” obejmuje dwa wskaźniki: inwestycje w kapitał podwyższonego ryzyka oraz wydatki na badania i rozwój w sektorze publicznym.

II. **Działalność firmy** to kategoria odzwierciedlająca strategiczne wysiłki przedsiębiorstw w zakresie innowacji. W jej skład wchodzi 3 wymiary:

1. „Inwestycje firm” zawierają dwa wskaźniki: wydatki na nie badawczo rozwojowe innowacje, wydatki na B+R w sektorze przedsiębiorstw.

2. „Powiązania i przedsiębiorczość” obejmują trzy wskaźniki: możliwość innowacji w małych i średnich przedsiębiorstwach, współpracę badawczą pomiędzy sektorem prywatnym i publicznym, liczbę innowacyjnych MŚP współpracujących z innymi.

3. „Aktywa intelektualne” zawierają: różne formy praw własności intelektualnej, w tym liczba zgłoszeń patentowych w ramach PCT (Patent Cooperation Treaty)<sup>1</sup>, wspólnotowe znaki towarowe i wspólnotowe projekty [Korab i inni 2014 s. 3-70].

Wykres 1. Wskaźniki wykorzystane w ramach raportu Innovation Union

<sup>1</sup> PCT - Układu o Współpracy Patentowej jest konwencją międzynarodową podpisaną 19 czerwca 1970 w Waszyngtonie przez 18 państw założycielskich. Obecnie do układu należy 146 państw, przy czym stronami układu mogą być jedynie państwa, które ratyfikowały Konwencję Paryską. Polska ratyfikowała układ PCT 25 grudnia 1990.

## Scoreboard 2013

Źródło: Innovation Union Scoreboard 2014

Sumaryczny Wskaźnik Innowacyjności (SII)									
Czynniki warunkujące innowacje			Działalność firm				Produkty innowacji		
Zasoby ludzkie	Otwarty, doskonały, atrakcyjny system badań	Finansowanie i wsparcie	Investycje przedsiębiorstw	Powiązania przedsiębiorczość	Aktywa intelektualne	Innowatorzy	Efekt ekonomiczny		
Nowi absolwenci studiów doktoranckich	Międzynarodowe publikacje naukowe	Wydatki publiczne na badania i rozwój	Wydatki przedsiębiorstw na badania i rozwój	MSP generujące inwestycje wewnątrz	Wnioski patentowe w trybie PCT	MSP wprowadzające innowacyjne produkty lub procesy	Zatrudnienie w sektorach o wysokim udziale wiedzy		
Populacja osób w wieku 30-34, które ukończyły studia wyższe	10% najczęściej cytowanych publikacji na świecie	Investycje venture capital	Wydatki na innowacyjność inne niż R&D	Innowacyjne MSP współpracujące z innymi	Wnioski patentowe w europejskim trybie PCT dot. społecznych	MSP wypracowujące innowacje marketingowe lub organizacyjne	Eksport produktów wysoko- i średniozaawanso technologicznie		
Młodzież która ukończyła co najmniej szkołę średnią	Uczestnicy studiów doktoranckich spoza UE			Wspólne publikacje naukowe i nauki przedsiębiorstw	Wspólnotowe znaki towarowe	Szybko rozwijające się innowacyjne firmy	Eksport usług o wysokim udziale wiedzy		
					Wspólnotowe wzory użytkowe		Sprzedaj nowych innowacyjnych wyników przedsiębiorstw		
									Dochody z zagranicy z licencji i patentów

Tabela 1. Zestaw głównych rodzajów i wymiarów innowacji

Główny rodzaj/wymiar innowacji/wskaźnik	Źródło danych	Lata
<b>Warunki podstawowe</b>		
Zasoby ludzkie		
1.1.1. Nowi doktoranci na 1000 mieszkańców w wieku 25 – 34 lata	Eurostat	2006 – 2010
1.1.2. Odsetek osób w wieku 30 – 34 lata z wykształceniem wyższym	Eurostat	2007 – 2011
1.1.3. Odsetek młodzieży w wieku 20 – 24 lata o wykształceniu co najmniej średnim	Eurostat	2007 – 2011
Otwarte, doskonałe i atrakcyjne systemy badań		
1.2.1. wspólne międzynarodowe publikacje na milion mieszkańców	Science – Metrix	2007 – 2011
1.2.2. publikacje naukowe spośród najlepszych 10% najczęściej cytowanych publikacji na świecie jako % ogółu publikacji naukowych w kraju	Science – Metrix	2004 – 2008
1.2.3. doktoranci spoza UE jako % wszystkich doktorantów	Eurostat	2006 – 2010
Finanse i wsparcie		
1.3.1. wydatki na badania i rozwój w sektorze publicznym jako % PKB	Eurostat	2007 – 2011
1.3.2. Inwestycje w kapitał wysokiego ryzyka jako % PKB	Eurostat	2007 – 2011
<b>Działalność firmy</b>		
Inwestycje firmy		
2.1.1. wydatki na badania i rozwój w sektorze przedsiębiorstw jako % PKB	Eurostat	2007 – 2011
2.1.2. nie badawczo – rozwojowe wydatki innowacyjne jako % obrotów	Eurostat	2006, 2008, 2010
Powiązania i przedsiębiorczość		
2.2.1. innowacje wewnętrzne MŚP jako procent MŚP	Eurostat	2006, 2008, 2010
2.2.2. innowacyjne MŚP współpracujące z innymi jako % MŚP	Eurostat	2006, 2008, 2010
2.2.3. wspólne publikacje publiczno – prywatne na milion mieszkańców	CWTS	2007, 2011
Aktywa intelektualne		
2.3.1. wnioski o patent PCT na miliard PKB (w PPS €)	Eurostat	2005, 2009
2.3.2. wnioski patentowe PCT w społecznych wyzwaniach (problemach) na miliard PKB (w PPS €)(związane z ochroną środowiska i zdrowiem)	OECD/ Eurostat	2005, 2009
2.3.3. wspólnotowe znaki towarowe na miliard PKB (w PPS €)	OHIM/ Eurostat	2007, 2011
2.3.4. wspólnotowe projekty na miliard PKB (w PPS €)	OHIM/ Eurostat	2007, 2011
<b>Produkty</b>		
Innowatorzy		
3.1.1. MŚP wprowadzające innowacje produktowe lub procesowe w % MŚP	Eurostat	2006, 2008, 2010
3.1.2. MŚP wprowadzające innowacje marketingowe lub organizacyjne jako % MŚP	Eurostat	2006, 2008, 2010
3.1.3. Szybki wzrost innowacyjności firm	N/A	N/A
Efekty ekonomiczne		
3.2.1. Zatrudnienie w działalnościach opartych na wiedzy (produkcja i usługi) jako % sumy zatrudnienia	Eurostat	2007, 2011
3.2.2. Wkład eksportu produktów średniej i wysokiej technologii do bilansu handlowego	UN	2007, 2011
3.2.3. Eksport usług opartych na wiedzy jako % całkowitego eksportu usług	UN/ Eurostat	2006, 2010
3.2.4. Sprzedaż innowacji na nowy rynek jako % obrotów	Eurostat	2006, 2008, 2010
3.2.5. Przychody z zagranicy z licencji i patentów jako % PKB	Eurostat	2007, 2011

Źródło: Innovation Union Scoreboard 2014

III. **Produkty** – „pokazują” jak innowacje przekładają się na korzyści dla całej gospodarki. Kwantyfikowane tutaj są 2 wymiary:

1. „Innowatorzy” - badają ich trzy wskaźniki: MŚP wprowadzające innowacje produktowe lub procesowe, MŚP wprowadzające innowacje marketingowe lub organizacyjne, szybki wzrost innowacyjności firm.

2. „Skutki gospodarcze” obejmują 5 wskaźników: Zatrudnienie w działalnościach opartych na wiedzy, Przychody z zagranicy z licencji i patentów, Sprzedaż innowacji na nowy rynek, Eksport usług opartych na wiedzy, Wkład eksportu produktów średniej i wysokiej technologii do bilansu handlowego (wykres 1 i tabela 1).

W raporcie IUS 2014 średnią innowacyjność mierzy się w oparciu o wskaźnik złożony, skonstruowany na podstawie danych dla 24 wskaźników, w konwencji 0-1 (od minimalnego możliwego do uzyskania wyniku równego 0 do wyniku maksymalnego równego 1). Średni wynik odzwierciedla rezultat w latach 2010–2011 (z powodu opóźnienia w dostępności danych).

Tabela 2. Zestawienie innowatorów wg grup

Grupa	Tempo wzrostu innowacyjności 2008 - 2012	Liderzy wzrostu	Średni wzrost	Powolny wzrost
Liderzy innowacji	1,8%	Dania (DK 2,7%)	Finlandia (FI 1,9%) Niemcy (DE 1,8%)	Szwecja (SE 0,6%)
Kraje doganiające liderów	1,9%	Estonia (EE 7,1%) Słowenia (SI 4,1%)	Holandia (NL 2,7%) Francja (FR 1,8%) Wielka Brytania (UK 1,2%) Belgia (BE 1,1%) Luksemburg (LU 0,7%) Austria (AT 0,7%) Irlandia (IE 0,7%)	Cypr (CY -0,7%)
Umiarkowani innowatorzy	2,1%	Litwa (LT 5,0%)	Malta (MT 3,3%) Słowacja (SK 3,3%) Włochy (IT 2,7%) Czechy (CZ 2,6%) Portugalia (PT 1,7%) Węgry (HU 1,4%) Hiszpania (ES 0,9%)	Grecja (GR -1,7%)
Skromni innowatorzy	1,7%	Łotwa (LW 4,4%)	Rumunia (RO 1,2%) Bułgaria (BG 0,6%)	Polska (PL 0,4%)

Źródło: Innovation Union Scoreboard 2014

W tabeli 2 przedstawiono wyniki państw członkowskich UE w dziedzinie innowacji uzyskane w 2013 r. Państwa te zostały podzielone na cztery grupy:

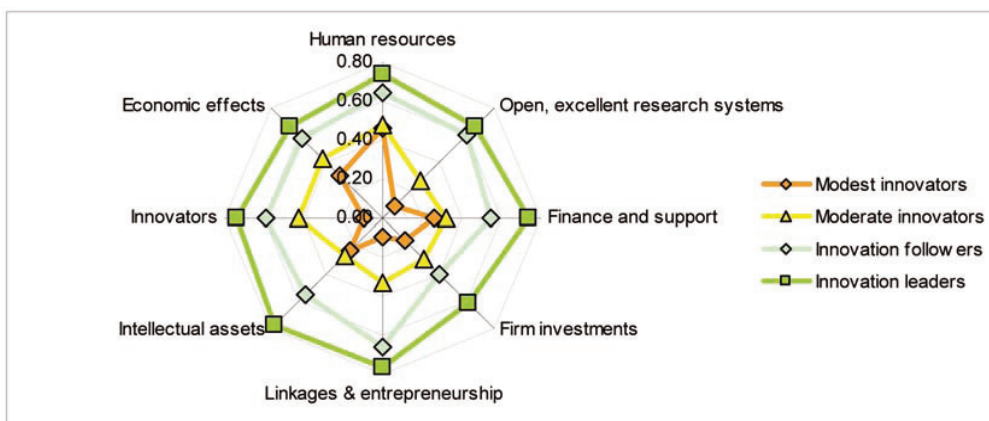
- liderzy innowacji (Innovation leaders): Szwecja, Niemcy, Dania i Finlandia – to kraje osiągające wyniki znacznie powyżej średniej UE;

- kraje doganiające liderów (Innovation followers): Holandia, Luksemburg, Belgia, Wielka Brytania, Austria, Irlandia, Francja, Słowenia, Cypr i Estonia – osiągnęły wyniki powyżej średniej UE;

- umiarkowani innowatorzy (Moderate innovators): Włochy, Hiszpania, Portugalia, Czechy, Grecja, Słowacja, Węgry, Malta i Litwa – wyniki poniżej średniej UE;

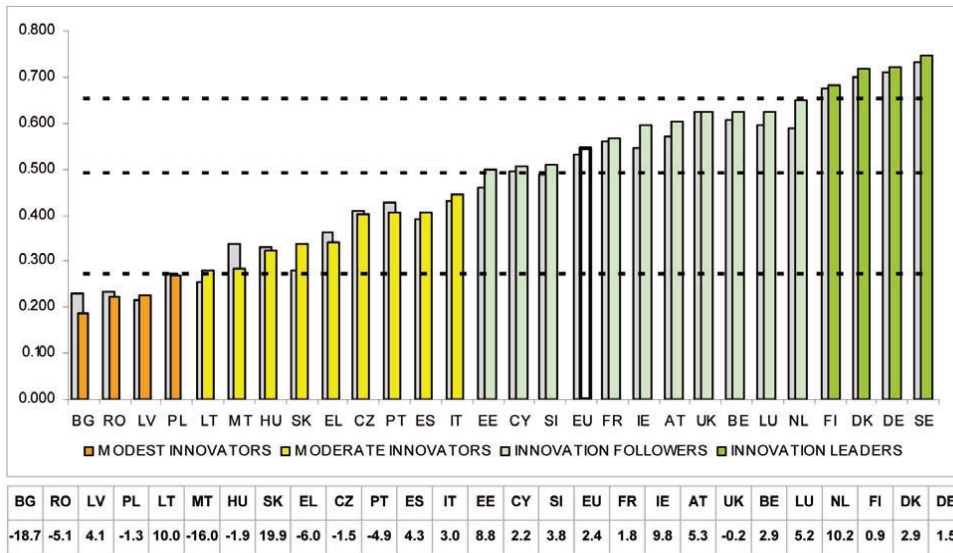
- innowatorzy o skromnych wynikach (Modest innovators). Wyniki tej grupy, tj. Polski, Łotwy, Rumunii i Bułgarii są znacznie niższe od średnich w UE.

W porównaniu do Innovation Union Scoreboard 2012 tylko Litwie udało się poprawić swoją pozycję i przeszła z grupy skromnych innowatorów do umiarkowanych innowatorów. Polska spadła z grupy umiarkowanych innowatorów i obecnie jest skromnym innowatorem. Wszystkie inne kraje pozostają w tej samej grupie.



Wykres 2. Grupy innowatorów - osiągnięcia w poszczególnych wymiarach innowacji

Źródło: Innovation Union Scoreboard 2014



Wykres 3. Postęp od czasu rozpoczęcia realizacji strategii Europa 2020.

Źródło: Innovation Union Scoreboard 2014

W ramach czterech grup krajów, wyniki wzrostu są bardzo różne. Okazuje się więc, iż niektóre kraje rozwijają się w stosunkowo krótkim czasie, inne zaś w dłuższym (wykres 2). W grupie liderów innowacji przoduje Dania, natomiast Estonia i Słowenia są liderami wzrostu w grupie krajów doganiających liderów. Litwa jest z kolei liderem wzrostu innowacyjności wśród umiarkowanych innowatorów. W grupie skromnych innowatorów przoduje Łotwa. Różnice średnich rocznych stóp wzrostu pomiędzy tymi czterema grupami są stosunkowo małe (liderzy innowacji – 1,8%, skromni innowatorzy - 1,7%).

Wykres 3 przedstawia postęp w tempie wzrostu innowacji od czasu rozpoczęcia realizacji strategii Europa 2020. Wskazuje on, iż począwszy od przyjęcia strategii Europa 2020 w 2010 roku, większość krajów członkowskich UE poprawiło swoje wyniki w zakresie innowacyjności, w szczególności wszystkie kraje z grupy liderów innowacji oraz krajów doganiających liderów, z wyjątkiem Wielkiej Brytanii. Jednakże tylko kilku umiarkowanym innowatorom (Włochy, Litwa, Słowacja, Hiszpania) oraz innowatorom o skromnych wynikach (Łotwa) udało się istotnie polepszyć swój wynik, od czasu gdy strategia ta została wprowadzona.

Jednak obliczony indeks innowacyjności uległ pogorszeniu w 9 krajach: w Wielkiej Brytanii, w Polsce, Czechach, na Węgrzech, Portugalii, Rumunii,

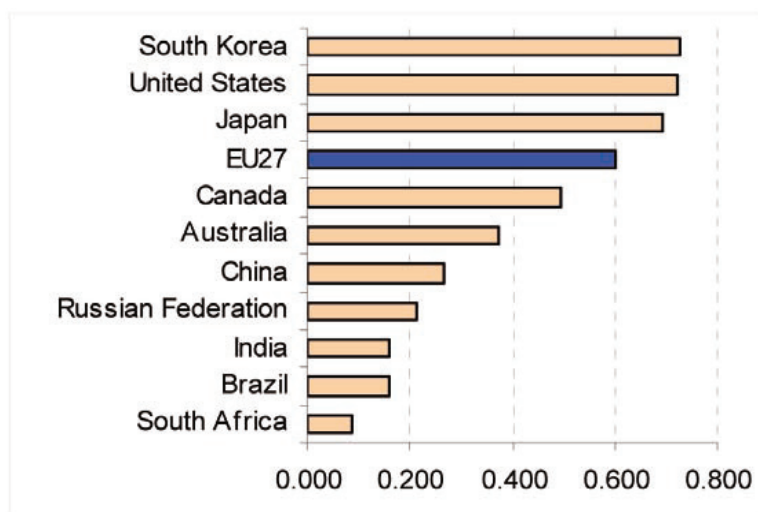


Grecji. Największe pogorszenie się sytuacji w zakresie tempa indeksu innowacji zaobserwowano w Bułgarii (-18,7%) oraz na Malcie (-16%). Wskazuje to więc, iż postęp w uzyskanych rezultatach innowacyjności od momentu przyjęcia strategii Europa 2020 jest niewystarczający, ponieważ głównie najwięksi innowatorzy zwiększają swoje stopy wzrostu w zakresie innowacyjności.

W okresie kryzysowym 2008-2012 roku łącznie liderzy innowacji oraz kraje doganiające liderów zwiększyły stopę wzrostu w zakresie innowacyjności, natomiast stopa wzrostu w grupie krajów umiarkowanych innowatorów oraz innowatorów o skromnych wynikach spadła. Wystąpiło więc zjawisko dywergencji, które ujawnia się wówczas, gdy wiodący innowatorzy stają się coraz silniejsi, natomiast kraje umiarkowani innowatorzy oraz o skromnych wynikach nie doganiają najlepszej grupy. Jednocześnie bardzo interesujący wniosek wyłania się, gdy porównamy wydajność poszczególnych grup na różnych poziomach. Okazuje się, iż liderzy innowacji odnotowują najlepsze wyniki we wszystkich wymiarach, kolejne są kraje doganiające liderów. Per saldo umiarkowani innowatorzy osiągają lepsze wyniki w większości wymiarów od skromnych innowatorów, ale ci ostatni zbliżają się do nich w zasobach ludzkich i aktywach intelektualnych.

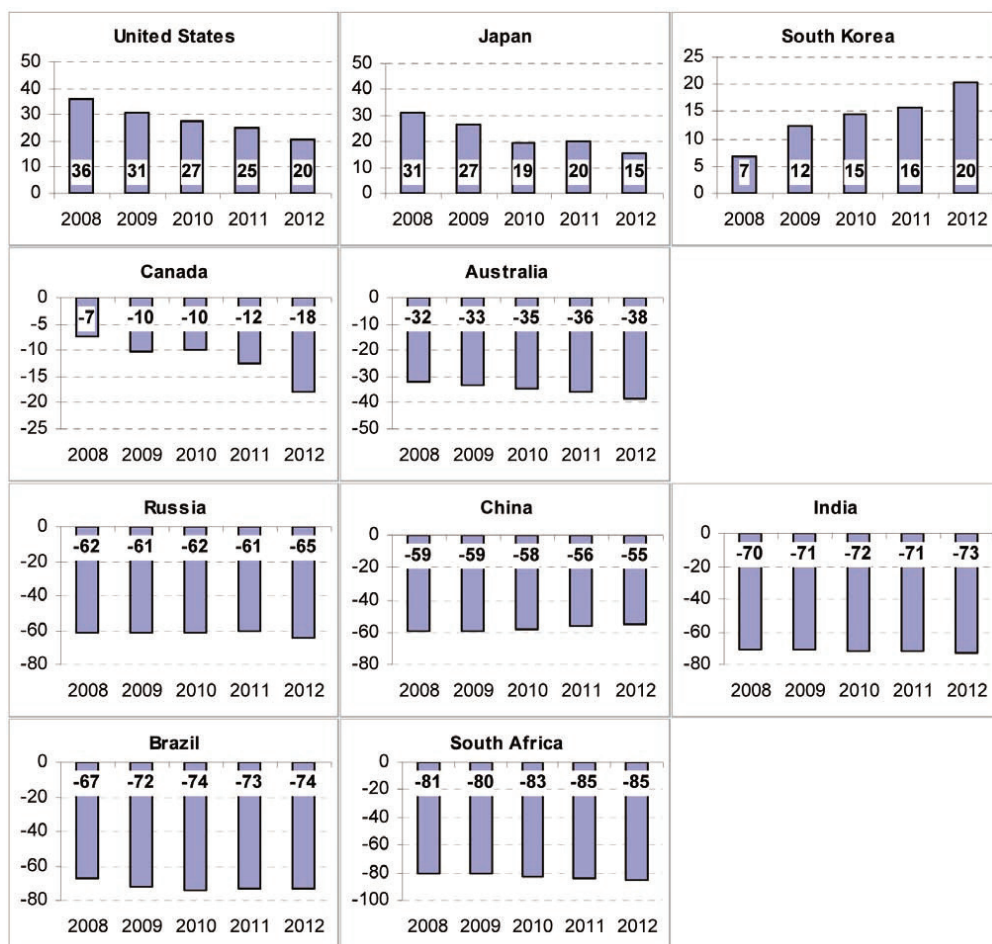
Liderzy innowacji odnotowują najmniejsze zmiany (0,26%) w swojej wydajności we wszystkich ośmiu wymiarach, co potwierdza ubiegłoroczny wynik, który mówi, że dla osiągnięcia wysokiego poziomu wydajności kraje potrzebują wyważonego, efektywnego systemu innowacji we wszystkich wymiarach. Liderzy innowacji dominują w dziedzinie finansowania i wsparcia, inwestycji firm, aktywów intelektualnych oraz skutków gospodarczych i w mniejszym stopniu w powiązaniach i przedsiębiorczością. Kraje doganiające liderów uzyskują stosunkowo dobre rezultaty w zasobach ludzkich oraz otwartych, doskonałych i atrakcyjnych systemach badań, w powiązaniach i przedsiębiorczości. Umiarkowani innowatorzy wypadają dobrze w inwestycjach firm i innowatorach, natomiast skromni innowatorzy osiągają stosunkowo dobre wyniki w dziedzinie finansów i wsparcia oraz aktywów intelektualnych. Różnica w wydajności państw członkowskich jest najmniejsza w zasobach ludzkich, w inwestycjach firm i skutkach ekonomicznych, a największa w otwartych, atrakcyjnych i doskonałych systemach badań, powiązaniach i przedsiębiorczości oraz innowatorach [Innovation 2014].

Szwajcaria jest ogólnie liderem wzrostu innowacji wyprzedzającym wszystkie państwa członkowskie. Poprawa jej wyników na przestrzeni pięciu lat jest jednak o 0,5% mniejsza niż dla UE-27. Macedonia i Turcja są skromnymi innowatorami. Oba kraje są poniżej średniej dla większości wskaźników, ale wykazują szczególne atuty. Turcja jest w pierwszej piątce krajów, w których jest najwięcej MŚP wprowadzających innowacje marketingowe i organizacyjne, a Macedonia ma wysoki wkład produktów średniej i wysokiej technologii w bilansie handlowym. Oba kraje poprawiły swoje osiągnięcia w zakresie innowacji w tempie wyższym niż UE27, tj. o 2,6% Macedonia i o 3,6% Turcja.



Wykres 4. Innowacyjność krajów UE 27 w porównaniu do głównych światowych konkurentów.

Źródło: Innovation Union Scoreboard 2014



Wykres 5. Zmiana innowacyjności krajów UE27 w porównaniu do głównych światowych konkurentów.

Źródło: Innovation Union Scoreboard 2014

#### 4. Porównanie krajów UE27 z głównymi światowymi konkurentami w zakresie innowacyjności

W metodzie międzynarodowej stratyfikacji krajów UE27 z ich światowymi konkurentami wykorzystuje się bardziej ograniczony zestaw jedynie kilkunastu wskaźników, spośród których większość jest prawie identyczna z tymi zastosowanymi w tej części raportu, gdzie porównywano wyniki tylko członków UE. Większość z tych wskaźników odnosi się do wielkości związanych z działalnością B+R (wydatki na B+R, publikacje, patenty), nie ma tutaj natomiast

żadnych wskaźników wykorzystujących dane stricte o innowacjach, ponieważ takie dane nie są dostępne dla wszystkich krajów lub nie są bezpośrednio porównywalne z danymi europejskimi (pomimo, że obecnie już dostępność danych np. dla Chin i Południowej Afryki uległa znaczącej poprawie w stosunku do 2012 roku). Analizowany kraj ma przewagę nad krajami UE27, jeżeli punktacja dla określonego kwantyfikatora kształtuje się na poziomie powyżej 0. Natomiast jeśli wskaźnik przyjmuje wartość mniejszą od 0, wówczas analizowany kraj wypada gorzej niż kraje UE27, czyli odnotowuje performance gap (tj. lukę-różnicę wydajności).

W kolejnej oryginalnej metodzie zbudowanej do mierzenia *średnich wyników* wykorzystano natomiast złożony wskaźnik, składający się z 12 innych. Również tutaj najniższemu możliwemu wynikowi przypisana jest wartość 0, natomiast maksymalnemu realnemu wynikowi przypisana jest wartość 1. Z powodu opóźnienia w dostępności danych, kwantyfikowana średnia wydajność odzwierciedla wyniki w lat 2010/2011 [Korab i inni 2014].

W analizowanym raporcie dokonano stratyfikacji krajów UE27 z Australią, Kanadą, Japonią, Koreą Południową i USA oraz krajami BRICS, tj. Brazylią, Chinami, Indiami, Rosją i Republiką Południowej Afryki (wykres 4). Generalnie kraje UE27 osiągają znacznie lepsze wyniki w porównaniu do wszystkich pięciu krajów BRICS. Przewaga ta nieznacznie wzrasta w stosunku do Brazylii, Indii, Rosji oraz Południowej Afryki. Jedynie w stosunku do Chin luka ta zmniejsza się. Krajom UE27 udało się znacząco zmniejszyć różnicę w osiągniętych wynikach zarówno w stosunku do USA, jak i Japonii. Nie mniej jednak, różnica ta w stosunku do Korei Południowej wzrosła. Jednocześnie kraje UE27 zwiększyły swoją przewagę nad Australią i Kanadą oraz utrzymały przewagę nad Brazylią, Indiami, Rosją i RPA. Warte jest zaznaczenia, iż aktualnie Korea Południowa dołączyła do USA jako globalny lider innowacji.

Na wykresie 5 została przedstawiona innowacyjność w procentach i w ujęciu dynamicznym (w okresie 5 lat). Liczby w procentach pokazują przewagę każdego kraju w porównaniu z krajami UE27. Wynik powyżej 0 wskazuje, że kraj ma przewagę w stosunku do UE27 (np. wynik 20 mówi, że kraj osiąga o 20% lepsze rezultaty niż kraje UE27), natomiast wynik poniżej 0 pokazuje, że kraj wypada gorzej niż kraje UE27 (np. wynik -20 mówi, że kraj osiąga o 20% gorsze efekty niż EU27). W rezultacie takiej koncepcji prezentacji wyników

pomiarów, analizowany kraj ma przewagę nad krajami UE27, jeżeli punktacja dla danego wskaźnika kształtuje się na poziomie powyżej 0. Natomiast jeśli punktacja wskaźnika przyjmuje wartości mniejsze od 0, wówczas analizowany kraj wypada gorzej niż kraje UE27, czyli odnotowuje performance gap.

Ogólnie można stwierdzić, iż raport wskazuje, że wynik poziomu innowacji krajów UE27, w porównaniu do Korei Południowej, zmalał aż niemal trzykrotnie. Kraje EU27 zmniejszają jednak różnicę osiągniętych wyników w stosunku do Japonii i USA, a zwiększają ją nad Australią i Kanadą. Przewaga w porównaniu z innymi krajami jest mniejsza i bardziej stabilna, a nawet nieco wzrasta z stosunku do Brazylii, Indii, Rosji i RPA. Z krajów BRICS tylko w stosunku do Chin różnica ta jest wyraźnie większa.

**Japonia** osiąga lepsze wyniki niż kraje UE27 w obszarze 6 wskaźników, w szczególności w zakresie edukacji wyższej, wydatków na B+R w sektorze przedsiębiorstw, publiczno-prywatnych publikacji, liczby zgłoszeń patentowych w ramach PCT, liczby zgłoszeń patentowych w ramach PCT w „wyzwaniach społecznych” oraz udziału eksportu produktów średniej i wysokiej technologii w bilansie handlowym. W pozostałych wskaźnikach kraje UE27 osiągają lepsze wyniki niż Japonia. Chociaż w większości wskaźników liderem pozostaje Japonia, to luka ta znacznie się zmniejsza. Japonia zwiększyła swoją przewagę jedynie w zakresie wskaźnika liczby absolwentów studiów doktoranckich, pozostałe wskaźniki uległy pogorszeniu (szczególnie wskaźnik dotyczący wielkości dochodów licencyjnych i patentowych z zagranicy – spadek o 11%).

Państwa UE27 odnotowują lepsze wyniki niż **Chiny** w przypadku większości wskaźników. Tylko w liczbie nowych absolwentów studiów doktoranckich oraz wydatków na B+R w sektorze przedsiębiorstw, Chiny wypadają lepiej. W obszarze pozostałych wskaźników, Chiny uzyskują jeszcze znacznie gorsze rezultaty od krajów należących do UE27. Należy jednak zaznaczyć, iż Chiny aktualnie bardzo szybko „uciekają do przodu” i odnotowały znaczną poprawę w obszarach aż 11 wskaźników (szczególnie w zakresie publiczno-prywatnych publikacji – wzrost o 20%). Pogorszeniu uległ jedynie wskaźnik uwzględniający dochody licencyjne i patentowe.

**Stany Zjednoczone** osiągają lepsze wyniki niż kraje UE27 w obszarze 7 wskaźników, w szczególności w zakresie edukacji wyższej, wydatków na badania i rozwój w sektorze przedsiębiorstw oraz publiczno-prawnych publikacji. UE27 ma niewielką przewagę jeśli chodzi o wskaźnik wydatków na badania

i rozwój w sektorze publicznym, patentów PCT, patentów PCT w „społecznych wyzwaniach” oraz w zakresie udziału eksportu produktów średnich i wysokich technologii w bilansie handlowym. Ogólnie rzecz biorąc można stwierdzić, iż USA osiąga znacznie lepsze wyniki w porównaniu do krajów UE27, należy jednak zaznaczyć, iż różnica ta zaczyna się zmniejszać. USA zwiększyło swoją przewagę w zakresie liczby absolwentów studiów doktoranckich, wydatków na B+R w sektorze przedsiębiorstw oraz udziału eksportu usług opartych na wiedzy w całkowitej wielkości eksportu. Pozostałe wskaźniki uległy pogorszeniu, szczególnie liczba zgłoszeń patentowych w ramach PCT (-12%) oraz dochody licencyjne i patentowe z zagranicy (-9%).

Ogólnie rzecz biorąc, kraje UE27 osiągają znacznie lepsze wyniki niż **Kanada**. Co więcej, przewaga ta w ciągu ostatnich lat niemal podwoiła się. Nie mniej jednak, Kanada wypada lepiej niż kraje UE27 w zakresie trzech wskaźników: edukacja wyższa, wydatki na B+R w sektorze publicznym oraz publiczno-prywatne publikacje. Pozostałe wskaźniki wypadają znacznie gorzej, w szczególności dochody patentowe i licencyjne z zagranicy. Kanada zwiększyła swoją przewagę w zakresie liczby absolwentów studiów doktoranckich oraz udziału eksportu produktów średniej i wysokiej technologii w bilansie handlowym. Pozostałe wskaźniki uległy znacznemu pogorszeniu, w szczególności dochody licencyjne i patentowe z zagranicy (spadek o 11%).

Kraje UE27 uzyskują lepsze wyniki niż **Australia**, i przewaga ta powoli wzrasta. Australia osiąga korzystniejszy wyniki niż kraje UE27 jedynie w zakresie 4 wskaźników (liczba absolwentów studiów doktoranckich, edukacja wyższa, wydatki na B+R w sektorze publicznym oraz w sektorze przedsiębiorstw). Kraje UE27 w największym stopniu zwiększyły natomiast swoją przewagę w zakresie wskaźnika liczby zgłoszeń patentowych w ramach PCT. Pozostałe wskaźniki wypadają znacznie gorzej, w szczególności dochody licencyjne i patentowe z zagranicy. Australia odnotowała niewielką poprawę wskaźnika dotyczącego edukacji wyższej oraz wydatków na B+R w sektorze przedsiębiorstw. Znacznie większą poprawę odnotowano natomiast w wskaźnikach: udziału eksportu produktów średniej i wysokiej technologii w bilansie handlowym oraz publiczno-prywatnych publikacji (+7%).

**Korea Południowa** zanotowała bardziej interesujące wyniki niż kraje UE27 w zakresie 8 wskaźników, w szczególności w: edukacji wyższej, wydatkach na B+R w sektorze publicznym, wydatkach B+R w sektorze przedsiębiorstw,

publiczno-prywatnych publikacjach, liczbie zgłoszeń patentowych w ramach PCT oraz udziale eksportu produktów średniej i wysokiej technologii w bilansie handlowym. W pozostałych wskaźnikach jednak kraje UE27 osiągają lepsze wyniki niż Korea Południowa. Ogólnie rzecz biorąc, kraj ten uzyskuje znacznie lepsze wyniki niż kraje UE27, przewaga ta stale zwiększa się i w ciągu ostatnich lat wzrosła niemal trzykrotnie. W rezultacie, Korea Południowa zwiększyła swoją przewagę w zakresie aż 10 wskaźników (osiągając największy przyrost wskaźnika dochodów licencyjnych i patentowych z zagranicy [+12%]).

Kraje UE27 notują lepsze wyniki niż **Rosja** w zakresie większości wskaźników (dotyczy to aż 11 ważnych kwantyfikatorów). Znacznie korzystniejsze rezultaty Rosja odnotowuje jedynie w wskaźniku edukacja wyższa. Jednocześnie Rosja uzyskała niewielką poprawę w zakresie trzech wskaźników (wydatki na B+R w sektorze publicznym, udział eksportu produktów średniej i wysokiej technologii w bilansie handlowym oraz dochody licencyjne i patentowe z zagranicy). Pozostałe wskaźniki Rosji uległy znacznemu pogorszeniu, szczególnie wskaźnik dotyczący liczby zgłoszeń patentowych w ramach PCT [Innovation 2014, Korab i inni 2014 s. 8-88].

**Indie** zarejestrowały zdecydowanie gorsze wyniki niż kraje UE27 w obszarze większości wskaźników, w szczególności w międzynarodowej współpracy publikacyjnej, publikacjach publiczno-prywatnych, patentach PCT oraz w dochodach z zagranicy z tytułu licencji i patentów. Jedynie wskaźnik eksportu usług opartych na wiedzy kształtuje się lepiej w Indiach. Kraj ten poprawił jednak już swoje wyniki w zakresie 4 wskaźników. Są to: międzynarodowe wspólne publikacje, najczęściej cytowane publikacje, publiczno-prywatne publikacje oraz eksport produktów średniej i wysokiej technologii. W pozostałych obszarach Indie odnotowały pogorszenie wskaźników.

**Brazylia**, podobnie jak Rosja posiada gorsze wyniki w porównaniu do krajów UE27, również w obszarze 11 wskaźników. Lepsze rezultaty można zauważyć jedynie w zakresie wskaźnika eksportu usług opartych na wiedzy. Brazylia poprawiła jednak już 6 wskaźników: szkolnictwo wyższe, międzynarodowe wspólne publikacje, najczęściej cytowane publikacje, publiczno-prywatne publikacje, patenty PCT oraz eksport usług opartych na wiedzy. W pozostałych wskaźnikach odnotowano pogorszenie, szczególnie jeśli chodzi o wskaźnik liczba nowych doktorantów (-28%).

Kolejny kwantyfikowany kraj **Republika Południowej Afryki** uzyskuje znacznie gorsze wyniki niż kraje UE27 w wszystkich wskaźnikach. Największa przewaga na korzyść UE27 obserwowana jest w kwantyfikatorze zagraniczne dochody patentowe i licencyjne. Dla większości wskaźników RPA odnotowała pogorszenie wyników, jedynie w zakresie kwantyfikatora patenty PCT w społecznych wyzwaniach uzyskała ona niewielką poprawę.

Wyniki stratyfikacji upoważniają do stwierdzenia iż kraje UE27 osiągają znacznie lepsze wyniki w porównaniu do wszystkich pięciu krajów BRICS. W ujęciu dynamicznym przewaga ta nieznacznie wzrasta w stosunku do Brazylii, Indii, Rosji oraz Południowej Afryki. Jedynie w stosunku do Chin luka poziomu innowacyjności zmniejsza się relatywnie w szybkim tempie.

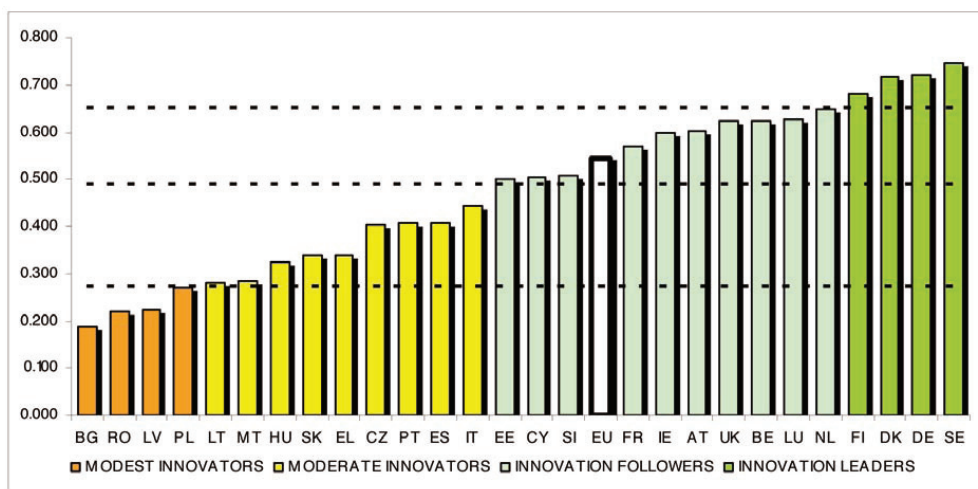
## **5. Charakterystyka innowacyjności (wg badanych kwantyfikatorów) wybranych państw Europy**

Raport IUS 2013 potwierdza, że w dalszym ciągu **Niemcy** to jeden z liderów w innowacjach, mający wyniki znacznie powyżej średniej państw UE27. Względne silne strony uzyskał ten kraj w innowatorach oraz aktywach intelektualnych. Z kolei realne słabości dotyczą otwartych, doskonałych i atrakcyjnych systemów badań. Wysoki wzrost jest obserwowany w zakresie: liczby innowacyjnych MŚP współpracujących z innymi, wspólnotowych znaków handlowych oraz przychodów z licencji i patentów z zagranicy. Poprawa wyników w zakresie powiązań i przedsiębiorczości jest znacznie powyżej średniej UE27, natomiast wskaźnik inwestycje firm jest znacznie poniżej średniej (wykres 6).

**Szwecja** jest również w dalszym ciągu jednym z liderów innowacji, posiadającym ponadprzeciętne wyniki. Mocne strony dotyczą przede wszystkim zasobów ludzkich, natomiast słabości jedynie kwantyfikatorów: kreatywne inwestycje firm i skutki gospodarcze. Wysoki wzrost obserwujemy wśród liczby studentów studiów doktoranckich oraz marek wspólnotowych. Silny spadek nastąpił w sprzedaży nowych innowacyjnych produktów na rynek i do firm. Poprawa wyników w zakresie otwartych, doskonałych i atrakcyjnych systemów badań, a także wśród innowatorów jest znacznie powyżej średniej, zaś finansowanie i wsparcie oraz skutki gospodarcze znacznie poniżej średniej UE27.



Wykres 6. Poziom innowacyjności państw członkowskich UE 27



Źródło: Innovation Union Scoreboard 2014

Raport IUS 2013 wskazuje, iż **Polska** jest w dalszym ciągu jednym ze skromnych innowatorów posiadających aktualnie jedynie średnie wyniki. Mocne strony naszego kraju dotyczą głównie zasobów ludzkich, natomiast słabości występują przede wszystkim w powiązaniach i przedsiębiorczości oraz wśród innowatorów. Największy wzrost obserwujemy wśród 3 wskaźników, szczególnie w zakresie: publikacji publiczno-prywatnych, wzorów wspólnotowych oraz w wzroście przychodów z licencji i patentów z zagranicy. Stosunkowo silny spadek obserwujemy w: zasobach ludzkich, a dokładniej wśród liczby absolwentów studiów doktoranckich oraz w inwestycjach w innowacyjne MŚP współpracujące z innymi. Poprawa wyników w zakresie finansów i wsparcia, aktywów intelektualnych i skutków gospodarczych znajduje się na poziomie znacznie powyżej średniej europejskiej, natomiast zasoby ludzkie, powiązania i przedsiębiorczość, a także innowatorzy znacznie poniżej średniej UE27.

Zgodnie z zestawieniem rezultatów innowacyjności zaprezentowanym w Innovation Union Scoreboard 2013, **Grecja** jest krajem z umiarkowanymi innowacjami i mającym wyniki poniżej średniej UE27. Względne silne strony posiadają innowatorzy. Z kolei słabości dotyczą finansowania i wsparcia oraz aktywów intelektualnych. Wysoki wzrost jest notowany w zakresie liczby wspólnotowych projektów. Z kolei silny spadek jest obserwowany w zakresie inwestycji w kapitał wysokiego ryzyka oraz w eksporcie usług opartych na wiedzy. Poprawa

wyników w zakresie otwartych, doskonałych i atrakcyjnych systemów badań, aktywów intelektualnych jest znacznie powyżej średniej, natomiast w zakresie finansowania i wsparcia oraz skutków gospodarczych jest znacznie poniżej średniej.

Innovation Union Scoreboard 2013 wskazuje, że **Litwa** jest jednym z umiarkowanych innowatorów, mającym wyniki poniżej średniej. Względne silne strony dotyczą zasobów ludzkich oraz finansów i wsparcia. Z kolei względne słabości dotyczą otwartych, doskonałych i atrakcyjnych systemów badań oraz aktywów intelektualnych. Wzrost liczby wspólnotowych projektów i zatrudnienie w działalnościach opartych na wiedzy na Litwie są największe wśród wszystkich krajów członkowskich. Ponadto, wysoki wzrost jest obserwowany w zakresie wydatków na nie badawczo - rozwojowe innowacje, liczby wspólnotowych znaków handlowych oraz przychodów z licencji i patentów z zagranicy. Z kolei silny spadek jest zarejestrowany w sprzedaży innowacji na nowe rynki i nowym firmom. Poprawa wyników w zakresie inwestycji firm oraz aktywów intelektualnych jest znacznie powyżej średniej, natomiast w zakresie wyników ekonomicznych znacznie poniżej średniej UE27.

**Bułgaria**, jak wskazuje raport Innovation Union Scoreboard 2013, jest krajem (podobnie jak Polska) o skromnych innowacjach, mającym wyniki poniżej średniej. Względnie silne strony dotyczą zasobów ludzkich, aktywów intelektualnych oraz skutków gospodarczych. Słabości dotyczą z kolei otwartych, doskonałych i atrakcyjnych systemów badań, finansowania i wsparcia, inwestycji firm, powiązań i przedsiębiorczości oraz innowatorów. Wysoki wzrost zanotowano w zakresie ilości wspólnotowych znaków handlowych oraz wydatków na badania i rozwój w sektorze przedsiębiorstw. Z kolei silny spadek jest obserwowany w zakresie wydatków na nie badawczo-rozwojowe innowacje oraz inwestycje w kapitał wysokiego ryzyka. Poprawa wyników w zakresie intelektualnych aktywów jest znacznie powyżej średniej, natomiast w obszarze finansów i wsparcia oraz inwestycji firm jest znacznie poniżej średniej UE27.

Opublikowany raport Innovation Union Scoreboard 2013 potwierdza, że **Chorwacja** jest jednym z umiarkowanych innowatorów z wynikami poniżej średniej UE27. Jej mocne strony dotyczą zasobów ludzkich i skutków gospodarczych. Poprawa wyników w zakresie inwestycji firm jest znacznie powyżej przeciętnej, natomiast intelektualne aktywa i liczba innowatorów znacznie poniżej przeciętnej. Słabości natomiast dotyczą: otwartych, doskonałych i atrakcyjnych

systemów badań oraz aktywów intelektualnych. W Chorwacji wysoki wzrost obserwujemy wśród wydatków na: nie badawczo-rozwojowe innowacje, wspólnotowe znaki towarowe oraz w eksporcie usług opartych na wiedzy. Silny spadek zanotowano wśród ilości zgłoszeń patentowych PCT w społecznych wyzwaniach i wspólnotowych projektach.

**Estonia** jest jednym z krajów doganiających liderów, mającym wyniki blisko średniej. Jej względne silne strony dotyczą finansowania i wsparcia oraz inwestycji firm. Z kolei względne słabości są w zakresie otwartych, doskonałych i atrakcyjnych systemów badań oraz skutków gospodarczych. Wzrost tempa: wydatków na badania i rozwój w sektorze przedsiębiorstw, liczby wniosków patentowych PTC, liczby wniosków patentowych PTC w wyzwaniach społecznych oraz liczby wspólnotowych projektów w Estonii jest najwyższy wśród wszystkich krajów członkowskich. Z kolei spadek jest obserwowany w zakresie wydatków na nie badawczo-rozwojowe innowacje. Poprawa wyników w zakresie finansowania i wsparcia oraz aktywów intelektualnych jest znacznie powyżej średniej, natomiast w obszarze inwestycji firm oraz liczby innowatorów jest znacznie poniżej średniej UE27.

**Luksemburg** jest jednym z krajów doganiających liderów, mającym wyniki powyżej przeciętnej. Względne silne strony dotyczą innowatorów oraz otwartych, doskonałych i atrakcyjnych systemów badań. Z kolei realne słabości zanotowano w topowych inwestycjach firm. Wzrost liczby wspólnych międzynarodowych publikacji naukowych oraz wydatków na badania i rozwój w Luksemburgu jest najwyższy wśród wszystkich krajów członkowskich. Również liczba cytowanych publikacji wzrasta. Z kolei silny spadek obserwowany jest w zakresie wydatków na nie badawczo-rozwojowe innowacje. Jednocześnie poprawa wyników w obszarze otwartych, doskonałych i atrakcyjnych systemów badań jest znacznie powyżej średniej, natomiast w zakresie inwestycji firm znacznie poniżej średniej UE27.

## **6. Innowacyjność na poziomie regionalnym wg NUTS**

Raport IUS 2013 zawiera również analizę innowacyjności na poziomie regionalnym: *Regional Innovation Scoreboard* (RIS). Prezentuje ona porównanie ocen stanu innowacyjności na poziomie jednostek terytorialnych NUTS 1 i NUTS 2 dla większości regionów Unii Europejskiej, Chorwacji, Norwegii

i Szwajcarii. W Polsce klasyfikacja NUTS wyodrębnia terytorialne, hierarchicznie powiązane jednostki na 3 poziomach:

NUTS 1 - regiony (6 jednostek) – grupują po kilka jednostek szczebla wojewódzkiego.

NUTS 2 - województwa (16 jednostek).

NUTS 3 - podregiony (66 jednostek) – grupują po kilka jednostek szczebla powiatowego.

Wyniki opracowano na podstawie metodologii wykorzystanej przy porównaniu krajów w raporcie Innovation Union Scoreboard 2013. W rezultacie, 190 regionów w Europie poddano ocenie z użyciem 12 z 24 wskaźników z raportu IUS 2013.

Analizując *Regional Innovation Scoreboard 2013*, można stwierdzić, że istnieje znaczne zróżnicowanie wydajności innowacyjnej w regionach większości krajów europejskich. Przeważająca część krajów tzw. „Starej Unii” (UE-15) posiada w swoich granicach obszary w co najmniej trzech grupach wydajności innowacyjnej. Niewielkie zróżnicowanie występuje w krajach leżących we wschodniej części Unii Europejskiej, jednakże tamtejsze regiony w większości zostały zakwalifikowane do grupy innowatorów o skromnych wynikach (Modest innovators). Przeważająca liczba regionów będących liderami innowacji oraz doganiających liderów innowacji znajduje się w krajach o najwyższych kwantyfikatorach innowacyjności.

Zauważalną zależnością jest także fakt, iż najbardziej innowacyjne regiony są położone w najbardziej innowacyjnych krajach. Na wyróżnienie zasługują jednak także wysoko ocenione regiony, które znajdują się jeszcze w słabiej rozwiniętych krajach. Są to między innymi np. Attyka (Grecja), Lizbona (Portugalia), Bukareszt-Ilfov (Rumunia), a także Północno-zachodnia Chorwacja (Sjeverozapadna Hrvatska).

W kontekście analizy regionalnej współpraca z partnerami publicznymi jest szczególnie ważna dla sektora małych i średnich przedsiębiorstw, bowiem w rezultacie analizy wspólnotowego badania innowacyjności zaprezentowanego w *Regional Innovation Scoreboard 2013*, okazuje się, że jedynie około 7% innowacyjnych firm z MŚP potwierdza współpracę z uczelniami wyższymi, a tylko 4% współpracuje z rządowymi instytucjami badawczymi lub instytucjami badawczymi sektora publicznego. Jednak już aż prawie 90% publikacji naukowych

wydzanych przez małe i średnie przedsiębiorstwa zostało sfinansowane wspólnie z partnerami z sektora publicznego. Można więc sformułować wniosek, iż regionalna dywersyfikacja w zakresie innowacji wymaga od aktualnie realizowanych RPO wsparcia i lepszego dopasowania do potrzeb poszczególnych regionów oraz realnego inspirowania MŚP.

## 7. Podsumowanie

Wyniki w dziedzinie innowacyjności w UE poprawiają się z roku na rok pomimo utrzymującego się kryzysu gospodarczego, jednak dysproporcja innowacyjna między poszczególnymi państwami członkowskimi stale się powiększa. Najbardziej innowacyjne kraje poprawiły swoje wyniki, podczas gdy inne nie wykazały postępów. Ogólna kolejność państw w ramach UE w stosunku do poprzedniego roku pozostaje stosunkowo stabilna. Pierwsze miejsce zajęła ponownie Szwecja, a na kolejnych uplasowały się: Niemcy, Dania i Finlandia. Estonia, Litwa i Łotwa. Generalnie kraje bałtyckie odnotowały największe postępy w porównaniu z rokiem ubiegłym. Siłami napędowymi wzrostu innowacji w UE są małe i średnie przedsiębiorstwa oraz komercjalizacja innowacji w połączeniu z doskonałymi systemami badań. Negatywny wpływ na wyniki w zakresie innowacji miał spadek aktywności gospodarczej oraz ograniczenie inwestycji w kapitał wysokiego ryzyka w latach 2008–2012.

Najbardziej innowacyjne kraje UE wykazują pewne wspólne mocne strony w zakresie krajowych systemów badań i innowacji, wśród których kluczową rolę odgrywają innowacyjna przedsiębiorczość i szkolnictwo wyższe. Sektory gospodarki wszystkich liderów innowacji osiągają bardzo wysokie wskaźniki nakładów na badania naukowe i rozwój oraz przodują w składaniu wniosków patentowych. W krajach tych istnieje również dobrze rozwinięty sektor szkolnictwa wyższego oraz ściśle powiązania między przemysłem i nauką. Raport IUS 2013 potwierdza pozycję Szwajcarii jako lidera innowacji, który to kraj stale góruje nad krajami UE27. Tegoroczne wyniki ponownie pokazują, że Korea Południowa, USA i Japonia również przewyższają kraje Unii Europejskiej pod względem wydajności. UE27 pozostaje więc nadal w tyle za światowymi liderami, głównie w zakresie wydatków przedsiębiorstw na badania naukowe i rozwój, publiczno-prywatnych wspólnych publikacji oraz patentów, jak również w szkolnictwie wyższym. IUS 2013 potwierdza, że krajom UE27

udaje się osiągać wyniki lepsze niż uzyskiwane przez Australię, Kanadę, Brazylię, Rosję, Indie, Chiny i Republikę Południowej Afryki. Przewaga ta maleje w przypadku Chin, natomiast utrzymuje się na stałym poziomie w odniesieniu do trzech krajów grupy BRIC (Brazylia, Rosja, Indie) i wzrasta w porównaniu z Australią oraz Kanadą. Regional Innovation Scoreboard potwierdza natomiast, iż istnieje w dalszym ciągu znaczne zróżnicowanie wydajności innowacyjnej w regionach większości krajów europejskich. Generalnie, charakteryzowany raport może być skutecznym narzędziem wykorzystywanym w benchmarkingu na szczeblach: UE, krajowym i regionalnym.

## 8. Summary

### **Preliminary analysis of the report Innovation Union Scoreboard 2014**

Innovation is an important goal of modern business and whole countries. The primary goal of this article is to characterize the selected data on the level of innovation in the European Union and selected countries around the world. Particularly important is the analysis of innovation in the report belonging to the BRICS countries. The quantification and stratification of innovation presented in the Innovation Union Scoreboard is original and accurately built. It allows a good range to assess the state of innovation the EU-27 and to determine ranking lists for selected countries in Europe and the world.

## 9. Bibliografia

1. *Europejskie innowacje. Teoria i praktyka*, (red. naukowa) J. Babiak (cz. I), T. Baczek, E. Puchała-Krzywina (cz. II). Instytut Konsultantów Europejskich, Warszawa – Bruksela 2011.
2. Farkašová E., Krupa W.K., Skotny P., *Pracownicy jako akcelerator (teoria i wyniki badań)* Pracovníci ako hnacia sila (teória a prax). TUKE Košice, UR Rzeszów. KOŠICE - RZESZÓW 2012. ISBN 978-83-61798-64-4.
3. *Innowacyjność w skali makro i mikro*, (red.) B. Kryk, K. Piech, Instytut Wiedzy i Innowacji, Warszawa 2009.
4. *Innowacyjność w Polsce w ujęciu regionalnym: nowe teorie, rola funduszy unijnych*

*i klastrów*, (red.) S. Pangsy-Kania, K. Piech, Instytut Wiedzy i Innowacji, Warszawa 2008.

5. *Innovation Union Scoreboard 2013*. 20UE Union Innovation Scoreboard -2013\_en.pdf. Bruksela 2014.

6. Korab K., Kłap S., Borkowska A., Szura A., Dobrowolski K., Jaracz G., 2014. *Rezultaty zarządzania innowacjami – analiza raportu UE i światowego*. Na prawach maszynopisu.

7. Krupa K.W., A. Mmazurkiewicz, P. Pudło, *Kapitał intelektualny jako akcelerator rozwoju społeczeństwa informacyjnego*, UR, Rzeszów 2012. ISBN 978-83-7338-830-7.

8. Krupa K.W., *Wybrane Akceleratory Kapitału Intelektualnego*. UR, Rzeszów 2012. ISBN 978-83-7338-810-9.

9. Krupa K.W., *Indeks zadowolenia społecznego i innowacyjność pracowników MSP*, [w:] *Pedagogiczne aspekty zarządzania organizacją*, (red.) M.K. Szpakowski, E. Dąbek, Knowledge Innovation Center, Zamość 2014. ISBN 978-83-935570-1-1.

10. Krupa K.W., *Strategiczny kapitał intelektualny jako akcelerator nowej ekonomii*, [w:] *Przedsiębiorstwo i region*, nr 5. UR, Rzeszów 2013, ISSN 2080-458X.

11. Paliwoda-Matiolańska A., *Odpowiedzialność społeczna w procesie zarządzania przedsiębiorstwem*, C.H.Beck, Warszawa 2009.

12. Paliwoda-Matiolańska A., *Odpowiedzialność społeczna w procesie zarządzania przedsiębiorstwem*, C.H.Beck, Warszawa 2009.

13. *Raport o stanie sektora małych i średnich przedsiębiorstw w Polsce*, (red.) A. Brussa, A. Tarnawa, PARP, Warszawa 2011.

14. Rogers, E.M., *Diffusion of innovations* (5th edition). New York 2003, NY: Free Press.

15. Skotnyy P., Chruszcz A., Augustyn K., *Koło życia jako skuteczne narzędzie rozwijania twórczego myślenia pracowników współczesnych organizacji – wyniki kilkuletnich badań empirycznych*, [w:] *Pedagogiczne aspekty zarządzania organizacją*, (red.) M.K. Szpakowski, E. Dąbek, Zamość 2014.

16. Tkać M., M. Babiak, K.W. Krupa, *Lewarowa siła personelu MSP (rezultaty międzynarodowych badań)*, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów 2012. ISBN 978-83-7338-744-7.





mgr Magdalena M. Kępa

dr Andrzej Gołębiowski

Wyższa Szkoła Handlowa w Radomiu

## Rozdział III

# Rola komunikacji interpersonalnej w zarządzaniu instytucjami pomocy społecznej

### 1. Streszczenie

Wśród licznych definicji komunikacji międzyludzkiej spotykamy również i taką, która mówi, iż jest ona punktem odniesienia w budowaniu relacji społecznych. Skupia się wokół porozumiewania, wchodzenia w interakcje. Szczególną rolę pełni w przypadku zarządzania instytucjami, niosącymi wsparcie i pomoc. Wymaga otwartości i życzliwości zarówno ze strony nadawcy, jak i odbiorcy komunikatu. Komunikacja interpersonalna potrzebuje jasnych, precyzyjnych, rzeczowych komunikatów. Odzwierciedla się to w potrzebie rzetelnego ich odczytania, zwłaszcza przez odbiorcę komunikatu. Zarządzanie w organizacji wymaga umiejętnego nadawania informacji. Należy omijać możliwości wdrażania barier komunikacyjnych, które mogą zniekształcić, utrudnić lub uniemożliwić prawidłowe odczytanie intencji nadawcy w odbiorze komunikatu. Zarządzanie instytucjami niosącymi pomoc i wsparcie, to trudne zadanie, które wymaga posiadania umiejętności nie tylko komunikacyjnych, ale także negocjacji oraz wysokich kompetencji w konkretnej dziedzinie. Szczególne interakcje można zauważyć w przypadku relacji na linii dyrektor – pracownicy oraz pracownicy – petenci. Obydwie grupy interakcji wymagają umiejętności w porozumiewaniu się. Jest to zadanie, wymóg, a tym samym potrzeba XXI wieku w zarządzaniu organizacjami działającymi z ramienia polityki społecznej. Prezentowany materiał jest próbą określenia roli, jaką spełnia komunikacja międzyosobowa w funkcjonowaniu i zarządzaniu instytucjami pomocy społecznej.

**Słowa kluczowe:** komunikacja interpersonalna, porozumiewanie się, zarządzanie.

## 2. Wstęp

Tytułem wprowadzenia, warto zasygnalizować, że komunikacja interpersonalna stanowi ważny fundament w budowaniu relacji międzyludzkich. Stąd też zdolność do przesyłania komunikatów winna cechować się precyzyjnością, jasnością, rzeczowością ze strony nadawcy. Tworzenie jasnych wyznaczników w relacjach jest wymogiem koniecznym we wzajemnym porozumiewaniu się. Szczególnie doniosłą rolę pełni w tym względzie otwartość na siebie zarówno odbiorcy, jak i nadawcy w przekazie informacji, zakładająca określony poziom empatii<sup>1</sup>. Wydaje się, iż w pomocy społecznej, która składa się z wielu instytucji szczególnie mocno zakorzeniona jest potrzeba właściwego porozumiewania się. Menadżerowie instytucji pomocowych muszą podążać w kierunku zgodnym z biegiem czasów współczesnych, a także z biegiem rodzących się nowych potrzeb społecznych. Wspomniane potrzeby społeczne były i są obecne w każdej epoce. Obecnie wyznaczają one kierunek polityki społecznej, która stanowi ważny punkt odniesienia w działaniach na rzecz wsparcia ludzi potrzebujących. Osoby kierujące instytucjami, mającymi na celu nieść wsparcie i pomoc muszą odznaczać się między innymi życzliwością, otwartością, empatią, ale i konsekwencją, zdecydowaniem, elokwencją. Wszechstronne ukierunkowanie dyrektora kierującego instytucją niosącą wsparcie jest wymaganiem i zadaniem, które nałożone jest na zarządzającego. Komunikacja interpersonalna to umiejętność, dzięki której ludzie porozumiewają się między sobą. Osoba dyrektora zobligowana jest do przesyłania komunikatów swoim pracownikom, jak i beneficjentom oraz wszystkim osobom, z którymi się kontaktuje. W niniejszym materiale podejmuje się próbę uzasadnienia tezy, iż właściwa komunikacja interpersonalna przyczynia się w znaczący sposób do jakości i skuteczności działań podejmowanych w obszarze pomocy społecznej. Przy czym należy zwrócić uwagę, że pomoc społeczną w przedmiotowym opracowaniu, traktuje się zarówno w aspekcie instytucjonalnym, jak i podmiotowym. Stąd też proponowana teza zostanie weryfikowana i analizowana w przestrzeni społecznej, jaką tworzą ludzie w określonych wzajemnych relacjach w obrębie wielu instytucji wsparcia.

<sup>1</sup>M. Dziewiecki, *Psychologia porozumiewania się*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2000, s. 68-69.

### 3. Znaczenie komunikacji interpersonalnej w życiu człowieka

Każdy człowiek przesyła komunikaty, zarówno w sposób werbalny, jak i pozawerbalny, świadomy, jak i podświadomy, zamierzony, jak i niezamierzony. Można rzec, że komunikacja jest nierozzerwalnie związana z przymiotem „bycia człowiekiem”. Człowieczeństwo niesie w sobie konieczność wchodzenia w interakcje z innymi ludźmi, których tworzenia uczymy się przez całe życie. Należy przez to rozumieć, że to, co „jest dostępne spostrzeganiu jest komunikatem”<sup>2</sup>. Spostrzeganie i komunikacja to dwa elementy, które na siebie wzajemnie wpływają, wręcz zakorzeniają się w sobie.

Z rozumieniem pojęcia komunikacji interpersonalnej związana jest akceptacja bezwarunkowa, która oznacza „głównie przyjąć, pozwolić być (...) takim, jakim jest aktualnie i w ogóle”<sup>3</sup>, natomiast akceptacja warunkowa „cechuje relacje w układach hierarchicznej nierówności”<sup>4</sup>. Akceptacja w życiu człowieka pełni ważną rolę, bowiem wpływa na proces postrzegania siebie samego. Tym niemniej „dla wartościowej rozmowy ważne jest tylko słuchanie autentyczne. Polega ono na uważnym przyjmowaniu wypowiedzi skierowanej do mnie, staraniu się o jej zrozumienie, a także dostrzeganiu tego, co towarzyszy słowom, a więc stanowi przeżywanie rozmówcy”<sup>5</sup>. Słuchanie, zwrócenie uwagi na odbiorcę, to elementy, które ułatwiają przepływ informacji w komunikacie. Stanowią niejako rdzeń prawidłowo przebiegającej komunikacji interpersonalnej. W takim kontekście tworzy się dialog osobowy, który sprawia, że człowiek staje się bardziej, czy pełniej człowiekiem, bez względu na okoliczności<sup>6</sup>.

Inna, uniwersalna definicja komunikowania określa je jako „proces porozumiewania się jednostek, grup lub instytucji. Jego celem jest wymiana myśli, dzielenie się wiedzą, informacjami i ideami. Proces ten odbywa się na różnych poziomach, przy użyciu zróżnicowanych środków i wywołuje określone skutki”<sup>7</sup>. Komunikacja interpersonalna, to proces, który składa się z wzajemnej wymiany

<sup>2</sup> E. Sujak, *ABC psychologii komunikacji*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006, s. 12.

<sup>3</sup> *Ibid.*, s. 21.

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> *Ibid.*, s. 26.

<sup>6</sup> A. Baładynowicz, *Spotkanie i dialog w procesie resocjalizacji*, [w:] *Dialog w integracji i reintegracji społecznej*, (red.) T. Zacharuk, M. Konopczyński, S. Sobczak, Wydawnictwo UPH, Siedlce 2012, s. 8.

<sup>7</sup> B. Bobek-Ostrowska, *Podstawy komunikowania społecznego*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 1999, s. 13.

informacji, kontekstu, w którym ta wymiana zachodzi, stanów psychicznych i postaw występujących u partnerów w czasie jej trwania. Ważnym czynnikiem prawidłowej komunikacji jest także percepcja, która określa sposób rozumienia znaczeń, definiowania problemów, rozwiązywanych podczas komunikacji. Rodzi ona nastawienia emocjonalne, a także intelektualne. Należy pamiętać, że sprawna komunikacja odnosi się do precyzyjnego sterowania wymianą informacji<sup>8</sup>. Elementami procesu komunikacji jest kodowanie, które oznacza przetwarzanie w ciąg jednostek znaczących, przekaz stanowiący fizyczną formę, w której została zakodowana informacja, kanał będący ośrodkiem, w którym przekazywany jest komunikat oraz szum oznaczający sygnały utrudniające odbiór sygnałów. Dekodowanie natomiast jest kluczową fazą odbioru przekazu. Nie można pominąć sprzężenia zwrotnego, będącego nadaniem nakazu przez odbiorcę<sup>9</sup>. Proces komunikacji interpersonalnej jest ogromnie ważny dla każdego człowieka, bowiem stanowi punkt odniesienia w budowaniu relacji międzyosobowych. Komunikować się to otwierać się na drugiego człowieka, nawiązywać z nim więź, budować wzajemne odniesienia. Przekaz komunikacyjny to siła, dzięki której możemy nawiązać kontakt z drugą osobą, będącą odbiorcą komunikatu.

Słuchanie jako umiejętność konieczna do przeprowadzania procesów komunikacyjnych jest zadaniem, którego należy uczyć się całe życie. Warto mieć na względzie, jakie korzyści mogą płynąć ze słuchania. Otóż, można wspomnieć o budowaniu klimatu, który jawi się jako przyjazny, w którym ludzie chcą być słuchani. Tylko w takim klimacie możliwe jest powstanie autentycznych i silnych więzi między ludźmi sobie bliskimi np. w rodzinie<sup>10</sup>. Należy wspomnieć w tym miejscu o zdobywaniu wiedzy o przyszłych odbiorcach oraz o ich zdolnościach percepcyjnych, a także zdobywaniu wiedzy o potrzebach słuchaczy i zdobywaniu wiedzy o sytuacji, w jakiej znajdują się osoby słuchające. Innymi korzyściami płynącymi ze słuchania jest nabywanie wiedzy ogólnej, zdobywanie wiedzy, która podnosi nasz prestiż społeczny, zdobywanie wiedzy chroniącej przed powtarzaniem się oraz umożliwienie znalezienia odpowiednich

<sup>8</sup> K. Łęcki, A. Szóstak, *Komunikacja interpersonalna w pracy socjalnej*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1999, s. 20.

<sup>9</sup> K. Łęcki, A. Szóstak, op. cit., s. 17-19.

<sup>10</sup> J. Śledzianowski, S. Bębas, *Blaski i cienie współczesnej rodziny polskiej*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2013, s. 78.

argumentów i pobudzanie do refleksji nad własnym sposobem mówienia<sup>11</sup>. Słuchanie to cecha ludzi, którzy potrafią podmiotowo spojrzeć na inne osoby. Mają one w sobie otwartość, zrozumienie dla drugiej osoby, która może być zarówno odbiorcą, jak i nadawcą komunikatu interpersonalnego.

W procesie komunikacyjnym ważną rolę pełni język, który jest „narzędziem pomagającym nam przekazywać wiedzę lub przekonania, bądź jedno i drugie”<sup>12</sup>. Należy mieć na uwadze, że język, to jedna z możliwości porozumiewania się. Poza nią istnieją sposoby pozawerbalne nawiązywania porozumienia. W każdym jednak odniesieniu istotną rolę pełni elokwencja, czyli „umiejętność pięknego i zrozumiałego dla innych wystawiania się”<sup>13</sup>, porozumiewania z drugim człowiekiem. Bardzo ważnym elementem w budowaniu relacji czy przesyłaniu komunikatu jest świadomość możliwości wpływania na innych, wywierania na nich wpływu. Warto podkreślić, że „utożsamiając się ze swym <<ja>> idealnym narażam się na nieuniknione trudności w dziedzinie więzi międzyludzkich. Dla innych bowiem bardziej dostrzegalne pozostanie moje <<ja>> realne niezależnie od moich starań uosabiania mego <<ja>> idealnego. Nie można uniknąć niespójności w spontanicznych reakcjach i gestach – a taka niespójność odbierana bywa zawsze jako nieautentyczność, a czasem jako zamierzony fałsz”<sup>14</sup>. Zgodność słów i gestów oraz czynów, to kwintesencja postrzegania osoby jako wiarygodnej, prawdomównej oraz szczerzej. Nasz społeczny wizerunek budujemy całe życie. W komunikacji międzyosobowej ma on duże znaczenie, bowiem wyznacza kierunek pierwszego wrażenia, efektu pierwszeństwa, którym wiele osób kieruje się w nawiązywaniu relacji międzyludzkich.

Uczucia i świadomość, to ważne elementy, które nie są bez znaczenia w procesie komunikacyjnym. Otóż, „człowiek w swym rozwoju może osiągnąć pełną świadomość gdy pielęgnuje refleksje i uzyskuje wobec siebie pełną szczerść i otwartość. A uzyskuje je, gdy nie pielęgnuje w sobie iluzji doskonałości i godzi się na swoją egzystencję istoty, która jest w drodze rozwoju, a więc nie może nie popełniać błędów, i wobec tego bierze za nie odpowiedzialność”<sup>15</sup>. W związku z tym warto wspomnieć o konkretnych blokadach, które wystę-

<sup>11</sup>I. Majewska-Opielka, *Jak mówić, by nas słuchano. Psychologia pozytywnej komunikacji*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2012, s. 17-18.

<sup>12</sup>Ibid., s. 23.

<sup>13</sup>Ibid., s. 40.

<sup>14</sup>E. Sujak, op. cit., s. 48.

<sup>15</sup>Ibid., s. 76.

pują w komunikacji. Można zaliczyć do nich rozkazywanie, zarządzanie, komentowanie, ostrzeżenie, upominanie, grożenie, perswadowanie, moralizowanie, radzenie, dyktowanie rozwiązań, czynienie wyrzutów, pouczanie, przytaczanie logicznych argumentów, osądzanie, krytykowanie, obwinianie, sprzeciw, chwalenie, aprobowanie, ośmieszanie, zawstydzanie, a także interpretowanie, analizowanie, stawianie diagnozy. Ponadto warto wspomnieć o uspokajaniu, pocieszaniu, współczuciu, wypytywaniu badaniu, bagatelizowaniu, zabawianiu, porównywaniu siebie z rozmówcą, przygotowywaniu własnych wypowiedzi w trakcie słuchania oraz ironicznych uwagach<sup>16</sup>. Blokady w procesie komunikacyjnym mogą występować w sposób pośredni lub bezpośredni, niemniej jednak warto mieć świadomość ich istnienia. Mogą one zakłócić lub zniekształcić przepływ informacji. Nieumiejętne przesyłanie komunikatu może skutkować jego niewłaściwym, niepoprawnym odcodowaniem ze strony odbiorcy, a tym samym niezrozumieniem intencji nadawcy. Można zatem rzec, że „komunikacja interpersonalna spełnia bardzo ważne cele społeczne, gdyż służy ona kształtowaniu, modyfikacji lub zmianie wiedzy, postawy i zachowań, zgodnie z interesami i wartościami oddziałujących na siebie nadawców i odbiorców. Komunikacja służy więc lepszemu poznaniu siebie, otrzymywaniu od innych informacji o sobie, co podwyższa poczucie własnej wartości, zaspokaja potrzebę uznania czy uczucia”<sup>17</sup>.

Nie można pominąć faktu, że „istotą komunikowania jest obcowanie z ludźmi i ze światem, praktycznie bowiem nie ma społecznych interakcji bez komunikowania. Komunikowanie przebiega w sieci związków krytycznych (...), ono tworzy tę sieć”<sup>18</sup>. Jest to zatem proces, którego elementem składowym jest funkcjonowanie w świecie zewnętrznym. Dzięki niemu mamy możliwość budowania relacji, ukazywania swojego oblicza wobec innych. Trudno jest budować i tworzyć silne i głębokie więzi bez fizycznej obecności, bywając jedynie w świecie wirtualnym<sup>19</sup>. Czy jest to w ogóle możliwe? To pytanie niech pozostanie bez odpowiedzi.

<sup>16</sup> Ibid., s. 86-87.

<sup>17</sup> M. Wolicki, *Wybrane problemy współczesnej psychologii*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Stalowa Wola 2008, s. 147.

<sup>18</sup> M. Golka, *Bariery w komunikowaniu i społeczeństwo (dez) informacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 4.

<sup>19</sup> A. Baładynowicz, *Pedagogiczne aspekty komunikowania w świecie wirtualnym*, [w:] *Komunikacja w cyberświecie*, (red.) S. Bębas, J. Plis, J. Bednarek, Wydawnictwo WSH, Radom 2012, s. 21.

Komunikacja interpersonalna pełni w życiu człowieka bardzo istotną rolę, bowiem jest wyznacznikiem, możliwością porozumiewania się między osobami. Umożliwia nam funkcjonowanie w życiu społecznym, otwieranie się na innych ludzi. Można stwierdzić, że jest procesem nierozzerwalnie związanym z człowieczeństwem, z pełnieniem ról społecznych, z życiem w świecie. Odnosi się zarówno do języka i słów, jak i do porozumiewania się za pomocą gestów, bowiem tworzą one wszechstronny model komunikacyjny. Wpływanie na innych ludzi niesie w sobie ładunki, zarówno emocjonalne, jak i inne, które mogą wpływać na jakość przesyłanych komunikatów. Nad procesem porozumiewania się należy pracować, udoskonalać go, kreować. Nie można również zapomnieć o różnorodności przesyłanych przez siebie informacji, ponieważ każdy człowiek winien pracować nad jasnością przesyłanych komunikatów. Celem jest właściwe zrozumienie informacji przez odbiorcę, czyli w sposób zgodny z intencją nadawcy. Stąd precyzyjne porozumiewanie się jest tak ważne w kontakcie dawca – biorca. Pełniej, dawca wsparcia – biorca wsparcia.

#### **4. Wybrane aspekty wzajemnej komunikacji w zarządzaniu organizacjami pomocowymi**

Funkcjonowanie instytucji pomocowych w XXI wieku jest koniecznością w oddziaływaniach polityki społecznej. Pojawianie się coraz to nowszych potrzeb potęguje konieczność tworzenia coraz to szerszego wachlarza działań mających na celu niesienie wsparcia. Bardzo ważnym filarem w budowaniu oddziaływań mając na celu niesienie pomocy jest funkcjonowanie w konkretnej instytucji lidera, czyli osoby zarządzającej oraz pracowników.

W komunikacji dokonującej się w sferze prywatnej oraz w działaniach związanych z przesyłaniem informacji w organizacji kluczową rolę pełni między innymi otwartość komunikacyjna rozmówców. Otóż, „atmosfera otwartości i zaufania umożliwia swobodną wymianę informacji między rozmówcami. Wskaźnikiem takiej atmosfery jest wysoka otwartość w dzieleniu się informacjami i gotowość do przyjmowania informacji. Otwartość oznacza, że nadawca chce ujawnić odbiorcy swoje myśli, odczucia, zamiary”<sup>20</sup>. Bardzo ważnym sposobem, swego rodzaju aspektem w porozumiewaniu się jest mówienie w taki

<sup>20</sup> K. Baławejder, *Komunikacja, konflikty, negocjacje w organizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1998, s. 24.

sposób, by eksponować swoje spostrzeżenia, jasno komunikować swoje potrzeby, oczekiwania. Tym niemniej „w pełnieniu funkcji kierowniczych szczególnie ważna jest gotowość do przyjmowania informacji. Taka gotowość wymaga odwagi, albowiem informacje mogą zawierać nuty krytyczne wobec osoby odbierającej je”<sup>21</sup>. Warto mieć świadomość, iż należy przyjmować współrozmówcę takim, jakim jest, z pełną otwartością na jego niepowtarzalność i wyjątkowość.

Szczególnie doniosłą rolę wspomniany aspekt pełni w przypadku zarządzania instytucjami, gdzie menadżer winien być wolny od uprzedzeń czy chęci manipulacji w przekazie informacji. Pracownicy natomiast winni mieć świadomość obiektywizmu oraz życzliwości w komunikowaniu się z przełożonym. Klimat organizacji jest ważny zarówno dla pracowników, jak i dla petentów. Wpływ na jakość pracy podwładnych często uzależniony jest od relacji z przełożonymi, którzy mają zasadnicze znaczenie w budowaniu atmosfery zaufania, otwartości i życzliwości wobec siebie. Dlatego tak ważnym punktem odniesienia jest to, aby rozmówcy troszczyli się o zapewnienie sobie takich okoliczności rozmowy, aby było im łatwo dojść do porozumienia. Ważna dla dobrego porozumiewania się jest też drożność kanałów komunikacyjnych, czyli dobre warunki prowadzenia bezpośredniej rozmowy (...)”<sup>22</sup>. Osoba zarządzająca instytucjami, szczególnie pomocy społecznej ma za zadanie stwarzać takie warunki do otwierania się pracowników, przesyłania komunikatów, aby ograniczyć do minimum możliwość odczytania informacji w sposób nie zgodny z intencją nadawcy.

W komunikowaniu się osoby zarządzającej oraz pracowników szczególnie ważna jest świadomość znaczenia sygnałów wzrokowych, ponieważ kontakt wzrokowy jest jedną z najważniejszych funkcji komunikacyjnych. Wzrokiem możemy wyrażać zaangażowanie, uwagę, szacunek i dezaprobatę<sup>23</sup>. Warto zwracać uwagę także na reakcje żreniczne oraz podkreślanie rangi przestrzeni personalnej i zachowania terytorialne<sup>24</sup>. Duże znaczenie dla skuteczności i efektywności procesów komunikacji interpersonalnej ma między innymi rozmieszczenie miejsc przy stole. Niemniej jednak gesty życzliwości, zwłaszcza wobec klientów pomocy społecznej są najważniejszym elementem w budowaniu wzajemnej relacji. Bez wątpienia wspomnianym gestem jest uśmiech, który pozwala

---

<sup>21</sup> Ibid., s. 26.

<sup>22</sup> Ibid., s. 36.

<sup>23</sup> K. Łęcki, A. Szóstak, op. cit., s. 72.

<sup>24</sup> Ibid., s. 75.



wyjść poza rutynę, chłód emocjonalny oraz dystans<sup>25</sup>. Nie da się ukryć, że dużą rolę pełnią również gesty związane z demonstrowaniem odkrytych dłoni<sup>26</sup>.

Warto mieć na uwadze, że ważnym elementem budowania profesjonalizmu w pracy socjalnej, a tym samym zarządzaniu organizacją pomocową jest „umiejętność krytycznej oceny własnych reakcji. Oznacza to gotowość zbierania informacji na temat tego, w jaki sposób jesteśmy odbierani przez innych i skłonność do korygowania nawyków mogących negatywnie oddziaływać na innych”<sup>27</sup>. Warto dodać, że „u podstaw wszelkich procesów komunikowania leży komunikowanie intrapersonalne, dokonujące się w ramach organizmu i psychiki każdej jednostki. Podstawowym bowiem warunkiem dobrej komunikacji jest znajomość siebie oraz umiejętność rozumienia i nadawania znaczenia. Ma to miejsce w tzw. komunikacji wewnętrznej (intrapersonalnej). Komunikacja intrapersonalna jest fundamentem komunikacji interpersonalnej czyli zewnętrznej, międzyosobowej”<sup>28</sup>. Obydwa rodzaje komunikacji wzajemnie się uzupełniają, tworząc całość oddziaływań. Można podkreślić, że to ważny wymiar życia człowieka.

Komunikacja jest procesem wielorako uwarunkowanym, jak również skomplikowanym. Prawdopodobnie przebiegająca komunikacja interpersonalna wymaga spełnienia wielu warunków przez partnerów komunikacji, niemniej jednak wysiłek poprawiania komunikacji interpersonalnej jest konieczny, bowiem od jej przebiegu zależy wiele spraw w życiu człowieka, czasami wyjątkowo doniosłych<sup>29</sup>. Wyżej opisane odniesienie do komunikacji międzyosobowej winno cechować także osobę zarządzającą organizacją. Szczególną rolę owa znajomość pełni w przypadku instytucji pomocy społecznej, które mają na celu współpracę z drugim człowiekiem, będącego nie rzadko w trudnej sytuacji życiowej. Pełnienie funkcji kierowniczych nakłada obowiązek posiadania wysokich umiejętności komunikacyjno-negocjacyjnych. Jest to element, który winien mieć swoje miejsce w warsztacie pracy nad sobą każdego lidera.

Nie można pominąć kwestii, że „organizacje, jeżeli chcą funkcjonować sprawnie i skutecznie, muszą dostosowywać się do wymagań otoczenia i dokonywać stosownych zmian. Zmiany te są konieczne do rozwoju organizacji,

<sup>25</sup> K. Lęcki, A. Szóstak, op. cit., s. 81.

<sup>26</sup> Ibid., s. 82.

<sup>27</sup> Ibid., s. 84.

<sup>28</sup> M. Wolicki, op. cit., s. 146.

<sup>29</sup> Ibid., s. 164.

wymagają dopasowywania się jej elementów oraz dostosowywania się do otoczenia. Należy dążyć do utrzymania harmonii ze zmieniającym się otoczeniem (...)”<sup>30</sup>, bowiem XXI wiek dobitnie pokazuje, że stagnacja, rutyna to wyrok na organizację, która nieustannie musi reagować na to, co się dzieje w otoczeniu oraz na to, co zachodzi w samej organizacji. Poprawnie funkcjonujący system organizacyjny i szereg sprzężeń zwrotnych ma na to największy wpływ. Bardzo ważni są ludzie, którzy funkcjonują w instytucji i zawsze uczestniczą w procesie zmian. Kultura, która kreuje personel to wrażliwy element współczesnej organizacji, który można modyfikować<sup>31</sup>. Dynamika instytucji każdego rodzaju, tym niemniej organizacji pomocowych jest wyzwaniem dla osób zarządzających. To oni współdziałają z pracownikami dla tworzenia efektów pracy o jak najwyższej jakości. Tworzenie zespołu pracowniczego w dużym stopniu uzależnione jest od lidera, który ujmowany winien być jako wzór, przykład postępowania oraz realizowania obowiązków zawodowych.

Należy zatem dostrzegać potencjał tkwiący w pracownikach oraz w kulturze organizacji<sup>32</sup>. Tym niemniej zmienną kwestią jest to, że „człowiek realizuje cele organizacji, jeśli uzna je za własne tzn., jeśli dostrzega zależność funkcjonalną między tymi celami a celami własnymi lub grupowymi. Jeżeli więc identyfikuje się z przeobrażeniami w organizacji, to zapewne znacznie łatwiej będzie można pokonać pojawiające się bariery”<sup>33</sup>. Utożsamianie celów instytucji z własnymi dążeniami jest zasadniczym fundamentem podejmowania rzetelnych działań w kierunku jej rozwoju. Podobnie wspomniana kwestia wygląda w przypadku działań osoby zarządzającej, która winna utożsamiać dobro organizacji ze swoimi zinternalizowanymi celami.

Komunikacja interpersonalna stanowi punkt odniesienia we wszystkich oddziaływaniach kierowniczych. Ważnym wymiarem jest podnoszenie swoich umiejętności komunikacyjnych, bowiem w porozumiewaniu leży klucz do budowania prawidłowych relacji na linii dyrektor – pracownik. Odniesienia te mają przełożenie na rzeczywistość relacyjną między pracownikami a petentami konkretnej organizacji pomocowej, którą może być między innymi Ośrodek Pomocy Społecznej czy też Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie. Wspomniana

<sup>30</sup>Z. Ścibiorek, *Zmiany w organizacji – moda czy konieczność?*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 16.

<sup>31</sup>Ibid., s. 23-24.

<sup>32</sup>Z. Ścibiorek, op. cit., s. 24.

<sup>33</sup>Ibid., s. 45.

relacja ma zmierzać do podniesienia jakości beneficjenta pomocy społecznej<sup>34</sup>.

Komunikacja i przywództwo to dwie dziedziny, które muszą się wzajemnie uzupełniać, istnieje bowiem „konieczność tworzenia indywidualnych modeli przywództwa w strukturach (...) dopasowanych do uwarunkowań ich funkcjonowania oraz oczekiwań firm należących lub mogących należeć do nich”<sup>35</sup>. Przywództwo winno być dostosowane do konkretnej organizacji, niemniej jednak warto, by miało na celu chęć współpracy opartej na wzajemnym zaufaniu z pracownikami. Zaufanie to cecha, która musi być obecna we wszystkich relacjach między przełożonym a pracownikiem. Jego brak obniża nie tylko jakość wykonywania obowiązków, ale napełnia lękiem, niepewnością pracownika. Proces komunikacyjny w znacznym stopniu jest wtedy utrudniony, może dochodzić do jego zniekształcenia. Komunikować się to wychodzić naprzeciw drugiego człowieka, to otwierać się na niego, na jego potrzeby, osobowość. Nie ma tu miejsca na ocenianie czy też kierowanie się uprzedzeniami oraz stereotypami, które mogą intensywnie zaburzyć proces przepływu informacji. Świat komunikatów jest bogaty, dlatego też w szeroki sposób można na niego wpływać, niemniej należy unikać stosowania barier komunikacyjnych.

Warto w tym miejscu wspomnieć o kilku zasadniczych stylach komunikowania. Możemy zaliczyć do nich styl dyrektywny, który cechuje się braniem odpowiedzialności a swoje życie. Osoby te posiadają zdolność do kierowania i do doprowadzania spraw do końca. Kolejny styl, to styl afektywny, który odnosi się głównie do entuzjastycznego i przyjaznego nastawienia. Osoby mające skłonność do wspomnianego stylu potrzebują ciągłej stymulacji. Nie można pominąć stylu uważającego, który cechuje ludzi ceniących ciepło i osobiste relacje z innymi ludźmi. Ostatnim rodzajem stylów jest styl analityczny, w którym ludzie kładą duży nacisk na dokładność i obiektywizm<sup>36</sup>.

Należy pamiętać, że „poza istnieniem formalnych kanałów zawsze spontanicznie tworzy się sieć nieformalnych kanałów w przekazywaniu informacji. Uzupełnia ona oficjalny przepływ informacji. Osoby zajmujące w tej sieci centralne pozycje są decydentami, od nich zależy to, co komu zostanie przekazane.

<sup>34</sup> P. Czarniecki, *Charakterystyka metod pracy socjalnej*, [w:] *Wybrane problemy socjalnej pracy*, (red.) K.T. Panas, P. Czarniecki, Bratislava 2012, s. 74.

<sup>35</sup> A. Wasiluk, *Przywództwo w klastrach na przykładzie wybranych inicjatyw klastrowych w województwie podlaskim*, [w:] *Aktualne problemy zarządzania organizacjami*, (red.) W. Kowalczewski, W. Matwiejczuk, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2008, s. 181. 171-181.

<sup>36</sup> K. Balawejder, *Komunikacja, konflikty, negocjacje w organizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1998, s. 40.

Mają więc one władzę nieformalną, ponieważ dostęp do informacji jest źródłem władzy<sup>37</sup>. Celem jest jak w każdym rodzaju komunikacji przepływ informacji.

Bardzo ważnym elementem jest stymulowanie i wspomaganie postaw twórczych oraz głębokie przekonanie, że innowacje są konieczne<sup>38</sup>. Należy podejmować działania w sposób sprawny i ekonomiczny, czyli zużywać do osiągnięcia celu minimum skoncentrowanej energii, a jednocześnie podążać drogą prosto do celu<sup>39</sup>. Komunikacja w zarządzaniu organizacją to ważny element oddziaływania.

W celu budowania atmosfery komunikacyjnej należy stwarzać atmosferę poszanowania dla stanowiska i możliwości artykułowania poglądów przez pracowników. To podstawa stworzenia zaufania i szczerości. Szacunek wobec uczuć drugiej osoby to konieczność przy prawidłowym przesyłaniu komunikatów interpersonalnych<sup>40</sup>. Poszanowanie godności i podmiotowość w komunikacji jest nierozdzielnie związane z tworzeniem jasnej, nieskazitelnej atmosfery przesyłania komunikatów międzyosobowych. Kierownik instytucji jest zobligowany do kreowania nieposzlakowanego klimatu pracy, bowiem zarządzanie placówkami pomocowymi jest szczególnie delikatną sferą oddziaływania na drugiego człowieka, pełną powinności, potrzeby etycznego postępowania, kompetencji oraz zdecydowania popartego empatią.

W środowisku pracy może dojść do pojawienia się nieporozumień, bowiem „przyczyn konfliktu może być nieskończenie wiele, ponieważ istnieje wielka różnorodność ludzkich potrzeb, pragnień, interesów. Niemniej pewne sprawy statystycznie częściej niż inne są źródłem napięć i konfliktów pomiędzy ludźmi. W konfliktach rzadko mówi się wprost o tych interesach, częściej przedstawia się pewne stanowiska, za którymi ukryte są prawdziwe pragnienia”<sup>41</sup>. Konflikty występujące w środowisku pracy są zaburzeniem procesu komunikacyjnego. Bardzo istotnym elementem oddziaływania komunikacyjnego jest nabycie, wypracowanie w sobie umiejętności konfrontowania emocji i uczuć. Rzeczowe prezentowanie swoich stanowisk, poglądów, opinii jest ważnym wymiarem budowania relacji międzyosobowej. Szczególne znaczenie ma ona w nawiązywaniu

<sup>37</sup> Ibid., s. 58.

<sup>38</sup> T. Biernat, A. Karwacki, *Aktywna polityka społeczna i profesjonalna praca socjalna w województwie kujawsko – pomorskim*, Wydawnictwo Akapit, Toruń 2011, s. 102-113.

<sup>39</sup> Z. Ścibiorek, op. cit., s. 196.

<sup>40</sup> K. Łęcki, A. Szóstak, op. cit., s. 112.

<sup>41</sup> K. Balawajder, op. cit., s. 93.

relacji interpersonalnej w środowisku zawodowym, zarówno między pracownikami, jak i w kontakcie z dyrektorem konkretnej placówki, która ma na celu nieść wsparcie i pomoc.

Należy zauważyć, że „w sytuacji pracy każdy z pracowników danej organizacji ma cele własne (interesy indywidualne), ale zarazem organizacja ma też pewne cele do osiągnięcia (cele organizacyjne, wspólne dla uczestników organizacji). Pomiędzy celami indywidualnymi pracowników, a także między celami indywidualnymi a celami wspólnymi mogą zachodzić relacje zgodności lub rozbieżności”<sup>42</sup>. Uwarunkowanie konfliktu ma w swej istocie przeszkody, które blokują właściwy odbiór informacji, jak również nadanie komunikatu. Niemniej jednak „obecność konfliktu nie jest obojętna dla sprawnego funkcjonowania organizacji. Konflikt może stwarzać poważne problemy, ale można też wykorzystać jego pojawienie się w celu doskonalenia działania organizacji. Zarządzanie konfliktem jest czymś więcej niż rozwiązywaniem aktualnie trwającego konfliktu”<sup>43</sup>, bowiem jest także swego rodzaju „profilaktyką” jego powstawania. Zarządzanie organizacją to kreowanie atmosfery optymalnej do prowadzenie procesu komunikacyjnego, otwartości i możliwości wyrażania swoich poglądów. Wzajemne zaufanie oraz życzliwość także wpływają na efektywne zarządzanie organizacją oraz budowanie procesu komunikacji interpersonalnej.

Organizacja jest żywym środowiskiem funkcjonowania jednostek ludzkich. Istnienie wielu różnorodnych relacji może czasami związane być z obecnością konfliktów. Należy zatem zauważyć, że „konflikt międzyludzki w organizacji jaki taki nie jest groźny, natomiast złe nim zarządzanie może być niebezpieczne. Konsekwencje konfliktu mogą być korzystne tak dla całej organizacji, jak i pojedynczych jej uczestników, jeśli sprzyjają zmianie i rozwojowi. Lecz może się zdarzyć tak, że konflikt rozwinię się w kierunku niekorzystnym, czyli będzie niszczący”<sup>44</sup>. Konflikt jako swego rodzaju interakcja, odniesienie co najmniej dwóch osób w sposób pozytywny czy negatywny wpływa na komunikowanie się. Warto pracować z pracownikami nad tworzeniem takiej atmosfery, w której konflikty nie skutkowałyby w sposób negatywny, burzący relacje i więzi międzyludzkie. Wymaga to współdziałania zarówno ze strony dyrektora, jak i pracowników.

<sup>42</sup> Ibid., s. 102.

<sup>43</sup> K. Balawejder, op. cit., s. 105.

<sup>44</sup> Ibid., s. 63.

Tym niemniej „w konflikcie procesy interpersonalne i intrapersonalne wzajemnie się wzmacniają, stanowiąc o dynamice przebiegu konfliktu. Negatywny wpływ innych ludzi może udaremnić, utrudnić lub uczynić mniej prawdopodobną realizację celów danej osoby. Ale negatywny wpływ może wcale nie dotyczyć celów, lecz przekonań i wartości. (...) negatywne oddziaływania innych mogą podawać w wątpliwość przekonania danej osoby dotyczące siebie, innych ludzi lub świata”<sup>45</sup>. Konflikt zatem bez wątpienia utrudnia przepływ komunikacji, napotyka na liczne blokady, które mogą utrudnić właściwe odczytanie intencji nadawcy komunikatu. Ponadto „wewnętrzny syndrom konfliktu działa na zasadzie błędnego koła: zniekształcenia percepcyjne wzmacniają negatywne emocje, a jedne i drugie uruchamiają zachowania niekooperacyjne (obrona i atak), które partner odwzajemnia, co powoduje jeszcze większe zagrożenie, utrzymywanie zniekształceń percepcyjnych i negatywnych emocji, chęć rewanżu w postaci zachowań niekooperacyjnych itp.”<sup>46</sup>. Bardzo często siły zewnętrzne i wewnętrzne „współpracują” nad utrzymaniem i „rozwojem” konfliktu interpersonalnego<sup>47</sup>. Odniesienie do siebie w konflikcie argumentów wpływających na rozwój negatywnego zaangażowania polemicznego sprzyja potęgowaniu powstania negatywnych odczuć oraz nastawień. Proces komunikacyjny winien być udoskonalany, aby był sprawny i czytelny. Wszelkie utrudnienia na drodze przepływu informacji mogą uszkodzić obiektywny odbiór komunikatu, a to z kolei skutkuje nie zrozumieniem.

Bardzo ważnym aspektem jest fakt, że „stopień efektywności komunikowania wyznacza stopień wzajemnej adaptacji świadomości i rzeczywistości w niej odbijającej się, a także adaptacji do siebie komunikujących się podmiotów. Adaptacja zaś wyraża się w możliwościach trwania i rozwoju organizmu, jednostki ludzkiej czy grupy”<sup>48</sup>. Istnieje wielka potrzeba pobudzania tworzenia relacji wewnątrzorganizacyjnej, integrowania zespołu pracowników. Tylko wewnętrznie spójne relacje będą mogły prowadzić do wydajnej, skutecznej pracy na rzecz drugiego człowieka. Wewnętrzna zgoda, uporządkowanie wszelkich spraw zarówno osobistych, jak i społecznych ma znaczenie w budowaniu zawodowych interakcji z pracownikami, a także z petentami konkretnej instytucji pomocy społecznej.

<sup>45</sup> Ibid., s. 74.

<sup>46</sup> K. Balawejder, op. cit., s. 78.

<sup>47</sup> Ibid., s. 78.

<sup>48</sup> M. Golka, op. cit., s. 8.

Warto raz jeszcze podkreślić, że „komunikowanie przyczynia się do integracji – czyli wspólnego udziału w tym samym zadaniu, celu, przedsięwzięciu; dezintegracja może zaś wynikać m. in. ze złego komunikowania”<sup>49</sup>. Integracja jest elementem koronnym w budowaniu jakiejkolwiek relacji. Odnosi się do scalenia, zjednoczenia więzi międzyludzkich. Dlatego też warto mieć świadomość, że „przez własną aktywność, przez interakcje, w które jednostka czy grupa wchodzi, przez wzbogacenie informacji, następuje jeżeli nie weryfikacja stereotypów, to pewne ich tłumienie, bagatelizowanie czy branie w nawias”<sup>50</sup>.

Stereotypizacja jest zagrożeniem dla komunikowania i budowania zdrowych relacji. Dotyczy to także sfery instytucjonalnej. Stereotypy i mity mogą skutecznie zniekształcać obiektywizm w nawiązywaniu kontaktu interpersonalnego, który jest podstawą wszelkich oddziaływań społeczno-instytucjonalnych. Tworzenie sprzyjającej atmosfery do kreowania postawy zaufania, życzliwości, otwartości i wyrozumiałości ma szczególne znaczenie w pracy na rzecz pomocy innym ludziom. Instytucje pomocy społecznej nastawione są na interakcje, dlatego bardzo ważnym elementem ich funkcjonowania jest podwyższanie umiejętności związanych z komunikacją interpersonalną oraz negocjacjami. Są to kluczowe kompetencje, w których wiedza zarówno teoretyczna, jak i praktyczna pełni doniosłą rolę. Wspomniana umiejętność wymaga nieustannego doksztalcania, trenowania, ćwiczenia. Nie wolno jednak pozwolić sobie na długotrwałą akceptację siły uprzedzeń. Podobnie kwestia wygląda z relacją dyrektor – pracownicy.

Skupiając się na funkcjonowaniu instytucji pomocy społecznej warto podkreślić, że „placówki tworzone są przez rząd lub osoby prywatne i oferują usługi w rozlicznych dziedzinach. (...) personel rekrutuje się spośród specjalistów w zakresie pracy socjalnej. W placówkach podstawowych cele i wartości pracy socjalnej nie są na ogół przyczyną konfliktów. W placówkach zbiorczych do konfliktów natury biurokratycznej dochodzą konflikty pomiędzy pracownikami socjalnymi a pozostałą kadrą, dotyczące respektowania celów i pełnienia ról zawodowych”<sup>51</sup>. Komunikacja interpersonalna jest kluczem do budowania nici porozumienia międzyosobowego.

Warto pamiętać, że „dotyk jest także ważnym kanałem komunikacji.

<sup>49</sup> Ibid., s. 11.

<sup>50</sup> Ibid., s. 180.

<sup>51</sup> C.D. Garlin, B. A. Seabury, przeł. J. Banasiak, *Działania interpersonalne w pracy socjalnej*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1998, s. 43, 44.

Pracownik socjalny używa dotyku wprowadzając w dobry nastrój lub uspokajając, dzieląc radość w uścisku, czy nawet uspokajając agresywne dziecko<sup>52</sup>. Dotyk jest nacechowany ładunkiem emocjonalnym. Ma duży wpływ na budowanie relacji, dlatego należy mieć świadomość jego siły oraz wielkości.

Można dodać, że „komunikacja zaczyna się między dwojgiem ludzi w momencie, kiedy została pomiędzy nimi zawiązana pętla informacji zwrotnej”<sup>53</sup>. Kwintesencją owej informacji zwrotnej jest odpowiedzi odbiorcy w postaci komunikatu.

Dyrektor instytucji mających na celu niesienie wsparcia i pomocy powinien mieć na uwadze, że „słuchanie ważne jest również podczas przemawiania do większych grup. Komunikować się z grupą, to umieć mówić coś do wszystkich, adresując to do każdego z osobna, i powiedzieć coś każdemu z osobna, mówiąc jednocześnie do wszystkich. Gotowość odbiorców do słuchania w dużym stopniu decyduje bowiem o jego powodzeniu. Słuchanie odgrywa w tych relacjach dużą rolę”<sup>54</sup>. Komunikacja interpersonalna jest złożonym procesem na który wpływ ma wiele czynników. Wspomniane czynniki mogą być warunkowane egzogennymi, czyli zewnętrznymi, jak i endogennymi, czyli wewnętrznymi przyczynami, tkwiącymi w samej organizacji. Warto pamiętać, że „ważne jest także dążenie do tworzenia przedsiębiorstwa elastycznego i rozległego, nawiązującego partnerskie stosunki nie tylko z dostawcami, klientami, ale także z konkurentami, instytucjami finansowymi, edukacyjnymi, administracyjnymi i z instytucjami wspierającymi przedsiębiorczość”<sup>55</sup>. Partnerstwo w oddziaływaniach organizacyjnych pełni kluczową rolę, bowiem czyni obydwie podmioty oddziaływań ważnymi, a także niezbędnymi.

Wywieranie wpływu na innych, to cecha, która winna charakteryzować współczesnego przywódcę. Niemniej jednak bardzo ważnym wymiarem osoby zarządzającej organizacją jest umiejętność wytworzenia wokół siebie twórczych, kreatywnych zespołów osobowych, które charakteryzują się sprzyjającym klimatem dla działań pomocowych oraz jednocześnie żelazną dyscypliną<sup>56</sup>. Istotnym

<sup>52</sup> Ibid., s. 118.

<sup>53</sup> Ibid., s. 119.

<sup>54</sup> I. Majewska-Opielka, op. cit., s. 16.

<sup>55</sup> W. Matwiejczuk, *Konkurencja i współpraca między współczesnymi organizacjami*, [w:] *Aktualne problemy zarządzania organizacjami*, (red.) W. Kowalczewski, W. Matwiejczuk, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2008, s. 31. 21-31.

<sup>56</sup> A. Wasiluk, *Przywództwo w klastrach na przykładzie wybranych inicjatyw klastrowych w województwie podkarpackim*, [w:] *Aktualne problemy*, s. 172. 171-181.



czynnikiem w prawidłowym przekazie informacji jest relacja dyrektor-pracownicy, dlatego też „charyzmatyczni przywódcy potrafią zapewnić wielkie efekty, gdy organizacja się tworzy lub panuje kryzys, powszechne poczucie bezradności, niepokoju i dezorientacji (...). W takich sytuacjach charyzmatyczny szef jest niezastąpiony”<sup>57</sup>. Przywódca, dyrektor, szef, menadżer to osoba, która reprezentuje organizację, wyznacza charakter klimatu człowieka. Jego osobowość może wpłynąć pozytywnie lub negatywnie na budowanie wzajemnych relacji z pracownikami. Bardzo ważne są cechy dobrego przywódcy, do których bez wątpienia zaliczyć można między innymi zdyscyplinowanie, rzetelność, podmiotowe, indywidualne traktowanie pracowników, ale także otwartość na innowacje, zdecydowanie, a także opanowanie.

Autorzy zwracają uwagę, że relacje zespołowe dotyczące rozwoju, progresu oraz nagradzania, a także kształtowania właściwych stosunków między kadrą kierowniczą a szeregowymi pracownikami zespołu<sup>58</sup> są priorytetowym celem w kreowaniu działań wspólnych pracowników.

Należy pamiętać, że „komunikacja językowa, postrzegana jest bowiem jako najbardziej naturalny i powszechny sposób porozumiewania się ludzi. Stanowi więc swoiste narzędzie do wyrażania swoich myśli, poglądów, tożsamości i kultury. Język jest <<narzędziem myślenia>>, ale stanowi również warunek sprawnego komunikowania się”<sup>59</sup>. Wszelkie czynniki związane z komunikacją werbalną, jak i pozawerbalną są ze sobą związane. Można zatem rzec, że wspomniane czynniki pełnią kluczową rolę w nawiązywaniu kontaktu z drugim człowiekiem, bez względu na to czy bierzemy pod uwagę pracę zawodową czy też czas spędzany poza pracą.

## 5. Podsumowanie

Komunikacja interpersonalna w zarządzaniu organizacjami pomocowymi pełni niezwykle istotną rolę. Dzięki niej dyrektor, czy inna osoba zarządzająca zespołem oraz pracownicy, ale przede wszystkim petenci mogą otwierać się

<sup>57</sup> Ibid., s. 173.

<sup>58</sup> M.K. Szpakowski, M. Szpakowska, *Zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacji edukacyjnej i pracy pedagoga*, [w:] *Pedagogiczne aspekty zarządzania organizacją*, tom I, (red.) M.K. Szpakowski, E. Dąbek, Wydawnictwo Knowledge Innovation Center, Zamość 2014, s. 23. 15-37.

<sup>59</sup> P. Kucharska, *Komunikacja interpersonalna w strukturach Kościoła katolickiego*, [w:] *Pedagogiczne aspekty*, tom I, s. 298. 295-318.

wzajemnie na siebie. Otarte mówienie o problemach pozwala wejść w relacje z pracownikami pomocy społecznej i aktywnie włączyć się w proces powrotu do normalnego życia. Wzajemna akceptacja biorców i dawców wsparcia ma kluczowe znaczenie w procesie diagnozowania potrzeb społecznych<sup>60</sup>. Natomiast od prawidłowej oceny, poprawnej diagnozy w znacznym stopniu zależy przygotowanie skutecznego projektu pomocy osobie, czy rodzinie potrzebującej wsparcia<sup>61</sup>. W takim ujęciu diagnostyczny, pomocowy, ukierunkowany na projektowanie zmian, komunikacja interpersonalna odgrywa kluczową rolę. Wydaje się, iż w zarządzaniu instytucjami pomocy społecznej jest zasadniczym ogniwem funkcjonowania dyrektora, pracowników oraz odbiorców działań pomocowych. Wszystkie podmioty wchodzące w skład sytuacji pomocowej powinny ze sobą współpracować, porozumiewać się i współdziałać dla dobra wspólnego. Na poprawnie prowadzonej komunikacji opiera się również idea wzajemnej odpowiedzialności bazującej na zaufaniu i jakimś rodzaju nadziei w przemianę trudnej sytuacji, czasami może nawet rozpaczliwej. Na wzajemnym dialogu, zrozumieniu i współdziałaniu opiera się dzisiaj profesjonalna praca socjalna, widziana w perspektywie państwa, samorządu, jak również organizacji trzeciego sektora.

## 6. Summary

### **The part of interpersonal transport in management the institutions of social help**

We also happen among the numerous definitions of the interhuman transport and the one which speaks that she is the point of the reference in building social reports. He concentrates around consent, coming in in interactions. He functions in the case of the management institutions as the special ploughland, carrying support and help. He requires the franknesses and kindness both from the sender side, how and the recipient of the announcement. The interpersonal transport needs bright, precise, factual announcements.

<sup>60</sup> E. Jarosz, *Kompetencje diagnostyczne w pracy socjalnej*, [w:] *Praca socjalna w organizacjach pozarządowych. Z problemów działania i kształcenia*, (red.) B. Kromolicka, Wydawnictwo Akapit, Toruń 2005, s. 363.

<sup>61</sup> A. Olubański, *Praca socjalna aspekty humanistyczne i pedagogiczne*, Wydawnictwo Akapit, Toruń 2004, s. 30.

This reflects in the need of reliable their of reading, especially by the recipient of the announcement. The management at the organization requires the skilful transmission of information. You should avoid the possibilities of the initiation of the communication barriers which can disfigure, make difficult or make impossible correct reading the sender intention in the receipt of the announcement. The management institutions carrying help and support, then the difficult task, which requires the possession of not only communication skills, but also negotiation and high competences in the concrete field. One can notice special interactions in the case of the report on the line the manager - the employee and employee - the inquirers. Skills require both groups of the interaction in communicating. He is this task, requirement, and the same one need XXI age in the management organizations working from the shoulder of the social politics. The presented material is the test of the qualification of the part the interpersonal transport which fulfils in functioning and management the institutions of the social help.

**Key words:** interpersonal transport, communicating, management.

## 7. Bibliografia

1. Balawejder K., *Komunikacja, konflikty, negocjacje w organizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1998.
2. Bałandynowicz A., *Pedagogiczne aspekty komunikowania w świecie wirtualnym*, [w:] *Komunikacja w cyberswiecie*, (red.) S. Bębas, J. Plis, J. Bednarek, Wydawnictwo WSH, Radom 2012.
3. Bałandynowicz A., *Spotkanie i dialog w procesie resocjalizacji*, [w:] *Dialog w integracji i reintegracji społecznej*, (red.) T. Zacharuk, M. Konopczyński, S. Sobczak, Wydawnictwo UPH, Siedlce 2012.
4. Biernat T., Karwacki A., *Aktywna polityka społeczna i profesjonalna praca socjalna w województwie kujawsko – pomorskim*, Wydawnictwo Akapit, Toruń 2011.
5. Bobek-Ostrowska B., *Podstawy komunikowania społecznego*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 1999.
6. Czarnecki P., *Charakterystyka metod pracy socjalnej*, [w:] *Výbrane problémy socjalnej prace*, (red.) K.T. Panas, P. Czarnecki, Bratislava 2012.

7. Dziewiecki M., *Psychologia porozumiewania się*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2000.
8. Garwin C.D., Seabury B.A., przeł. J. Banasiak, *Działania interpersonalne w pracy socjalnej*, t. 1, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1998.
9. Golka M., *Bariery w komunikowaniu i społeczeństwo (dez)informacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
10. Jaraczewska J.M., Krasiejko I. (red.), *Dialog motywujący w teorii i praktyce. Motywowanie do zmiany w pracy socjalnej i terapii*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2012.
11. Jarosz E., *Kompetencje diagnostyczne w pracy socjalnej*, [w:] *Praca socjalna w organizacjach pozarządowych. Z problemów działania i kształcenia*, (red.) B. Kromolicka, Wydawnictwo Akapit, Toruń 2005.
12. Kowalczewski W., Matwiejczuk W. (red.), *Aktualne problemy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2008.
13. Kucharska P., *Komunikacja interpersonalna w strukturach Kościoła katolickiego*, [w:] *Pedagogiczne aspekty zarządzania organizacją, tom I*, (red.) M.K. Szpakowski, E. Dąbek, Wydawnictwo Knowledge Innovation Center, Zamość 2014.
14. Łęcki K., Szóstak A., *Komunikacja interpersonalna w pracy socjalnej*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1999.
15. Majewska-Opiełka I., *Jak mówić, by nas słuchano. Psychologia pozytywnej komunikacji*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2012.
16. Matwiejczuk W., *Konkurencja i współpraca między współczesnymi organizacjami*, [w:] *Aktualne problemy zarządzania organizacjami*, (red.) W. Kowalczewski, W. Matwiejczuk, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2008.
17. Olubański A., *Praca socjalna aspekty humanistyczne i pedagogiczne*, Akapit, Toruń 2004.
18. Sujak E., *ABC psychologii komunikacji*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007.
19. Szpakowski M.K., Dąbek E. (red.), *Pedagogiczne aspekty zarządzania organizacją, tom I*, Wydawnictwo Knowledge Innovation Center, Zamość 2014.
20. Szpakowski M.K., Szpakowska M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacji edukacyjnej i pracy pedagoga*, [w:] *Pedagogiczne aspekty zarządzania organizacją, tom I*, (red.) M.K. Szpakowski, E. Dąbek, Wydawnictwo Knowledge Innovation Center, Zamość 2014.
21. Ścibiorek Z., *Zmiany w organizacji – moda czy konieczność?*, Wydawnictwo

Adam Marszałek, Toruń 2007.

22. Śledzianowski J., Bębas S., *Blaski i cienie współczesnej rodziny polskiej*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2013.

23. Wasiluk A., *Przywództwo w klastrach na przykładzie wybranych inicjatyw klastrowych w województwie podlaskim*, [w:] *Aktualne problemy zarządzania organizacjami*, (red.) W. Kowalczewski, W. Matwiejczuk, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2008.

24. Wolicki M., *Wybrane problemy współczesnej psychologii*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Stalowa Wola 2008.



dr Dawid Misiak

Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku

## **Rozdział IV**

# **Integracja pracowników w zarządzaniu organizacją. Pedagogiczny aspekt sylwoterapii**

### **1. Streszczenie**

Sylwoterapia jest metodą terapii zajęciowej. Jest chyba najmniej opisana metodą terapeutyczną. Dlatego też artykuł zawiera znaczące materiały odnośnie stosowania sylwoterapii w pracy trenera. Sylwoterapia to jedna z terapii naturalnych, kultywowana już w czasach starożytnego Rzymu, polegająca na pobudzeniu witalnych sił organizmu, poprzez kontakt z drzewami i krzewami. Najprostszą formą tej terapii jest spacer, podczas którego następuje kontakt z roślinnością. Najlepsze działanie terapeutyczne ma kontakt rośliny z odkrytą częścią ciała – rękoma, stopami, czołem lub plecami, ponieważ w ten sposób dobroczynne substancje zawarte w korze, liściach, kwiatach i korzeniach mogą wnikać do ludzkiego organizmu. Ważną rolę odgrywa też głęboki, lecz spokojny oddech dzięki któremu organizm może korzystać z olejków eterycznych zawartych w roślinach.

Stosując sylwoterapię należy pamiętać o jej wielowymiarowości. Ten element terapii zajęciowej można łączyć z dramą, gdzie podczas spaceru w lesie prowadzi się zajęcia dramatyczne. Sylwoterapia również może być wykorzystana w połączeniu z dogoterapią, gdzie w zajęciach terapeutycznych uczestniczą również psy. Wielowymiarowość sylwoterapii wynika również z samych czynników terapeutycznych przyrody. Należy tu wspomnieć o chromoterapii (terapii kolorami), terapii dźwiękiem (szum lasu, śpiew ptaków), aromaterapii (zapach spotykane w lesie), a nawet hydroterapii (terapia wodą).

Sylwoterapia jest współczesną alternatywą spędzania wolnego czasu. Człowiek może oderwać się od swojej codzienności w mieście i doświadczyć przyrody, która wpływa relaksująco. Dzięki temu mogą ulec poprawie relacje rodzinne, które na skutek braku czasu zostają często nadwyrężone.

Wszystko to w sposób kreatywny można połączyć w jedną całość, aby zwiększyć aspekt rozwojowy pracowników. Szkolenie nie muszą odbywać się w mieście w budynkach. W XXI wieku, gdy człowiek zatracą kontakt z naturą wskazanym miejscem jest przyroda z dala od miasta.

**Słowa kluczowe:** sylwoterapia, terapia zajęciowa, wycieczka, las, szkolenie.

## 2. Wstęp

W życiu każdego człowieka przyroda jest często źródłem konkretnych wiadomości i radosnych przeżyć, które zapamiętuje na całe życie. W dobie urbanizacji coraz częściej spotkanie z naturą należy do coraz rzadszych wydarzeń egzystencjalnych człowieka. Zielone lasy, pola, barwne kwiaty, owady, ptaki, zwierzęta, płynące obłoki chmur po niebie, gwiazdy, spadające płatki śniegu, a nawet kałuża po letnim deszczu - wszystko to może przyciągać uwagę, daje bogaty materiał do rozwoju osobistego.

Warto przywołać postać Sokratesa. Choć nic nie napisał (nie pozostało do naszych czasów słowo pisane Sokratesa). „Był przekonany o szczególnym, praktycznym charakterze wychowania, zakładającym personalistyczny kontakt z wychowankiem – podmiotem wychowania, podobnie jak wychowujący nauczyciel. Nie pisał ze względu na wielką wartość dobra, mądrości, obecnych w żywym procesie wychowania, wymagającym do swego zaistnienia dialogu – bycia w kontakcie personalnym z drugim człowiekiem, czego w żaden sposób nie może oddać słowo pisane. Nie należy sądzić, iż Sokrates myślał, że słowo pisane nie ma sensu. Z pewnością jednak uważał, że «wychowanie jest procesem głębszym», zachodzącym na poziomie nie tylko werbalnym, lecz także poza werbalnym, co wyraża się w gestach, spojrzeniu, mimice”<sup>1</sup>. Ten kontakt zostaje wzmocniony poprzez otoczenie jakim jest przyroda.

Człowiek niezmiernie często interesuje się przyrodą. Z tym zainteresowaniem wiąże się dziecięca badawczość i chęć poznawania. Zauważyć można, że już dzieci interesują wszelkie filmy czy programy przyrodnicze. Stąd nieskończona ilość pytań, którymi dziecko dosłownie zasypuje nauczyciela, rodziców, starsze rodzeństwo. W wyniku systematycznej obserwacji przyrody rozwija się w ludziach spostrzegawczość.

<sup>1</sup>B. Jodłowska, *Pedagogika Sokratejska*, Wyd. Impuls, Kraków 2012, s. 26.



Nawet podczas krótkiego spaceru w człowieku kształtują się postawy i przyzwyczajenia zdrowotno-kulturalne. Wycieczki sprzyjają kształtowaniu czynnych postaw wobec zdrowia i bezpieczeństwa własnego i innych. Wycieczki przyrodnicze stwarzają również okazję do kształtowania wrażliwości estetycznych jako zdolności przeżywania piękna i potrzeby obcowania z nim. Stanowią również radosne przeżycie, które wpływa na urozmaicenie codziennego życia.

Dziedziną terapii zajęciowej, której przedmiotem są wycieczki, spacer po lesie lub w jego okolicach czy też przebywanie w lesie jest sylwoterapia. Dziedzina mało znana, jednak warta poznania i rozpropagowania, szczególnie w dobie zatracania umiejętności spędzania wolnego czasu poza miastem. Obecnie coraz częściej ludzie wolne chwile spędzają przed telewizorem, komputerem lub w centrach handlowych. Wpływać może to niekorzystnie na psychikę człowieka. Poznając przyrodę człowiek poznaje środowisko, w którym przyszło mu żyć. Spędzając czas w domu lub galerii handlowej ubożeje w doznania przyrodniczo – poznawcze. Jest to też również ważny aspekt dla organizacji zatrudniających pracowników. Istotnym jest, aby były to osoby, które umieją spędzać wolny czas. Podczas wypoczynku organizm regeneruje siły psychofizyczne do dalszej pracy.

Sylwoterapia, inaczej drzewoterapia – pobudzanie organizmu do lepszego funkcjonowania psychofizycznego, poprzez przebywanie w obecności drzew i krzewów. Samo przebywanie pośród swobodnie rosnących drzew poprawia samopoczucie człowieka. Zajęcia w środowisku leśnym ułatwiają powrót do równowagi z naturą, czyli do równowagi z całym naszym organizmem. Aby sylwoterapia była w pełni wykorzystana, sam spacer po lesie może nie wystarczyć. Dlatego też sylwoterapie można połączyć z dogoterapią, dramą, muzykoterapią – przeprowadzając spotkanie integracyjne czy warsztaty rozwoju osobowego. Interdyscyplinarność tej dziedziny powoduje, iż może być ona zaczątkiem nowatorskiego organizowania integracji pracowniczych. Może już najwyższy czas wyjść z tego typu przedsięwzięciami z murów miast na rzecz wsi i lasu? Czyż współczesny człowiek mieszkając w mieście nie oddalił się od przyrody i powrót na łono natury może przynieść rewelacyjne skutki?

### 3. Wycieczki i spacery sylwoterapeutyczne

Pedagogika wyznacza wycieczkom i spacerom poważne miejsce w procesie dydaktycznym oraz wychowawczym. To spacery i wycieczki umożliwiają człowiekowi bezpośredni kontakt z przyrodą i otoczeniem. Również pedagogika pracy oraz programy rozwojowe pracowników powinny zawierać elementy spacerów oraz wycieczek.

Pedagogika i nauki z nią współdziałające, podkreślają liczne walory wycieczek, wyznaczają im poważną rolę i zadania w nowoczesnym nauczaniu i rozwoju. „Przyrody nie można uczyć tylko za pomocą książek. Byłoby to zajęcie szare i nudne, dziecko powinno badać zjawiska i procesy w sali i poza nią. Trzeba wyjść do ogrodu, parku, sadu, na pole, na łąkę do lasu, nad staw, pokazywać roślinność w warunkach naturalnych. Pokazywanie przyrody na obrazku nie wystarczy”<sup>2</sup>. Ukazany zostaje, więc tu praktyczny aspekt sylwoterapii, dzięki której człowiek ma możliwość poznawania otaczającego go świata wszystkimi swoimi zmysłami. Doświadcza za pomocą zmysłu wzroku, słuchu, dotyku i węchu.

Bogdan Suchodolski wycieczkę rozumie jako „swoistą formę organizacyjną, której celem jest realizowanie określonych celów dydaktycznych. Wycieczkę organizuje się wówczas, gdy nauczyciel pragnie przedstawić uczniom wybrane rzeczy, zjawiska, procesy w ich naturalnych warunkach”<sup>3</sup>. Trener, który jest jednocześnie, sylwoterapeutą może wykorzystać umiejętności relaksacji, której podstawą mogą być drzewa lub las. Dzięki temu wiedza przekazywana podczas warsztatów, może zostać wzmocniona psychicznie, a co za tym idzie łatwiej przyswojona, zrozumiana i zapamiętana.

Natomiast Wincenty Okoń w Słowniku Pedagogicznym pisze, iż: wycieczka szkolna to jedna z form pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły, umożliwiająca uczniom bezpośrednio poznanie środowiska lokalnego, własnego regionu, kraju ojczystego bądź innych krajów, ich właściwości geograficznych, historycznych, etnicznych, kulturowych lub gospodarczych<sup>4</sup>. Reasumując powyższe słowa można wyciągnąć wniosek, iż sylwoterapia oprócz swoich właściwości terapeutycznych, posiada również wartości poznawczo – folklorystyczne, historyczne

<sup>2</sup> K. Denek, *Poznawczo wychowawcze aspekty działalności krajoznawczo-turystycznej we współczesnej szkole*, Wyd. Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych, Koszalin 1981, s. 131.

<sup>3</sup> B. Suchodolski (red.), *Pedagogika*, PWN, Warszawa 1980.

<sup>4</sup> W. Okoń, *Słownik Pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1981.

oraz antropologiczne. Jest to twierdzenie słuszne, gdyż w każdą metodę terapii zajęciowej wpisuje się antropologia. Cała terapia zajęciowa jest antropocentryczna, gdyż skupiona jest na człowieku. Bez człowieka nie ma terapii zajęciowej oraz sylwoterapii.

Spacery lub wycieczki do lasu powinny, więc być nieodzownym elementem cykli szkoleń, które przeprowadzane są w organizacjach. Walory, które posiada sylwoterapia są nie do zastąpienia przez inne metody rozwoju osobowego. Przebywanie z innymi osobami w lesie posiada również walor integracyjny. Wycieczka do lasu przyczynia się do wzajemnego poznawania się, co jest procesem naturalnym. Dzieci obserwują zachowanie rodziców, a co za tym idzie uczą się od nich ról życiowych. Przeprowadzanie szkoleń z wykorzystaniem sylwoterapii może przyczynić się również do integracji rodzin. Osoby szkolone w ośrodku, który znajduje się wśród lasów, mogą nabierać nawyku spędzania wolnego czasu z dala od miejskiego zgiełku. Dobrze tę sytuację pokazują wspólne rodzinne wakacje, spędzone nad morzem, na wsi lub w jakimś zagranicznym kurorcie. Ile osoby te przywożą wspólnych wspomnień? Podobnie może być ze wspólnie spędzonymi weekendami. Nawet ten, krótki okres może przyczynić się do poprawy kondycji społecznej rodziny. To z kolei może mieć wpływ na efektywność i kreatywność pracowników. Wynikać to może z faktu, iż mając rodzinę, gdzie członkowie są ze sobą zżyci, rozumieją się, pracownik ma duże wsparcie. W języku biznesu byśmy powiedzieli – motywację. Jest motywowany przez swoją rodzinę. Dlatego warto spojrzeć na znaczenie sylwoterapii w życiu dziecka.

#### **4. Znaczenie sylwoterapii w rozwoju dziecka**

Dzieci są ciekawymi świata. Konieczność poznawania przez dzieci świata przyrody, kształtowania prawidłowych pojęć przyrodniczych oraz właściwej postawy społecznej jest ogromna. Tak duża i znacząca, że nie możemy mówić o prawidłowym rozwoju osobowości bez zastosowania tej drogi poznawczej. Psychologowie są zgodni, że świat przyrody jest interesującym obiektem poznania dla dzieci<sup>5</sup>. S. Szuman tłumaczy to faktem, że wiadomości z przyrody najbardziej odpowiadają sposobowi myślenia dziecka. Dlatego właśnie obserwacje natury są u dzieci potrzebą naturalną, a bliski kontakt z nią ich ciągłym dążeniem.

<sup>5</sup>M. Studzińska, *Dzieci przedszkolne poznają przyrodężywioną*, WSiP, Warszawa 1989, s. 18.

Bezpośredni kontakt z obiektami przyrodniczymi, roślinami czy zwierzętami prowadzi do głębszego poznania ich życia, sposobów zachowania, sieci wzajemnych zależności. Poprzez to dziecko może uczyć się właściwych postaw społecznych. Zajęcia przyrodnicze, w których wiodącą rolę odgrywają wycieczki do lasu, umożliwiają odkrycie niepowtarzalnego uroku, różnorodności i piękna przyrody wpływające na bogactwo przeżyć emocjonalnych i postaw proekologicznych. Sprzyjają rozwojowi cennych zainteresowań, które mogą być impulsem do późniejszego zdobywania wiedzy, skupienia uwagi i chęci dokładniejszego obserwowania zjawiska.

Zajęcia sylwoterapeutyczne powinny uwzględniać zasady bioetyki, zgodnie, z którymi należy pamiętać o:

- kształtowaniu opiekuńczej postawy dzieci wobec istot żywych i środowiska;
- ukazywaniu walorów estetycznych przyrody;
- zaprzestaniu dzielenia elementów przyrody na gatunki pożyteczne i szkodliwe, gdyż powoduje to, że pierwsze chronimy a drugie tępiemy (nawet tzw. szkodniki są w naturze potrzebne, gdyby było inaczej sama natura poradziłaby sobie z nimi);
- rozwijaniu zdolności postrzegania harmonii i dysharmonii poznanych środowisk przyrodniczych np.: łąki, lasu pola;
- rozwijaniu umiejętności poznawanych środowisk przyrodniczych, szczególnie w sposób emocjonalny (dzięki temu za pomocą sylwoterapii możemy uczyć dzieci, jak również dorosłych przeżywania swoich emocji);
- kształtowaniu współodpowiedzialności dzieci za stan okazy przyrodniczych;
- ukazywaniu transcendentalnej wartości życia;
- prezentowaniu człowieka na właściwej pozycji we wszechświecie, uzależnionego od różnych otaczających go zjawisk przyrodniczych obserwowanych i odczuwanych bezpośrednio;
- angażowaniu uczniów do prac na rzecz ochrony środowiska w najbliższej okolicy.

Ponadto korzyści wynikające z stosowania sylwoterapii są wielorakie:

- daje wiele przeżyć i wrażeń;
- wywołuje większe zainteresowanie tematem szkolenia;

- wyzwala aktywność;
- pozwala osiągnąć lepsze wyniki uczenia się;
- uczestnicy szybciej przyswajają materiał programowy i łatwiej zapamiętują;
- zdobyta wiedza podczas sylwoterapii jest trwalsza, pełniejsza i bogatsza;
- uczy poznawania otoczenia, szacunku dla ludzi pracy i efektów pracy ludzkiej;
- wdraża do przestrzegania zasad ochrony przyrody;
- kształtuje naukowy pogląd na świat;
- pozwala na konfrontację wiedzy podręcznikowej z praktyką, z rzeczywistością, przez co można znaleźć jej zgodność, potwierdzenie, rozbieżności oraz znaleźć przykłady praktycznego zastosowania wiadomości teoretycznych;
- pozwala na bezpośredni udział w zdobywaniu wiedzy;
- uczy selektywnego podejścia do procesu poznawania;
- uczy zasad współżycia w zespole;
- pomaga wyrobić świadomą dyscyplinę.

Natomiast dla trenera (sylwoterapeuty) czynniki wspomagające edukację przedstawiają się następująco:

- pozwala osiągnąć lepsze wyniki nauczania i wychowania;
- budzi lub pogłębia zainteresowania omawianą tematyką;
- poszerza zakres wiadomości przekazywanych uczniom;
- uatrakcyjnia i urozmaica proces nauczania i wychowania;
- umożliwia dokonanie korelacji wiedzy przedmiotowej;
- okazja do oderwania się od werbalnego sposobu przekazywania wiedzy;
- możliwość pełniejszego stosowania zasad pogłębienia w nauczaniu.

Podczas szkoleń z wykorzystaniem metody sylwoterapii na uczestników działają różnego rodzaju bodźce, które je aktywizują i pozwalają na pełniejsze przyswojenie wiedzy. Jednak bardzo często zdarza się, że wiadomości i spostrzeżenia, które stanowią zaplanowany cel szkolenia, gubi się wśród innych spostrzeżeń. Dlatego też należy zawsze uporządkować spostrzeżenia, przeżycia, doświadczenia, aby mogły one być w pełni wykorzystane i przyswojone przez uczestników. Podobnie jak w metodzie dramy, tak i tu należy na bieżąco wydarzenia

poddawać refleksji. Podczas sylwoterapii uczestnik samorzutnie bardzo dużo obserwuje, często są to spostrzeżenia nie ukierunkowane i mogą być błędnie zrozumiane. Aby uniknąć takich przypadków należy najpierw zorientować się, co uczestnicy wynieśli z zajęć, jakie fakty utrwalili sobie najbardziej, następnie uporządkować, gdy zajdzie potrzeba rozszerzyć i utrwalić zdobytą wiedzę. Sprawdzenie, uporządkowanie i utrwalanie wiedzy, może mieć formę swobodnych wypowiedzi, rozmowy czy też inna formę. Można również do tego wykorzystać metodę dramy. Wypowiedzi uczestników są wtedy pełniejsze, ciekawsze i to zarówno podczas zajęć zorganizowanych, jaki swobodnych kontaktów.

### **5. Cele warsztatów z wykorzystaniem sylwoterapii**

Warsztaty z wykorzystaniem metody sylwoterapii powinny posiadać cele i zorganizowaną formę. Wiążą się zawsze z procesem grupowym, który dokonuje się również na tego typu zajęciach. Usytuowanie warsztatu wśród lasów nie powinno być li tylko przypadkowe. Przyroda nie powinna być tylko jakimś odległym tłem. Powinna być ona włączona do warsztatów. Należy ukierunkować uwagę uczestników na miejsce, w którym się znajdują, podać powody wyboru miejsca oraz włączyć walory przyrodnicze do ćwiczeń warsztatowych.

Cel operacyjny zajęć sylwoterapeutycznych wynika z faktu, iż uczestnik: obserwuje „na żywo” interakcje ludzi i przyrody, obiekty, zjawiska, sytuacje, związki między obiektami i zjawiskami, przyczynowość zjawisk, zdobywa informacje, które następnie przetworzy (czyli dokona analizy, syntezy, porównania, selekcji, klasyfikacji, uogólnień);

- kształtuje swoje pojęcia, tworzy pełne struktury wiedzy w umyśle;
- może zdobywać nowe informacje lub utrwałać w nowych kontekstach informacje zdobyte wcześniej;
- wykazuje różnorodną aktywność np. stosuje wiedzę i umiejętności w praktyce;
- rozwija spostrzegawczość, umiejętność obserwacji w terenie;
- wykazuje swoją inteligencję i kreatywność w zmienionych warunkach środowiska;
- znajduje wiele niewytłumaczonych zjawisk, które można w grupie

starać się wyjaśnić;

- dzieli się swoimi wątpliwościami, stawia pytania i poszukuje odpowiedzi.

Podczas zajęć sylwoterapeutycznych lub z wykorzystaniem elementów sylwoterapii, należy uwzględniać poszanowanie przyrody oraz środowiska przez:

- poznanie stanu zagrożenia środowiska w najbliższym otoczeniu,
- poznanie zasady ochrony przyrody i współżycia z nią,
- działania na rzecz doświadczania piękna natury i rozwijania wrażliwości na piękno przyrody,
- udział w pracach na rzecz ochrony przyrody.

Cele rozwojowe zajęć sylwoterapeutycznych przedstawiają się następująco:

- sprzyjają tworzeniu atmosfery zainteresowania własnym krajem lub najbliższym otoczeniem;

- ożywiają krajobrazy poznawane dotychczas jedynie z kart podręczników szkolnych, czasopism, programów telewizyjnych, nabierają piękna, kolorów, pulsują energią i życiem;

- wyzwalają zainteresowanie otaczającym środowiskiem;

- są okazją do spotkania z interesującymi ludźmi, którzy w sposób bezpośredni i zrozumiały mówić będą o tematyce zajęć;

- uczą współdziałania, współpracy, uczynności, wspólnego radzenia sobie z trudnościami;

- wyzwalają w uczestnikach inicjatywę w działaniu, poprzez co ujawniają oni talent organizacyjny i przywódczy;

- mogą stać się okazją do kompensacji,;

- stają się okazją do utrwalania umiejętności kulturalnego zachowania w miejscach publicznych, środkach komunikacji, obiektach zabytkowych, w lesie oraz w różnych sytuacjach społecznych.

## **6. Planowanie i przeprowadzenie zajęć sylwoterapeutycznych**

Organizacja zajęć z wykorzystaniem sylwoterapii powinna być należycie

przemyślana i zaplanowana przez trenera. Podczas organizacji zajęć powinny występować następujące etapy:

- planowanie
- przygotowanie
- przeprowadzenie
- podsumowanie-wykorzystanie treści wycieczki w zajęciach dydaktyczno-rozwojowych.

Główna różnica między edukacją dzieci a dorosłych polega na świadomości oraz samoświadomości. Dorośli uczą się ze świadomością, że to podniesie ich kwalifikacje, pozwoli im lepiej wykorzystać swój potencjał, wzbogaci o dodatkową wiedzę, którą później będą mogli praktycznie wykorzystać lub, że uczą się dla swojej satysfakcji. Samoświadomość objawia się poprzez określenie własnych mocnych oraz słabych stron. Człowiek powinien umieć wskazać swoje słabe i mocne strony. Na wszelkiego rodzaju szkoleniach osób dorosłych rozwijane są ich świadome niekompetencje oraz zamienianie ich na świadome kompetencje. Wynika z tego by móc właściwie przygotować szkolenie, trener musi poznać i uwzględnić czynniki, które determinują specyfikę edukowania dorosłych. Przygotowując rozwiązanie metodyczne, należy dokładnie poznać potrzeby uczestników oraz ich cele, aby skutecznie wykształcić w nich pewne zachowania.

Najbardziej znanymi twórcami teorii nurtu badań psychologicznych nad edukacją osób dorosłych są m.in. Malcolm Knowles<sup>6</sup>, Gordon Allport<sup>7</sup> oraz David Kolb<sup>8</sup>. Wielu trenerów pracujących z dorosłymi i szkolących ich w różnorodnych dziedzinach korzysta z odkryć właśnie tych trzech badaczy, których teorie mają niewątpliwy wpływ na metodologiczne, ale również strategiczne przygotowywanie właściwych materiałów dydaktycznych. Niewątpliwym sukcesem cieszy się szczególnie metoda opracowana przez Davida Kolba (tzw. Cykl Kolba), której głównym założeniem jest uczenie się przez doświadczenie.

Według Kolba uczenie się jest procesem swoistej modyfikacji dotychczasowego doświadczenia, która dokonuje się pod wpływem nowych doświadczeń

<sup>6</sup> M. Knowles, *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*, Cambridge, Englewood Cliffs, 1980.

<sup>7</sup> G. Allport, *The Person in Psychology*, Beacon Press, Boston 1968.

<sup>8</sup> D. A. Kolb, I. M. Rubin, J. M. McIntyre, *Organizational Psychology: A Book of Readings*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1974.



następujących po nim. Naukowiec ten jest zdania, że umysł człowieka nie jest „czystą, białą kartą”. Osoba ucząca się posiada już nabyte znacznie wcześniej idee, koncepcje i poglądy, zaś celem trenera - jest odniesienie się do tego potencjału i optymalne wykorzystanie go. Proces edukacyjny może być skuteczny, jeśli polega na ciągłej interakcji z dotychczasowym doświadczeniem oraz z jego transformacją. Gdyby nie było odwołania do już znanych idei, edukacja będzie nieskuteczna. Należy tu zaznaczyć, że nauka poprzez doświadczenie, czy też w odniesieniu do dotychczasowych doświadczeń, przynosi znacznie lepsze rezultaty w przypadku osób dorosłych niż zdobywanie wiedzy poprzez bierne słuchanie. Jak wyraził to Konfucjusz „Powiedz mi, a zapomnę. Pokaż mi, a zapamiętam. Pozwól mi zrobić, a zrozumiem”<sup>9</sup>. David Kolb traktuje proces uczenia jako pewien cykl opierający się na doświadczeniach jednostki i ich analizie.

### Cykl Kolba

W swym cyklu David Kolb wyróżnił cztery etapy:

**Pierwszy etap dotyczy konkretnych doświadczeń uczącego się (DOŚWIADCZENIE).** Uczestnicy szkolenia doświadczają pewnych aspektów i jednocześnie obserwują swoje działania. Widzą siebie w aspekcie roli, w którą tak naprawdę weszli podczas ćwiczenia warsztatowego. Trener powinien odwoływać się do tego, co uczestnicy przeżyli, bądź też stwarzać nowe doświadczenia, jeśli takowych nie posiadają. Głównym jego zadaniem jest inicjowanie pewnych sytuacji oraz proponowanie ćwiczeń, po których uczestnicy będą mogli wyciągać pewne wnioski i osobiście przekonywać się do skuteczności pewnych zachowań czy działań.

**Drugim etapem jest refleksja (REFLEKSJA<sup>10</sup>).** To istotny etap, gdyż pozwala uczestnikom wysłowić się, podzielić opiniami i wnioskami, a także - poprzez refleksję i obserwację - uświadomić sobie mechanizmy kierujące ludzkimi zachowaniami. Zadaniem trenera w tym przypadku jest głównie moderowanie dyskusji oraz inicjowanie nowych tematów. Istotnym jest aby uczestnicy mieli szansę samodzielnego wysnuwania wniosków. Refleksyjność pojawia się

<sup>9</sup>Za: A. Wojnar, *Nowa era reklamy*, „Alma Mater” nr 129, 11/2010, s. 29.

<sup>10</sup> „Jak wiele naszego życia oddajemy odruchom, automatyzmom i schematom, jakie ogromne obszary naszego człowieczeństwa zabiera zmęczenie i bierna rezygnacja, jak bardzo przytłumiona jest refleksja u tych, którym nieobcy jest fanatyzm, i szowinistyczne uderzenie krwi do głowy. Im mniej refleksji, tym mniejszy jest człowiek; im więcej refleksji, tym więcej szans na ocalenie i wolność - człowieka i kultury prawdziwie ludzkiej”. Za: W. Chudy, *W lupinie orzecha czyli filozofia bez przesady*, Michalineum, Marki-Struga 1992, s. 36.

98 – Integracja pracowników w zarządzaniu organizacją. Pedagogiczny aspekt sylwoterapii u człowieka około 12. roku życia<sup>11</sup>.

**Trzeci etap ma na celu uporządkowanie i konfrontowanie własnych wniosków z teorią** (TEORIA<sup>12</sup>). Ta część cyklu należy w znacznej części do trenera. Osoba szkoląca powinna podsumować wnioski grupy, nazwać je i odnieść do poziomu teorii, która leży u podstaw wyjaśnień zaobserwowanych w fazie doświadczenia zjawisk. To faza swoistej abstrakcyjnej konceptualizacji doświadczeń.

**Czwarty etap to zastosowanie nabytej wiedzy** (PRAKTYKA) w praktyce często pod okiem trenera, który powinien wprowadzać ewentualne korekty. W tej fazie można zastosować ćwiczenia polegające na odgrywaniu pewnych ról przez uczestników. To bardzo ważna część, w której uczący się nabyli już pewne umiejętności, świadomie zmieniają swoje zachowanie i eksperymentują z nową wiedzą, sprawdzając przy tym, czy wypracowane teorie są przydatne w rozwiązywaniu problemów i podejmowaniu decyzji. Warto więc aby trener posiadał znajomość stosowania technik dramowych.

Planowanie zajęć sylwoterapeutycznych powinno wynikać z realizacji programu szkolenia oraz powinno być z programem integralnie powiązane. Planowanie powinno również brać pod uwagę aspekt terapeutyczno-edukacyjny zajęć z wykorzystaniem tej metody terapii zajęciowej. Należy zadać sobie pytanie: co chcemy osiągnąć? Na co zwrócić uwagę uczestników?

Przygotowanie do zajęć sylwoterapeutycznych powinno dotyczyć zarówno trenera jak i samych uczestników. Przed każdymi zajęciami z wykorzystaniem sylwoterapii należy określić ich cel. Trener musi dokładnie wiedzieć, co dzięki niej chce osiągnąć, przemyśleć środki, których użyje, aby ten cel został osiągnięty. Sam sposób przygotowania warsztatów będzie uzależniony od tego, gdzie zamierzamy się wybrać. Jeśli będzie to wycieczka do środowiska przyrodniczego, to podstawową rzeczą jest znajomość terenu, na którym będą przebywać uczestnicy. Najlepiej byłoby, gdyby trener uprzednio sam zapoznał się z terenem, aby zapoznał się z jego topografią oraz upewnił się, że zamierzone cele warsztatów są możliwe do zrealizowania w danym miejscu. Ważnym jest aby były to miejsca zapewniające swobodę zajęć oraz bezpieczeństwo uczestników.

<sup>11</sup> B. Jodłowska, op. cit., s. 37.

<sup>12</sup> „27-letni Sokrates został uznany przez wyrocznię delficką za najmądrzejszego z ludzi. Dało mu to do myślenia i po pewnym czasie doszedł do wniosku, że jest zapewne mądrzejszy od innych nie dzięki wiedzy, której w dużych ilościach przecież nie mógł w tym wieku posiadać, ale dzięki świadomości niewiedzy, którą zdobył, zastanawiając się nad swoim życiem i życiem innych ludzi, z którymi rozmawiał”. Za: B. Jodłowska, op. cit., s. 40.

Przeprowadzenie zajęć sylwoterapeutycznych, które zostały wcześniej skrupulatnie przygotowane, nie powinno przysporzyć grupie kłopotów. Walory dydaktyczno-rozwojowe w ogromnym stopniu będą zależne od tego, jak zajęcia będą przygotowane oraz przeprowadzone. Ważnym jest aby pobudzać uczestników do aktywnego działania. Cel, który za pomocą sylwoterapii trener chce zrealizować, warunkuje w jakimś stopniu ich przeprowadzenie. Sylwoterapia dobrze przeprowadzona, powinna przebiegać według ściśle sprecyzowanego uprzednio planu. Plan ten powinien dotyczyć: czasu, miejsca, posiłków (przy dłuższych warsztatach), odpowiedzialności poszczególnych osób. Plan taki musi być ściśle przestrzegany przez osoby odpowiedzialne za przebieg zajęć.

Pomocą w przygotowaniu i realizowaniu dobrych warsztatów sylwoterapeutycznych są następujące wskazówki metodyczne:

- każdy warsztat powinien posiadać określony cel poznawczy, rozwojowy i wypoczynkowy dostosowany do charakteru szkolenia;
- szkolenie z wykorzystaniem metody sylwoterapii powinno być dostosowane do wieku uczestników oraz ich predyspozycji intelektualnych;
- warsztat sylwoterapeutyczny powinien zawsze wiązać teorię z praktyką i celowo oddziaływać kompleksem czynników (czyli – spełniać cele dydaktyczne, rozwojowe oraz terapeutyczne);
- należy umożliwiać sprawdzenie zasobu wiedzy teoretycznej zdobytej przez uczniów z wiedzą praktyczną oraz tym co uczestnicy doświadczają na bieżąco;
- warsztat sylwoterapeutyczny nie może potęgować zmęczenia fizycznego i znużenia psychicznego;
- sylwoterapia powinna mieć uwzględniony cel wypoczynku i rekreacji.

## **7. Czas wolny a metoda sylwoterapii**

Czas wolny pełni w życiu jednostki wiele bardzo różnorodnych funkcji, które się wzajemnie przenikają. Wyodrębnienie ich i przeprowadzenie wyraźnego podziału nie jest proste. Różni autorzy, w zależności od tego, w jakich środowiskach przeprowadzali badania, wyodrębniają odmienne funkcje, istotne z ich punktu widzenia. Czas wolny spełnia wiele funkcji, jednakże do najważniejszych wg Dumazedier'a można zaliczyć funkcję:

- wypoczynku,

- rozrywki,
- bezinteresownego kształcenia się,
- uczestnictwa w życiu społecznym.

Wszystkie te funkcje wzajemnie się uzupełniają i nawet przy braku jednej z nich nie ma pełnego, harmonijnego działania czasu wolnego.

Podstawową zatem funkcją czasu wolnego jest wypoczynek. J. Sierpiński określa wypoczynek jako proces odtwarzania ubytku energetycznego, wywołanego w organizmie ludzkim przez pracę lub inny wysiłek fizyczny bądź umysłowy, czyli jako proces regeneracji sił fizycznych i psychicznych.

K. Czajkowski pisze, że wypoczywać, tzn. prowadzić taki tryb życia, który zapewni organizmowi potrzebne po pracy lub nocne odprężenie, będzie stwarzał warunki do odnowy sił, a równocześnie umożliwi ciekawe i pasjonujące organizowanie różnych zajęć, co zapewni dobry rozwój psychofizyczny, intelektualny i społeczny<sup>13</sup>.

Wypoczynek może być bierny i czynny. Najlepszą formą wypoczynku jest niewątpliwie wypoczynek czynny, polegający na oddawaniu się ulubionym zajęciom, angażując siły fizyczne czy umysłowe. Wypoczynek bierny służy głównie do regeneracji organizmu, do odnowy sił psychicznych i fizycznych, np. podczas snu. Niewątpliwie cechą sylwoterapii jest ta funkcja. Poprzez sylwoterapię uczestnicy wypoczywają. Nawet gdyby połączyć tę metodę z metodą dramy, która wymaga zaangażowania, pracy ciałem oraz kreatywności, to również funkcja wypoczynku zostanie zachowana. Człowiek w środowisku leśnym wypoczywa. Wynika to z faktu, iż otaczają go przyjemne i kojące kolory, słyszy uspokajający szum lasu i śpiew ptaków, oraz co ważne organizm zostaje właściwie natleniony.

Z wypoczynkiem ściśle związana jest rozrywka. A. Kamiński stwierdza, że „funkcja rozrywki polega na kompensowaniu monotonii dnia, nudy, powtarzających się codziennie czynności”<sup>14</sup>. Rozrywka przynosi zatem człowiekowi radość i odprężenie. Uczestnik zajęć sylwoterapeutycznych nagle znajduje się w środowisku przyrody, czyli miejsca gdzie może w pełni egzystować. Dlatego też las pobudza człowieka do relaksu i odprężenia. Dzięki temu uczestnik zajęć nabiera sił witalnych do dalszej egzystencji.

<sup>13</sup>K. Czajkowski, *Wychowanie do rekreacji*, WSiP, Warszawa 1979.

<sup>14</sup>A. Kamiński, *Czas wolny i jego problematyka społeczno – wychowawcza*, ZN Ossolińskich, Warszawa-Kraków 1965.

Kolejną ważną funkcją czasu wolnego jest rozwój zainteresowań i uzdolnień, czyli samokształcenie. Mogą to być także zainteresowania związane z pracą, jak i nauką. Czynności te muszą być jednak wykonywane z wewnętrznej potrzeby i ku własnemu zadowoleniu. Dzięki samokształceniu człowiek nabywa nowe umiejętności, kształci swój intelekt i wolę. Doskonali się, ma możliwości samorealizowania, samourzeczywistnienia. Dobrze jeśli zajęcia sylwoterapeutyczne wzbogacone są inną metodą arteterapii. Wtedy uczestnik może doświadczyć pracy z własnym ciałem, z emocjami oraz grupą. Dzięki temu poznaje siebie – swoje ograniczenia (nad, którymi powinien pracować) oraz mocne strony (które może ubogacać i rozwijać).

Czwartą, ostatnią z zaproponowanych funkcji czasu wolnego, które wpisują się w sylwoterapię, jest funkcja aktywizacyjno – społeczna. Polega ona na celowym aktywizowaniu jednostki w czasie wolnym, a także na wiązaniu się z innymi, z którymi razem dana jednostka projektuje i realizuje różne formy zajęć. Aby osiągnąć zadowalające wyniki można połączyć sylwoterapię z dramą. Dzięki temu uczestnik będzie doznawał ukojenia płynącego z przyrody i samopoznania płynącego z metody dramy. Ważnym jest, aby zajęcia sylwoterapeutyczne poddane zostały omówieniu i refleksji przez uczestników. Tylko to gwarantuje powodzenie przedsięwzięcia. Zajęcia terapeutyczne bez omówienia stają się zwykłymi zajęciami z wykorzystaniem metod aktywizujących. Natomiast w tym przypadku musi zaistnieć element terapeutyczny.

Podobnie funkcje czasu wolnego interpretuje Z. Dąbrowski, który wyodrębnia cztery funkcje czasu wolnego, które również mogą wpisywać się w sylwoterapię: wypoczynek, rozrywkę, rozwój zainteresowań czy też uzdolnień, poszukiwanie własnego miejsca w społeczeństwie<sup>15</sup>.

Według Dąbrowskiego stan zmęczenia organizmu jest wynikiem trwającego dłuższy czas wysiłku. Objawia się on spadkiem zainteresowania otoczeniem, trudnością w skupieniu się i kojarzeniu myśli.

Zwykle walczymy ze zmęczeniem poprawiając warunki nauki czy pracy, regulując jej tryb i czynniki pobudzania psychicznego (cisza, oświetlenie, sprawna organizacja). Zawsze jednak koniecznym, choć nie zawsze wystarczającym sposobem przywrócenia równowagi organizmu i psychiki pozostanie wypoczynek. Polega on na śnie, kąpieli, zaspokajaniu głodu i pragnienia, na oderwaniu się od hałasu i wszystkiego, co stwarza napięcie nerwowe. Znacząco

<sup>15</sup> Z. Dąbrowski, *Czas wolny dzieci i młodzieży*, PZWS, Warszawa 1986.

przyczynić się do poprawy może sylwoterapia, która jest jedną z najbardziej relaksujących metod terapeutycznych.

Szczególnie prędko tracą równowagę organizmy młode, co wynika zarówno z żywego angażowania się w każdą akcję, jak też z braku wprawy, rozważli, umiejętności oszczędzania wysiłku. Na szczęście typową cechą dzieci i młodzieży jest także szybki powrót sił, równowagi chemicznej i psychicznej, i z tych faktów trzeba zdawać sobie sprawę. Skoro wysiłek, który zwłaszcza przy nauce jest i musi być nie tylko męczący, lecz często również nużący – wymaga dyscypliny, ograniczenia niektórych zachcianek, indywidualnych zamiłowań i ambicji, to „czas wolny powinien przynieść nie tylko wypoczynek, lecz także atrakcję, przygodę, zabawę, nowość, radość, emocję, a przede wszystkim swobodę”.

Rozrywka powinna spełniać pragnienia niezaspokojone przy wykonywaniu obowiązków, przenosić nastrój ożywienia i zapału do działania także na teren zajęć obowiązkowych.

Dzięki trwałym zainteresowaniom i systematycznym wysiłkom zarówno w pracy zawodowej, jak i w wolnym czasie różne mogą być kierunki rozwoju. Jedni dążą do zaspokojenia potrzeby poznania, inni pragną kształtować i doskonalić otoczenie, jeszcze inni przeżywają silniej wrażenia estetyczne i sami próbują twórczości artystycznej. Te indywidualne dążenia decydują o rozwoju dobrowolnych zajęć w czasie wolnym.

Czasu wolny decyduje o rozwoju fizycznym, psychicznym, intelektualnym jednostki. Przyczynia się także do zaspokojenia i rozwijania potrzeb kulturalnych, społecznych, do stwarzania przyjemności – radości w życiu.

Niezwykle interesującą klasyfikację funkcji czasu wolnego w psychohigienicznym jego ujęciu przedstawił A. Roykiewicz<sup>16</sup>. Funkcje te również wpisują się w sylwoterapię. Autor ten wyodrębnił:

- funkcję psychorekreacyjną;
- funkcję psychokompensacyjną;
- funkcję psychokorekcyjną;
- funkcję psychokreatywną.

Funkcje te, warunkując się w pewnym stopniu wzajemnie, mają ogromne znaczenie dla kształtowania procesów osobowościowych, dla rozwijania twórczej działalności i pozytywnych interakcji społecznych.

W skład funkcji psychorekreacyjnej wchodzi: odpoczynek, rozrywka

<sup>16</sup> A. Roykiewicz, *Psychohigieniczne funkcje czasu wolnego*, Wyd. ZP, Warszawa 1985.

i zabawa. A. Roykiewicz podkreślał walory tej funkcji z uwagi nie tylko na to, że jej elementy przyczyniać się mogą do rozwoju sprawności fizycznej, ale też mogą budować pozytywny obraz własnych możliwości i sprawności fizycznej. Jeśli ten jest dodatni, działa regulacyjnie na sferę emocjonalną, a poprzez radość z własnych osiągnięć i wzmożenie poczucia zdrowia łatwiej osiągnąć lepsze samopoczucie i poczucie wypoczynku. Sylwoterapia spełnia funkcję psychorekreacyjną. Wycieczka do lasu przyczynia się do regeneracji sił psychofizycznych. Dostarcza również rozrywki i zabawy.

Autor funkcje psychokompensacyjne ujmuje nie jako funkcje zastępcze, lecz „jako nastawienie czy czynności wyrównujące braki czegoś, jako uzupełnienie właściwego dla każdej jednostki potencjału energetycznego pragnień, dążeń, zamierzeń, a więc jako zaspokajanie potrzeb psychicznych.” Innymi słowy – z punktu widzenia higieny psychicznej – funkcje te polegają na zaspokajaniu specyficznych potrzeb psychicznych i dochodzeniu do stanu konsonansu psychicznego. Polegają także na pobudzaniu zahamowanych procesów oddziałujących na prawidłowe i dynamiczne funkcjonowanie osobowości. Zespół walorów arteterapeutycznych wpływa regenerująco na człowieka. Całe leśne otoczenie jest obciążone ogromnym walorem terapeutycznym, który w umiejętny sposób należy wykorzystać dla dobra uczestników zajęć sylwoterapeutycznych.

Funkcje psychokorekcyjne będą spełniały te zajęcia w czasie wolnym, które ewidentnie usuwają lub zmniejszają zaburzenia zachowania postaw oraz niepożądane indywidualnie i społecznie właściwości osobowościowe i mogą je przekształcać w aktywność pozytywną przystosowawczo. Dzięki zajęciom sylwoterapeutycznych terapeuta może pozytywnie wpływać na zachowania społeczne uczestników. Podczas zajęć terapeutycznych może dojść do warsztatów treningu intrapersonalnego oraz interpersonalnego. Obydwa treningi w znaczny sposób przyczyniają się do nabierania postaw prospołecznych przez uczestników zajęć sylwoterapeutycznych.

W psychokreatywnych funkcjach chodzi głównie o działania ukierunkowane bezpośrednio na kształtowanie i samokształtowanie zdrowej i ciągle rozwijającej się osobowości poprzez osiąganie nowych i wyższych wartości moralnych, uczuciowych i intelektualnych – głównie zaś przez dążenie i dochodzenie do społecznie twórczej aktywności. Sylwoterapia pobudza człowieka do współodczuwania świata flory i fauny. Dzięki temu wartości moralne i uczuciowe u uczestników mogą znacząco wzrosnąć. Tym bardziej, iż doświadczenie

przyrody może przybrać formę doświadczeń granicznych, które mają duży wpływ na zachowanie człowieka.

Jak zauważa E. Wnuk – Lipiński, czas wolny ujmowany bywa wielofunkcyjnie, ponieważ niezmiernie zróżnicowane są sposoby jego wykorzystania i towarzyszące im motywy<sup>17</sup>. Do zespołu funkcji podstawowych, przypisywanych czasowi wolnemu, E. Wnuk – Lipiński zalicza:

- funkcje edukacyjne (bezinteresowne i niewymuszone poszerzanie własnych horyzontów umysłowych, dokształcanie się, a więc czynności związane z zaspokajaniem potrzeb poznawczych, wiedzy i nowych doświadczeń, które dokonują się poprzez sylwoterapię);

- funkcje wychowawcze (przyswajanie sobie lub wpajanie komuś określonych norm światopoglądowych, zachowania, które można osiągnąć na zajęciach sylwoterapeutycznych);

- funkcje integracyjne (spajające grupy rówieśnicze, towarzyskie, zaspokajające potrzeby przynależności, uznania, osiągnięć, które występują w trakcie stosowania sylwoterapii);

- funkcje rekreacyjne (obejmujące czynności pozwalające na odpoczynek psychiczny i fizyczny podczas zajęć sylwoterapeutycznych);

- funkcje kulturalne (tj. tworzenie, przyswajanie wartości kulturowych, które w połączeniu z innymi metodami arteterapeutycznymi można osiągnąć na zajęciach sylwoterapii);

- funkcje kompensacyjne (wyrównanie niezaspokojonych potrzeb, dzięki przebywaniu w lesie).

Funkcje te wpisują się również w sylwoterapię. Prawidłowa organizacja czasu wolnego stanowić może niewyczerpane źródło możliwości wychodzenia naprzeciw potrzebom rozwojowym jednostki. Dzięki tej organizacji może spełniać szereg ważnych i wartościowych funkcji doskonalić wiedzę, dostarczać nowe przeżycia i doświadczenia, znaleźć własne miejsce w społeczeństwie.

Czas wolny jak również metodę sylwoterapii można rozpatrywać w różnych aspektach:

- socjologicznym;
- psychologicznym;
- fizjologiczno – zdrowotnym;

<sup>17</sup>E. Wnuk-Lipiński, *Praca i wypoczynek w budżecie czasu*, ZN Ossolińskich, Warszawa 1975.



- pedagogicznym.

W aspekcie socjologicznym zwraca się uwagę na spędzanie czasu wolnego w zespole rówieśników, co prowadzi do bardziej wydajnego i wytrwałego działania, niż działanie indywidualne. Aspekt ten posiada niewątpliwie wartość ideowo – wychowawczą. Czas wolny można spędzić na zajęciach sylwoterapeutycznych wśród drzew. Dzięki temu grupa może doświadczyć integracji oraz osiągnąć pożądane aspekty społeczne.

W aspekcie psychologicznym jednostka postrzegana jest jako poszukiwacz nowych wrażeń, interesujących rzeczy, zjawisk, przedmiotów. W czasie wolnym człowiek odkrywa nowe obszary, rozbudza i rozwija swoje zainteresowania i uzdolnienia, jednakże dużą rolę odgrywa także potrzeba rozrywki, przyjemności, która daje odprężenie i komfort psychiczny po całym dniu wysiłku umysłowego czy pracy. Również w trakcie zajęć z wykorzystaniem sylwoterapii uczestnicy mają możliwość poznawania, rozbudzania swych zainteresowań czy poszerzania horyzontów intelektualnych i estetycznych. W tym aspekcie również człowiek doznaje przeżyć estetycznych, które przyczyniają się do nabierania właściwych postaw prospołecznych.

Aspekt fizjologiczno – zdrowotny spełnia profilaktyczną rolę w zakresie ochrony zdrowia, głównie dzieci i młodzieży. Do walorów fizjologiczno – zdrowotnych wolnego czasu zalicza się m. in.: odprężenie psychofizyczne, duży zasób świeżego powietrza oraz ruch fizyczny, jak również racjonalne odżywianie. Dzięki przebywaniu wśród drzew, które produkują tlen uczestnicy warsztatów sylwoterapeutycznych mają możliwość zregenerowania sił witalnych oraz poprawy zdrowia.

W aspekcie pedagogicznym jednostka przejawia własną inicjatywę i samodzielność w organizowaniu różnych zajęć rekreacyjnych w zależności od własnych zainteresowań i potrzeb. Człowiek uczący uczy się od grupy. Grupa integrująca się przechodzi różne etapy. Dzięki temu dokonuje się pedagogizacja.

## 8. Podsumowanie

Warsztaty sylwoterapeutyczne są jedną z form rozbudzania zainteresowań przyrodniczych, dostarczają uczestnikom wielu impulsów do rozwoju. Podczas nich podziwiają zielone łąki z mnóstwem kolorowych kwiatów, drzewa, błyszczące kamienie, skrzące się krople wody, piękno lasu, śpiew ptaków i wiele

innych rzeczy, które można zobaczyć i usłyszeć podczas wędrówek.

W centrum zainteresowań Sokratesa było pytanie o dobro i cnotę. Inspiracją dla niego był napis nad świątynią Apollina w Delfach „Poznaj samego siebie” (gr. *Gnothi seauton*). Podczas swego życia obserwując sofistów, uświadamiał sobie, iż nie każda wiedza jest prawdziwa lub odpowiednia. Uważał nawet, iż może być nawet na tyle szkodliwa, iż lepiej jej nie posiadać. „Jej wartość będzie bowiem zależeć od sposobu dochodzenia do niej, a w przypadku wychowania – od budowania mądrości wychowawczej, opartej na prawdzie i dobru”<sup>18</sup>. Wartościowym sposobem dochodzenia do wiedzy jest jej interdyscyplinarne poszukiwanie poprzez niedyrektywne metody. Sylwoterapia jest metodą, z jednej strony pomocniczą, a z drugiej rozwijającą. Metodę tę można łączyć z innymi znanymi metodami szkoleniowymi lub wykorzystywać jako element edukacji.

Współcześnie wiadomo, iż otoczenie wraz z tzw. kulturą określonego miejsca, czyli w przypadku sylwoterapii – lasu, również wychowuje przez ukryty program, równoległy do jawnie realizowanego programu szkolenia. Znaczący wpływ mają tutaj: kolory (przeważa zieleń), kojące odgłosy szumu lasu, śpiewu ptaków, co można porównać z technikami relaksacyjnymi, czy nawet medytacyjnymi<sup>19</sup>. Warto więc stosować alternatywne metody, które mogą znacząco poprawić jakość szkoleń oraz przyswajalność ich treści.

## 9. Summary

Tree therapy is a method of occupational therapy. Is perhaps the least documented therapeutic method. Therefore, the article contains considerable material on the application of sylwoterapii in the work of the coach. Tree therapy is one of the natural therapies, cultivated already in the days of ancient Rome, involving the activation of the vital forces of the body through contact with trees and shrubs. The simplest form of this therapy is a walk, during which the following contact with vegetation. The best therapeutic effects is in contact with the plants exposed part of the body-with his hands, feet, forehead or back, because in this way the beneficial substances in the bark, leaves, flowers and roots can penetrate the human body. Plays an important role too deep

<sup>18</sup>B. Jodłowska, op. cit., s. 33.

<sup>19</sup>D. Misiak, System otwarty na medytację, „Psychologia w szkole”, nr 3(39)/2013, ss. 114-119; D. Misiak, Plan daltoński i medytacja, „Psychologia w szkole”, nr 4(40)/2013, ss. 117-121; D. Misiak, Antypedagogika i medytacja, „Psychologia w Szkole”, nr 5(41)/2013, ss. 116-121.

but quiet breath so that the body can use the essential oils contained in plants.

Using tree therapy be aware of its multidimensionality. This element of art therapy can be combined with drama, where you walk in the woods leads to drama classes. Tree therapy also can be used in conjunction with dog therapy, where therapeutic activities involving the dogs. Multidimensional tree therapy also follows from the very nature of therapeutic agents. It should be mentioned here chromotherapy (color therapy), sound therapy (the sound of the forest, singing birds), aroma (smell found in the forest), and even hydrotherapy (water therapy).

Tree therapy is a contemporary alternative leisure time. A person can break away from your daily routine and experience nature, which affects the relaxing effect. This can be improved family relationships due to lack of time are often fragile. All this in a way that is creative, you can combine into one whole, to increase the development aspect. Training must be carried out in buildings. In the 21st century, when a man I lost contact with nature is as nature away from the city.

**Keywords:** tree therapy, occupational therapy, tour, forest, training.

## 10. Bibliografia

1. Allport G., *The Person in Psychology*, Beacon Press, Boston 1968.
2. Chudy W., *W łupinie orzecha czyli filozofia bez przesady*, Michalineum, Marki-Struga 1992.
3. Czajkowski K., *Wychowanie do rekreacji*, WSiP, Warszawa 1979.
4. Dąbrowski Z., *Czas wolny dzieci i młodzieży*, PZWS, Warszawa 1986.
5. Denek K., *Poznawczo wychowawcze aspekty działalności krajoznawczo-turystycznej we współczesnej szkole*, Wyd. Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych, Koszalin 1981.
6. Jodłowska B., *Pedagogika Sokratejska*, Wyd. Impuls, Kraków 2012.
7. Kamiński A., *Czas wolny i jego problematyka społeczno – wychowawcza*, ZN Ossolińskich, Warszawa-Kraków 1965.
8. Knowles M., *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*, Cambridge, Englewood Cliffs, 1980.

9. Kolb D. A., Rubin I. M., McIntyre J. M., *Organizational Psychology: A Book of Readings*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1974.
10. Misiak D., *Antypedagogika i medytacja*, „Psychologia w Szkole”, nr 5(41)/2013.
11. Misiak D., *Plan daltoński i medytacja*, „Psychologia w szkole”, nr 4(40)/2013.
12. Misiak D., *System otwarty na medytację*, „Psychologia w szkole”, nr 3(39)/2013.
13. Okoń W., *Słownik Pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1981.
14. Roykiewicz A., *Psychohigieniczne funkcje czasu wolnego*, Wyd. ZP, Warszawa 1985.
15. Studzińska M., *Dzieci przedszkolne poznają przyrodę ożywioną*, WSiP, Warszawa 1989.
16. Suchodolski B. (red.), *Pedagogika*, PWN, Warszawa 1980.
17. Wnuk-Lipiński E., *Praca i wypoczynek w budżecie czasu*, ZN Ossolińskich, Warszawa 1975.
18. Wojnar A., *Nowa era reklamy*, „Alma Mater” nr 129, 11/2010.

dr Dawid Misiak

Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku

## **Rozdział V**

# **Zarządcze aspekty w niedyrektywnych systemach pedagogicznych**

*Nie takie ważne, żeby człowiek dużo wiedział, ale żeby dobrze wiedział,  
nie żeby umiał na pamięć,  
a żeby rozumiał, nie żeby go wszystko troszkę obchodziło,  
a żeby go coś naprawdę zajmowało.*

Janusz Korczak

### **1. Streszczenie**

Wiek XXI to czas wielkich zmian w wielu obszarach egzystencji ludzkiej. Dokonują się one również w oświacie. Obecnie akcentuje się niedyrektywne podejście do ucznia. Warto jednak wiedzieć, iż takie ujęcie pedagogiki nie jest wynalazkiem XXI wieku. Indywidualizm edukacyjny czy niedyrektywna oświata liczą sobie nawet ponad sto lat. Dlatego też publikacja ta posiada walory historyczno-pedagogiczne. Poddając refleksji obecny system oświaty warto sięgnąć do źródeł i zapoznać się z myślą twórców edukacji przyjaznej dla dziecka. W artykule tym zajęto się pedagogiką Montessori, planem daltońskim, antypedagogiką Hubertusa von Schoenebecka oraz Rudolfa Steinera. Są to systemy, które w dużej mierze widzą w uczniu pełnoprawnego człowieka oraz ukazują, iż już kilkadziesiąt lat temu kierowały się zasadami zarządczymi, które obecnie w biznesie uważane są za nowoczesne. Pokazuje to, iż ich twórcy byli ludźmi o dużej wiedzy, znający psychologię i pedagogikę człowieka. Warto dalej pogłębiać studia w tym temacie, gdyż sięgając do źródeł odnajdujemy myśli ludzi, którym nieobce było dobro dziecka.

**Kluczowe słowa:** pedagogika, systemy pedagogiczne, edukacja, przyjazna edukacja.

## 2. Wstęp

Wiek XIX i początek XX to okres dużych zmian w pedagogice na świecie. Za sprawą myśli Jeana-Jaquesa Rousseau osoby zajmujące się wychowywaniem i edukacją dzieci zaczęły coraz bardziej zauważać w nich osoby ludzkie. Przyczyniły się do tego pisma pedagogiczne oraz rozwój psychologii dziecka. Wiek XXI to okres wielkich odkryć systemów niedyrektywnych, które stworzone były ponad wiek temu. Opracowali je ludzie, których można by określić mianem „pedagogów renesansu”. Ich podejście jest kompleksowe. Zajmują się światem dziecka, aspektami wychowawczymi rodziców oraz funkcjonowaniem szkoły. Dlatego też warto zwrócić uwagę na te trzy aspekty. Obecne systemy zarządzania również wyrosły na bazie myśli tych pedagogów.

## 3. Pedagogika Marii Montessori

System Marii Montessori posiada już prawie wiekową tradycję. Jednak jego walory edukacyjne i wychowawcze odkrywane są na nowo w XXI wieku. W tym systemie nacisk kładzie się na swobodny rozwój dziecka. Maria Montessori uważała, iż pierwszoplanowym zadaniem pedagogiki jest wspieranie spon-taniczności, kreatywności dzieci oraz poprzez to umożliwienie im wszechstron-nego rozwoju fizycznego, kulturowego, społecznego i duchowego. Właśnie aspekt rozwoju duchowego zajmuje znaczące miejsce w tym systemie edukacyjnym.

Uważała ona, iż dziecko od momentu narodzin jest aktywne oraz dyspo-nuje określonymi uzdolnieniami i potencjałem. To, w jakim kierunku dziecko się rozwinie zależy od indywidualnej drogi życiowej dziecka oraz jego wycho-wania, na które wpływ mają rodzice i otoczenie. Maria Montessori uważała, że dziecko rozwija swe zdolności przede wszystkim w interakcji z innymi ludźmi oraz ze swym otoczeniem. Pisała: „Tak jak fizyczny embrion potrzebuje szcze-gólnego środowiska łona matki, tak też umysłowy embrion potrzebuje ochrony żywego, ogrzewanego miłością, bogatego w pożywienie otoczenia, w którym wszystko ukierunkowane jest na wspieranie jego rozwoju nic nie staje mu na przeszkodzie”<sup>1</sup>. Dlatego też uważała, iż poczucie bezpieczeństwa dzieci uzy-skują głównie od rodziców. Jednak Montessori zauważała, iż wśród dzieci jest

<sup>1</sup>B. Stein, *Teoria i praktyka pedagogiki Marii Montessori w szkole podstawowej*, Wyd. Jedność, Kielce 2003, s. 11.

pewien odsetek, który nie otrzymuje należytej opieki rodzicielskiej. Dlatego też najlepsze wyniki wychowawcze przynoszą wysiłki nauczycieli włożone w pracę z dziećmi, (tymi, które otrzymują właściwe wsparcie od rodziców oraz tymi, które nie mogą liczyć na wystarczające wsparcie rodziców), ale w połączeniu z pracą z rodzicami. Nigdy w aspekcie wychowawczym nie powinno pomijać się rodziców (nawet tych z dysfunkcjami). Takie podejście może przyczynić się do wzrostu świadomości rodzicielskiej.

Warto również zwrócić uwagę, iż w swoim systemie edukacyjnym Maria Montessori widział również miejsce dla religii. Uważała religijne wychowanie dziecka za bardzo ważny aspekt, gdyż jak pisała: „religia jest uniwersalnym odczuciem, które egzystuje w każdym człowieku i egzystowało od początku świata”. Dzięki temu, iż religia próbuje szukać odpowiedzi na pytanie o sens i cel ludzkiej egzystencji, Montessori uważała, iż nie należy jej wykluczać z edukacji<sup>2</sup>.

Pisała: „Jeśli brakuje religii, brakuje także fundamentu dla rozwoju człowieka”<sup>3</sup>. Podstawą religijnego wychowania jest szacunek dla osobowości dziecka. Dlatego też pedagogikę Montessori można w pełni zrozumieć dopiero w powiązaniu z myślą chrześcijańską. Osobowość jest częścią człowieka, którą posiada od Boga, a zadaniem nauczycieli jest „rozpoznanie boskości w człowieku, kochanie go i służenie mu, pomaganie i współpraca z pozycji stworzenia a nie stwórcy”. Boskość ta przejawia się w dziecku w indywidualnym charakterze jego osoby, jaka dziecko musi stworzyć własnymi siłami lub przy pomocy rodziców i szkoły. W tym trudnym procesie samowychowania dziecko kieruje się „wewnętrznym bodźcem”, należącym do dzieła stworzenia.

W książce *Dzieci, które żyją w Kościele* Montessori zawarła swoją praktyczną pracę w ramach religijnego wychowania. Według niej ważną jest myśl, że dziecko powinno pozostać otwarte na style i ceremonie, (jeśli ma być człowiekiem wrażliwym na treści religijne). Montessori proponowała małe „atrium”(małe pomieszczenie), przygotowane specjalnie dla dziecka, gdzie będzie ono mogło np. zapalać świece, czytać Biblię, modlić się, czy po prostu przeżywać ciszę, czyli medytować. Jednakże w większości szkół nie ma możliwości przygotowania specjalnego „atrium”, dlatego też można do tych celów przeznaczyć część sali lekcyjnej. Cechą charakterystyczną współcześnie jest to, iż wiele dzieci nie ma początkowo dostępu do życia religijnego. Często w rodzinach brakuje więzi

<sup>2</sup> Ibid., s. 139.

<sup>3</sup> Ibid., s. 140.

z religią i Kościołem, a nawet, jeśli mają one miejsce to dzieci nie są przyzwyczajone do regularnego uczęszczania do miejsca kultu. Dlatego brakuje im wielu doświadczeń, jakie Montessori przewidywała w swojej pracy już w 1910 roku. Doświadczenia te dzieci mogą zdobywać podczas regularnego praktykowania medytacji w szkole. W myśl Marii Montessori jej system edukacyjny otwarty jest na praktykowanie medytacji.

Podsumowując należy stwierdzić, iż system Marii Montessori kładzie nacisk na wszechstronny rozwój dziecka. W systemie tym nie pomija się również wychowania religijnego. Wychowanie to posiada znaczące aspekty wychowawcze. Z jednej strony dziecko doświadcza wrażeń estetycznych, uczy się egzystencji we wspólnocie a także może doświadczać przeżyć duchowych, które niewątpliwie posiadają walory terapeutyczne. Poznaje swoje mocne i słabe strony, co staje się przyczynkiem do dalszego rozwoju poprzez wychowanie szkolne lub samowychowanie.

W zarządzaniu Montessori duży nacisk kładzie się na kadrę pedagogiczną. Kadra kończy studia zgodne z prawem krajowym. Dodatkowo przeprowadza się dwuletni kurs do praktyki zawodowej. Zakres kursu obejmuje poznanie wszystkich materiałów pomocniczych dla danego typu szkoły, ćwiczenia korzystania z nich oraz zapoznanie się z pedagogiką Montessori. W tym systemie zwraca się uwagę na doświadczenie praktyczne rodziców, których zachęca się aby nie negowali i nie odrzucali wychowawczej pracy swoich rodziców. Jest to niezwykle ważne, gdyż poprzez edukację Montessori zwraca się uwagę na wielopokoleniowość rodziny. Z punktu widzenia psychologii duży wpływ na dzieci posiadają rodzice, ale również dziadkowie. „Wiedza na temat dziecka musi zostać uzupełniona o obserwacje praktyczne. dopiero wtedy, gdy to, czego się nauczyliśmy, odkryjemy jako «naprawdę prawdziwe», będziemy mogli pogłębić naszą wiedzę i kierować się nią w życiu. Poza tym porównamy to, czego nauczyliśmy się o psychologii dziecka, ze wspomnieniami, które wynieśliśmy z naszego dzieciństwa. Oznacza to, że bardzo osobisty przebieg życia dorosłego człowieka ma wpływ na sposób, w jaki będzie on rozumiał i wychowywał dzieci. Oprócz znajomości psychologii rozwojowej ważna jest więc również znajomość własnej psychiki”<sup>4</sup>.

Rodzice mają wyobrażenia o swym potomstwie. Często są to własne niespełnione marzenia. Trudność wychowania polega na rozpoznaniu, jaką drogą chce pójść dziecko. Czasami pomiędzy rodzicami a dziećmi może dojść do

<sup>4</sup>Ibid., s. 28.



konfliktów i nieporozumień, jeśli ich oczekiwania się nie zharmonizują. Dlatego pedagogika Montessori kładzie akcent na andragogikę. Dlatego też zachęca się rodziców do własnego rozwoju. Wiedzę teoretyczną można zdobywać w każdym momencie swego życia. Natomiast umiejętności wychowawczych, wrażliwości oraz właściwego działania można nauczyć się tylko poprzez aktywne wychowywanie. Dlatego szkoła Montessori ściśle współpracuje z rodzicami<sup>5</sup>.

W tym systemie pedagogicznym akcentuje się wychowywanie dziecka według jednakowych zasad pedagogicznych w domu i szkole. Jednakże w większości przypadków osoby zapisujące dzieci do szkoły Montessori nie znają zasad w niej obowiązujących. W związku z tym organizuje się dla rodziców liczne spotkania informacyjne, podczas których omawiane są aspekty pedagogiki Montessori. Ma to jednoczesny wpływ na wychowanie dziecka ale również jest to swoista andragogika. Dzięki takim spotkaniom dokonuje się pedagogizacja rodziców, o której dużo mówi się współcześnie.

Zarządzanie w szkole Montessori ukierunkowane jest na zapewnienie jednomyślności. Praca z dziećmi ma być przekonująca, więc niewłaściwym byłoby wprowadzanie elementów niezgodnych z pedagogiką tego systemu. Zadaniem kadry zarządzającej jest zaangażowanie nauczycieli do rozwoju i pogłębiania wiedzy z zakresu pedagogiki Montessori. Zasady odnoszące się do wychowywania uczniów dotyczą również dorosłych. Nauczyciele w ramach swobody w przygotowywaniu otoczenia muszą mieć możliwość decydowania, jeśli chodzi o wyposażenie klas oraz organizację pracy. Dla dyrekcji szkół oznacza to, iż muszą prowadzić kolegialny styl zarządzania. Istotnym jest, aby to, co się wykonuje, było dobrze przemyślane oraz by przekonująco to uzasadnić i wykonać. Styl ten wiąże się z nowoczesnymi metodami wykorzystywanymi do rozwiązywania problemów w przedsiębiorstwach. Może to być „burza mózgów”. Burza mózgów jest jedną z tzw. metod heurystycznych. Są to metody twórczego rozwiązywania problemów. Charakteryzuje je wykorzystanie intuicji i kreatywności do rozwiązywania problemów oraz praca zespołowa. Metoda ta jest bardzo przydatna w szukaniu rozwiązań dla problemów powstających np. przy wdrażaniu systemu jakości.

Do zalet pracy zespołowej zaliczamy:

- większą efektywność grupy niż pojedynczo pracujących jednostek,
- sprzyjanie lepszemu wykrywaniu błędów w grupie, niż przez jedna

<sup>5</sup> Ibid., s. 29.

osobą,

- występowanie większej obiektywizacji wyników w grupie,
- sprzyjanie zwiększonej twórczości,
- większy stopień humanizacji pracy w grupie,
- nauka współpracy i współdziałania uczestników grupy.

Za twórcę burzy mózgów uznawany jest Alex Osborn, który bardzo wczesnie rozpoczął karierę menedżera i już w wieku 19 lat objął stanowisko wicedyrektora jednej z największych w świecie agencji reklamowych. Burzę mózgów opracował w połowie lat trzydziestych naszego stulecia. Uważał, że pomysły ludzi niezwiązanych z daną dziedziną, której dotyczy problem, stwarzają podwaliny niekonwencjonalnych rozwiązań<sup>6</sup>.

Podstawowe zasady „Burzy mózgów”:

- niczym nie skrępowana wyobraźnia;
- podawanie możliwie jak największej liczby pomysłów;
- brak jakiegokolwiek krytyki (wszystkie pomysły są dobre).

Niczym nie skrępowana wyobraźnia powoduje, że zgłaszane są pomysły ekstrawaganckie, niestereotypowe, nowatorskie, czasami na pierwszy rzut oka szalone, a o takie właśnie chodzi w burzy mózgów. Im pomysł w większym stopniu spełnia te cechy tym lepiej. Nawet z nierealnego pomysłu można wyrowadzić całkiem przydatne rozwiązanie.

Ważna jest możliwie duża liczba pomysłów, gdyż wraz ze wzrostem ich liczebności rośnie prawdopodobieństwo znalezienia tego najlepszego. Ulepszanie, rozwijanie oraz kombinowanie pomysłów. W trakcie burzy mózgów oprócz zgłaszania własnych pomysłów można też ulepszać inne pomysły, rozwijać dotychczasowe celem uzyskania nowych, lepszych rozwiązań.

Nie należy krytykować pomysłów. Najważniejszą zasadą burzy jest właśnie unikanie krytycznej oceny podczas opracowywania nowych pomysłów. Krytyka taka ma nastąpić w dalszym okresie, w czasie sesji oceniającej. Należy więc unikać zwrotów torpedujących, krytykujących pomysł i jego twórcę, podważających ich sens. Wynika to z faktu, aby nie zablokować propozycji śmiałych, podważających stereotypy. Jeśli takie zwroty się pojawiają, prowadzący burzę mózgów ma obowiązek zwrócić uwagę osobom ich używającym<sup>7</sup>.

<sup>6</sup>Z. Maryniak, *Metody organizacji i zarządzania*, Wyd. Akademii Ekonomicznej, Kraków 1999.

<sup>7</sup>K. Szmidt, *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, Wyd. Helion, Gliwice 2013; E. Nęcka, J. Orzechowski, A. Słabosz, B. Szymura, *Trening twórczości*, GWP, Sopot 2012; A. Balcerak, J. Woźniak, *Szkoleniowe metody symulacyjne*, GWP, Sopot 2014.

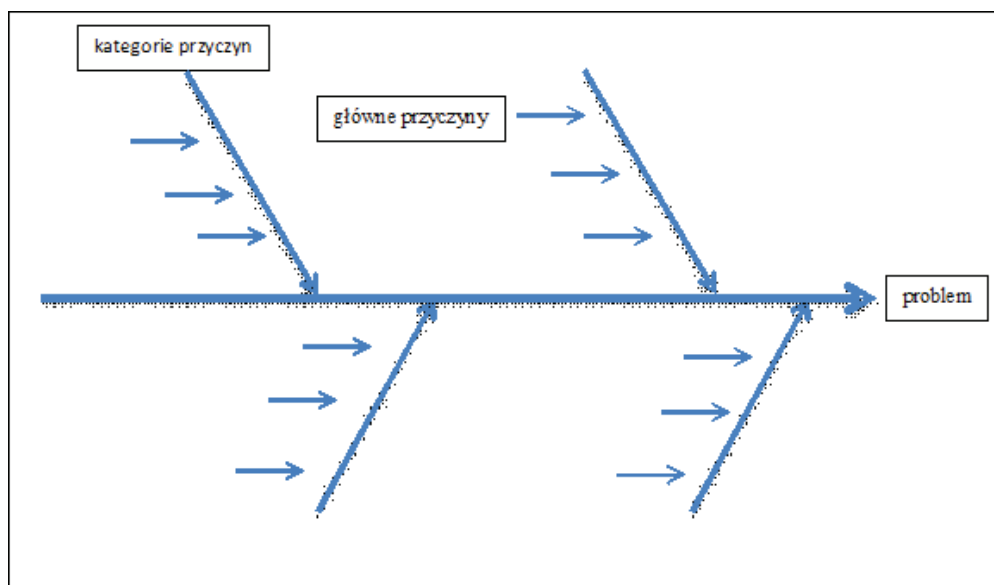
Inną metodą możliwą do wykorzystania w edukacji jest „5Why” (5 dlaczego). Twórcą metody 5 Why, jest Sakichi Toyoda. W trakcie rozwoju metodologii przemysłowej metoda 5W została szybko udoskonalona i wdrożona wewnątrz korporacji motoryzacyjnej Toyota. Jest to jeden z podstawowych składników decydujący o umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach, które wymagają zdiagnozowania przyczyny źródłowej. Taiichi Ohno, twórca Toyota Production System, opisuje 5W jako metodę naukowego podejścia Toyoty polegającą na kilkakrotnym zadawaniu pytania „Dlaczego?” (wbrew nazwie nie musi to być 5 pytań – może być ich mniej lub więcej w zależności od potrzeby). Dzięki temu istota problemu, jak również jego rozwiązanie, staje się bardziej oczywiste. Metoda 5W zyskała na popularności na całym świecie i jest wykorzystywana do dziś jako element Kaizen<sup>8</sup>.

Diagram Ishikawy, diagram przyczyn i skutków (ang. cause and effect diagram), znany także jako diagram ryby lub jako diagram rybiej ości (ang. fishbone diagram) a także diagram drzewa błędów (po odwróceniu schematu o 90° zgodnie z ruchem wskazówek zegara diagram przypomina drzewo), używany jest do ilustrowania związków przyczynowo-skutkowych. Dzięki temu pomaga oddzielić przyczyny od skutków danej sytuacji i dostrzec złożoność problemu.

Ishikawa opracował diagram przyczynowo-skutkowy, w którym analiza rozpoczyna się od stwierdzenia wystąpienia skutku i prowadzona w kierunku identyfikacji wszystkich możliwych przyczyn, które go spowodowały. Wśród przyczyn wymienił on 5 głównych składowych – określanych jako tzw. 5M: Manpower (ludzie), Methods (metody), Machinery (maszyny), Materials (materiały), Management (zarządzanie). Każda z tych składowych rozbija się na poszczególne przyczyny, które powinny być rozpatrywane indywidualnie jako problemy do rozwiązania. Jednakże składowe diagramu można przystosowywać do swoich potrzeb. W szkolnictwie może to być zamiast maszyny, system oświatowy<sup>9</sup>.

<sup>8</sup>O. Taiichi, *Toyota Production System: beyond large-scale production*, Productivity Press, Portland 1988.

<sup>9</sup>M. Urbaniak, *Zarządzanie jakością – Teoria i praktyka*, Wyd. Difin, Warszawa 2004.



Rysunek 1. Diagram Ishikawy  
Opracowanie własne

Pedagogika Montessori obejmująca swym oddziaływaniem uczniów jak również ich rodziców wykorzystuje w swym zarządzaniu metody stosowane współcześnie w biznesie. Wynika to z faktu, iż obecnie duży nacisk kładzie się na kreatywność, zaangażowanie oraz dużą autonomię. Czynniki te obecne były już u zarania pedagogiki Montessori.

#### 4. Plan daltoński

Już na początku XX wieku dydaktyków nurtował problem dostosowania edukacji do potrzeb indywidualnych ucznia. Duży wpływ wywarła pragmatyczna dydaktyka amerykańska oraz wynikający z niej nurt nowatorstwa dydaktycznego. Przedstawiciele tego nurtu kładli nacisk nie na rygoryzm w nauczaniu, lecz na podejmowaniu działań wspierających osoby uczące się w dążeniu do wolności edukacyjnej, odpowiedzialności oraz indywidualnego rozwijania talentów i zainteresowań.

W niektórych kręgach tzw. nowatorstwo dydaktyczne, chociaż ma już blisko 100 lat, budzi w naszym kraju zainteresowanie oraz polemikę. W Polsce

szczególnym zainteresowaniem już od lat 20. XX wieku cieszył się plan daltoński, zwany też systemem laboratoryjnym. Już w roku 1928 opublikowano dzieło Helen Parkhurst *Wykształcenie według Planu Daltońskiego*<sup>10</sup>. Pierwsze próby wprowadzenia nowej metody podjęła ona w 1905 roku w wiejskiej szkole. Placówka ta liczyła czterdzieścioro dzieci, które podzielone były na 8 oddziałów klasowych. Aby zapewnić wszystkim uczniom możliwość jednoczesnego pobierania nauki, postanowiła dotychczasową metodę nauczania zastąpić metodą uczenia się, która polegała na głównie samodzielnej pracy ucznia nad zadaniem. Dopiero, gdy uczeń nie mógł sobie w żaden sposób poradzić wtedy mógł liczyć na pomoc nauczyciela. Były to zaczątki powstawania systemu, który później przyjął nazwę planu daltońskiego. Ideę planu daltońskiego dobrze odzwierciedla myśl Janusza Korczaka: „Dobry wychowawca, który nie wtłacza a wyzwala, nie ciągnie a wznosi, nie ugniata a kształtuje, nie dyktuje a uczy, nie żąda a zapytuje – przeżyje wraz z dziećmi wiele natchnionych chwil”<sup>11</sup>.

H. Parkhurst następnie wyjechała do Włoch, gdzie pracowała jako asystentka Marii Montessori. W tym też okresie uzyskała stopień doktora pedagogiki. Asystentura u Montessori, jak również doktorat przyczyniły się do tego, iż po powrocie do Stanów w 1920 roku przystąpiła ona do realizacji swej koncepcji w szkole średniej w mieście Dalton. Zdaniem H. Parkhurst plan nie był próbą modyfikacji istniejącego systemu edukacyjnego oraz „systemem czy metodą, która by poprzez wiekowe zastosowanie skamieniała w niezmienny i jednostajny kształt, wyciskający swe piętno na całych pokoleniach uczniów”.

Pierwszą szkołą na ziemiach polskich, gdzie wprowadzono idee planu daltońskiego było Państwowe Żeńskie Seminarium Nauczycielskie w Chełmie. Dokonano tego w roku szkolnym 1926/1927. Pokazuje to, iż polska myśl pedagogiczna nie odbiegała od światowej. Dwadzieścia lat po zastosowaniu idei indywidualizmu nauczania w Stanach Zjednoczonych, myśl ta pojawiła się na ziemiach polskich. W szkole tej innowacją objęto wszystkie przedmioty: za wyjątkiem religii, gimnastyki i śpiewu. Na początku napotkano trudności ze strony uczniów, gdyż nie byli oni przygotowani do samodzielnego realizowania zadań. Z tym aspektem jest problem po dziś dzień. Według Międzynarodowych Badań Postępów Biegłości w Czytaniu PIRLS 2006 Jak czytają dzieci w Polsce i na świecie, wynika, iż polscy uczniowie czytają dobrze. Problem pojawia

<sup>10</sup> H. Parkhurst, *Wykształcenie według Planu Daltońskiego*, Lwów-Warszawa 1928.

<sup>11</sup> Za E. Wolter, *Korczak o wychowaniu przedszkolnym*, „Wychowawca” nr 3 (135)/2004.

się ze zrozumieniem przeczytanego tekstu oraz zastosowanie przeczytanego materiału<sup>12</sup>. Plan daltoński jest tym systemem, który kładzie duży nacisk na samodzielność ucznia. Uczeń wychodzący ze szkoły daltońskiej umie zastosować zdobytą wiedzę oraz umie szukać rozwiązania, gdy pojawią się problemy. Poza tym uczniowie ze szkół daltońskich umieją pracować w grupie, gdyż system ten polega na samopomocy uczniowskiej<sup>13</sup>.

Koncepcja planu daltońskiego oraz próby jej wdrożenia do szkół różnych szczebli przyczyniły się do rozwoju nowatorstwa dydaktycznego oraz ubogaciły dorobek dydaktyki ogólnej jako nauki. Wiele założeń współczesnej dydaktyki ma swe początki w koncepcji planu daltońskiego oraz w doświadczeniach wynikających z jego wdrażania w latach dwudziestych XX wieku.

Oto główne koncepcje planu daltońskiego zagospodarowane przez obecną dydaktykę. Po pierwsze współczesna dydaktyka ukazuje ścisły związek nauczania i uczenia się. Wincenty Okoń zauważył, iż nauczanie i uczenie się są pełnowartościowymi czynnikami w procesie dydaktycznym, jedynie, gdy są zintegrowane, czyli gdy występuje między nimi wzajemne sprzężenie<sup>14</sup>. Coraz częściej pedagodzy oraz psycholodzy dochodzą do wniosku, iż człowiek najwięcej zapamiętuje nie poprzez uczenie się lub powtarzanie materiału (zapamiętuje na krótki okres czasu), lecz poprzez nauczanie innych (pamięć długotrwała). W szkołach daltońskich uczeń szuka informacji najpierw u innych uczniów. Dopiero, gdy nie może znaleźć informacji wśród innych uczniów, zwraca się o pomoc do nauczyciela. Wdrażając system daltoński, starano się przede wszystkim angażować uczniów do samokształcenia. Jednak nie bagatelizowano roli nauczania. Część zajęć prowadzona była w formie lekcji. Zakładano, że uczniowie powinni zapoznawać się z podstawami wiedzy usystematyzowanej oraz zdobywać określone umiejętności w trakcie samodzielnej nauki. Za taką właśnie organizacją procesu dydaktycznego opowiadał się Antoni Dobrowolski. Pisał „zasadniczo, normalnie człowiek powinien uczyć się sam. Uczenie się powinno być samouctwem, samokształceniem. A tylko wtedy, gdy to niemożliwe lub, gdy to za dużo wymaga wysiłku niepotrzebnego, nieprodukcyjnego, niepożytecznego, trudu, czasu, tylko wtedy z pomocą nauczyciela, ale i wtedy obowiązuje

<sup>12</sup> K. Kolnarzewski (opr.), *PIRLS 2006. Jak czytają dzieci w Polsce i na świecie*, Warszawa 2007.

<sup>13</sup> R. Röhner, H. Wenke, *Pedagogika planu daltońskiego*, Sor-man, Łódź 2011.

<sup>14</sup> W. Okoń, *System dydaktyczny*, Instytut Pedagogiki, Warszawa 1972.

postulat: możliwie samodzielnie”<sup>15</sup>.

Po drugie nauczyciel i uczeń traktowani są jako równoważni uczestnicy procesu dydaktycznego. Dlatego też, ich relacje powinny być oparte na zasadzie partnerskiego współdziałania. Nauczyciel ma być niejako stymulatorem działalności dydaktycznej ucznia. Powinien to czynić realizując postawione sobie cele, treści i zasady kształcenia oraz stosując świadomie dobrane metody oraz środki dydaktyczne. Metodą, która obecnie przeżywa renesans jest drama. Za sprawą wchodzenia w role uczeń może doświadczyć stanów emocjonalnych innych osób lub mieć wgląd w aspekty naukowe danej dziedziny. Dzięki temu może zachęcić ucznia do zdobywania wiedzy. Wymaga to duże elastyczności dydaktycznej od nauczyciela. Działania dydaktyka powinny umożliwić uczniom samodzielną pracę i doprowadzić do zmiany ich postawy: z biernej, odbiorczej na aktywną, twórczą, badawczą i nowatorską<sup>16</sup>.

Po trzecie nie zapomina się o roli nauczyciela w organizowaniu systemu pracy ucznia. To na nim spoczywa obowiązek przygotowania rocznych planów pracy i przydziałów, kontroli przebiegu oraz efektów samodzielnego zdobywania wiedzy przez uczniów.

Po czwarte obecnie zwraca się uwagę, iż nauczyciel kierując pracą uczniów powinien umieć rozpoznawać ich stany psychiczne, interakcje, które panują w klasie, a nawet umieć oceniać sytuacje wewnątrzszkolne patrząc „oczami uczniów”. Dlatego też zachęca się do stosowania podejścia jakościowego we wszystkich fazach procesu dydaktycznego. W związku z tym obecnie dla wielu nauczycieli jest to trudny aspekt do zaakceptowania. Natomiast już kilkadziesiąt lat temu nauczyciele szkół daltońskich rozumieli te postulaty oraz z powodzeniem je stosowali. W swej pracy przyjmowali postawę badawczą, otwartą na świat przeżyć uczniów, odmienność ich poglądów, ich emocji oraz niepowtarzalności osobowości. Jak pisał Janusz Korczak: „Nie ma dzieci – są ludzie; ale o innej skali pojęć, innym zasobie doświadczenia, innych popędach, innej grze uczuć. Pamiętaj, że my ich nie znamy”<sup>17</sup>. Dlatego też jedna z uczennic chełmskiego seminarium mogła napisać: „nie boimy się wypowiedzieć wobec nauczyciela nasze własne przekonanie i poglądy, bo system daltoński wyprac-

<sup>15</sup> A.B. Dobrowolski, *Pisma Pedagogiczne*, t. 2, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1960.

<sup>16</sup> R. Röhner, H. Wenke, op.cit.

<sup>17</sup> Za H. Kirchner, *Janusz Korczak, pisarz-wychowawca-myśliciel*, Instytut Badań Literackich, Warszawa 1997, s. 18

wał w nas silne poczucie godności osobistej, którą też i nasze Grono szanuje”<sup>18</sup>.

Po piąte system ten nie tylko rozwijał w uczniach poczucie własnej wartości, lecz poprzez godne traktowanie nakładał na nich obowiązki. System, który kładłby nacisk na prawa ucznia, nie wspominając równoważnie o obowiązkach byłby słabym systemem edukacyjnym. Każda jednostka społeczna posiada w swym środowisku prawa, ale również obowiązki. W planie daltońskim nauczyciel koordynował działania uczniów tak, aby przynosiły one korzyść całej grupie. Natomiast uczniowie zdawali sobie sprawę, że wyniki pracy zależą od ich własnego zaangażowania. Tym samym uczyli się odpowiedzialności społecznej.

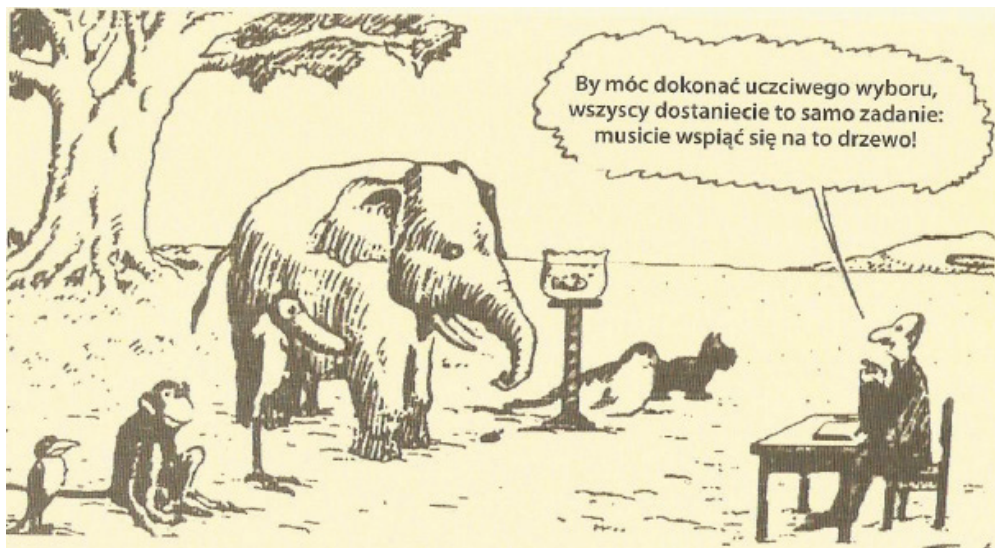
Ważnym jest też, iż H. Parkhurst nie chciała, aby ten system był kojarzony z jej nazwiskiem i aby poprzez to nie stał się hermetycznie zamkniętą koncepcją, której nie można by reformować wraz ze zmieniającą się myślą pedagogiczną. Uważała, iż konieczne jest umożliwienie pedagogom wprowadzanie zmian, mających na celu lepsze przystosowanie planu do wciąż zmieniających się warunków edukacyjnych. Czyni to plan daltoński bardzo elastycznym systemem edukacyjnym. Najistotniejszą cechą tego systemu jest wprowadzenie zasady swobodnej, ale jednocześnie odpowiedzialnej pracy uczniów. Edukacja opierać się ma na indywidualnym doświadczeniu dzieci i młodzieży. Istotą planu daltońskiego jest indywidualistyczny charakter. Jest to o tyle korzystne, iż uczeń poniekąd sam dozuje sobie szybkość przyswajania materiału. Tutaj nie każdy uczeń musi posiadać wiedzę encyklopedyczną z każdej dziedziny. Jeśli wykazuje on zainteresowanie np. geometrią, to może zgłębiać jej zakres w tempie dla siebie właściwym. Nauczanie zindywidualizowane może przynieść wiele korzyści całej grupie uczniowskiej. Uczniowie słabsi dzięki rozwijaniu samodzielności w zdobywaniu wiedzy mogą w konsekwencji osiągać dobre rezultaty. Natomiast uczniowie zdolniejsi mają czas na wykonywanie bardziej ambitnych zadań.

Z koncepcji daltońskiej wynika, iż szkoły same dbają za podnoszenie i jakość edukacji. Ma to swoje pragmatyczne uzasadnienie. Każda placówka oświatowa umiejscowiona jest w danym lokalnym środowisku. Czynniki warunkujące dane środowisko mogą się różnić od siebie i to diametralnie. Głównym determinantem są uczniowie. Ich predyspozycje, pochodzenie mogą być zróżnicowane, a tym samym wymagać innego podejścia edukacyjnego. Dobrze obrazuje to rysunek z wcześniej cytowanej książki *Pedagogika planu daltońskiego*.

<sup>18</sup> D. Drynda (red.), *Inspiracje dla współczesnej edukacji w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000, s. 54.



Rysunek 2. Niewłaściwe ocenianie



za: R. Röhner, H. Wenke, *Pedagogika planu daltońskiego*, Łódź 2011.

Trzy zasady edukacji daltońskiej: wolność, samodzielność oraz współpraca determinowane są poprzez trzy egzystencjalne przymioty osoby ludzkiej: wolność człowieka, jego kreatywność oraz indywidualnością w społeczeństwie. Sekret edukacji leży w poszanowaniu ucznia jako człowieka. Ta pedagogiczna podstawa edukacji daltońskiej implikuje zróżnicowanie. Odbывается to nie tylko w sferze poznawczej, lecz również w zakresie postaw i stylów nauczania. Szacunek dla cech i możliwości poznawczych uczniów to główne wymaganie. Dlatego też często w praktyce daltońskiej spotyka się z sytuacją, iż uczniowie potrafią więcej ponad to, co powierza im nauczyciel. Stąd wywodzi się daltońska wizja antropologiczna mówiąca, iż nauczyciel nie powinien robić niczego, co potrafią zrobić uczniowie<sup>19</sup>.

W zarządzaniu szkołą daltońska istotną rolę odgrywa zapewnienie jakości kształcenia. Jest to ciągły proces, który nigdy się nie kończy. Dlatego też często

<sup>19</sup>R. Röhner, H. Wenke, op. cit.

stosuje się tzw. cykl Deminga<sup>20</sup>: P (zaplanuj; określenie celów, podejścia do ich realizacji oraz sposobu kontroli), D (wykonaj; realizacja planu, zaangażowanie innych nauczycieli w realizację), C (sprawdź; czy cele są wykonane, stosowanie narzędzi oceny) oraz A (zastosuj; jest to faza ewentualnego dostosowania istniejących lub przeformułowania nowych celów).

Rysunek 3: Cykl Deminga



za: R. Röhner, H. Wenke, *Pedagogika planu daltońskiego*, Łódź 2011.

Edukacja daltońska czerpie więc z narzędzi stosowanych obecnie w biznesie. Są to metody często zaczerpnięte z praktyk japońskich czy amerykańskich. Ciągłe doskonalenie jest cechą charakterystyczną filozofii Kaizen. Zastosowanie Kaizen nie sprowadza się tylko do tego, aby produkt, czy usługa odpowiadały określonym wymaganiom jakości. W myśl tej filozofii jakość sprowadza się do stylu życia - niekończącego się procesu ulepszania, a co za tym idzie ciągłego badania czy dany aspekt można jeszcze ulepszyć. Jest to podejście bardzo pragmatyczne, gdyż w zmieniającym świecie należy ciągle weryfikować zastaną rzeczywistość. Podstawową regułą tej filozofii jest ciągłe zaangażowanie oraz chęć

<sup>20</sup> Cykl Deminga (określany również jako cykl PDCA z ang. Plan-Do-Check-Act lub cykl P-D-S-A z ang. Plan-Do-Study-Act lub koło Deminga) to schemat ilustrujący podstawową zasadę ciągłego ulepszania (ciągłego doskonalenia, Kaizen), stworzoną przez Williama Edwardsa Deminga, amerykańskiego specjalistę statystyka pracującego w Japonii. Wersja popularna (najbardziej znana), P-D-C-A, upowszechniona przez kręgi związane z zarządzaniem przez jakość i normami ISO dotyczące zarządzania jakością. Według tej wersji cykl Deminga składa się z działań następujących po sobie w porządku logicznym (określenia przyjęte przez polskich specjalistów): ZAPLANUJ (ang. Plan): Zaplanuj lepszy sposób działania, lepszą metodę; WYKONAJ, ZRÓB (ang. Do): Zrealizuj plan na próbę; SPRAWDŹ (ang. Check): Zbadaj, czy rzeczywiście nowy sposób działania przynosi lepsze rezultaty; POPRAW (ang. Act): Jeśli nowy sposób działania przynosi lepsze rezultaty, uznaj go za normę (obowiązującą procedurę), zestandardyzuj i monitoruj jego stosowanie.

ciągłego podnoszenia jakości szkoły i usługi jakim jest przekaz wiedzy. Polega to na włączeniu procesu myślowego na każdym etapie edukacji<sup>21</sup>.

Ważnym w edukacji jest to aby po przeprowadzonym cyklu przeprowadzić audyt. „Audyt to narzędzie, za pomocą którego wszyscy zainteresowani w szkole sprawdzają, jak wyglądają aspekty jakościowe edukacji daltońskiej. Wynik audytu stanowi punkt wyjścia dla planów ulepszeń”<sup>22</sup>. Audyt składa się z analizy dokumentów oraz rozmowy prowadzonej z uczniami, rodzicami oraz nauczycielami. Pokazuje to dobitnie, iż jest to tak naprawdę samoocena, mająca na celu ulepszenie.

Edukacja daltońska oraz jej styl zarządzania pokazuje, iż wiedza jako „towar”, a jej przekazywanie to niejako „usługa” powinna być ciągle doskonała i „sprzedawana w sposób właściwy”, czyli dostosowany do realiów rzeczywistości. Warty zwrócenia uwagi jest fakt, iż edukacja daltońska to prawie stuletnia inicjatywa, która czerpie ze współczesnych najlepszych wzorców biznesowych w jakości i zarządzaniu. Ważnym czynnikiem edukacji daltońskiej jest jej ciągłe doskonalenie. Wiedza szybko ewoluuje, część z niej się deklasuje, a inna część dynamicznie rozwija. Również należy mieć tu na uwadze pedagogikę oraz psychologię. Odkrycia w tych dwu dziedzinach mają istotny wpływ na styl przekazu wiedzy. Dzięki stylowi zarządzania edukacji daltońskiej, może ona szybko reagować na zmiany.

## 5. Antypedagogika Hubertusa von Schoenebeck’a

Istnieje wiele koncepcji pedagogicznych. Coraz częściej jednak do głosu dochodzą koncepcje, w ujęciu których dziecko jest pełnoprawnym człowiekiem. Należy się jemu więc zrozumienie, godność oraz szacunek. Wśród tych koncepcji istnieje pogląd zwany antypedagogiką, gdzie wiodące miejsce mają tacy myśliciele jak: Alice Miller<sup>23</sup>, Carl Rogers oraz Hubertus von Schoenebeck, którego punktem wyjścia jest hasło „wspierać zamiast wychowywać” (unterstuetzen

<sup>21</sup> M. Imai, Kaizen. *Klucz do konkurencyjnego sukcesu Japonii*, Wyd. MT Biznes, Warszawa 2007; M. Imai, *Gemba Kaizen. Zdroworozsądkowe, niskokosztowe podejście do zarządzania*, Wyd. MT Biznes, Warszawa 2006; R. Maurer, *Filozofia Kaizen. Jak mały krok może zmienić Twoje życie*, Wyd. Helion, Gliwice 2010.

<sup>22</sup> R. Röhner, H. Wenke, op. cit., s. 140.

<sup>23</sup> A. Miller, *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*, Wyd. Media Rodzina, Poznań 1999.

statt erziehen)<sup>24</sup>.

Punktem wyjścia stał się obraz człowieka jako bytu osobowego, który sprawuje od swych narodzin specyficzną władzę w odniesieniu do samego siebie, jaką jest samoposiadanie i decydowanie o sobie. Człowiek jest istotą integralną, dzięki czemu każdy indywidualnie realizuje swą egzystencję w społeczności ludzkiej. Innymi słowy człowiek kroczy drogą, która jest najwłaściwsza dla niego, ale to nie znaczy, że ta sama droga będzie równie dobra dla jego bliskich. Dobrze idee tę widać w rodzinach wielodzietnych.

Dla antypedagogów uczenie się to proces naturalny, który zachodzi przez całe życie. Dlatego nie można odnosić go tylko do zinstytucjonalizowanych form edukacji. W obszarze szkolnym antypedagodzy skłaniają się do niedyrektywnych pedagogik, aby spełnione było hasło „wspierać zamiast wychowywać”. Antypedagogika Schoenebecka ma umożliwiać każdemu człowiekowi budzenie jego ukrytych potencjałów w ramach wolności uczenia się. W centrum zainteresowań tej koncepcji nie stoi pedagog z określonymi celami nauczania lecz całościowo uczący się człowiek ze swoimi potrzebami, obawami i celami. Fundamentem przyjętego sposobu rozumienia rozwoju osoby tkwi założenie, iż osobowość „staje się”, a nie „jest”. Koncepcja antypedagogiki odwołuje się do uznania osoby za w pełni odpowiedzialną oraz zaakceptowania jej taką, jaka jest, aby móc wchodzić z nią w interakcje i usuwać bariery stojące na drodze całościowego kształcenia. Jednak ważnym jest spojrzenie z drugiej strony. Każda osoba musi uznać się za w pełni odpowiedzialną oraz zaakceptować siebie samego (jakim jestem). Uciekanie od swych cech osobowości jest rzeczą niewłaściwą. Dojrzałość osiąga się wtedy, gdy akceptuje się w pełni samego siebie. Tu również z pomocą przychodzi medytacja. Człowiek zatrzymuje się, wycisza i wchodzi w głąb swego jestestwa, nie jestestwa kogoś innego, lecz swego. Poznaje, a tym samym akceptuje siebie. I powstaje do dalszej egzystencji jako jednostka silniejsza, gdyż doświadczona samopoznaniem. Człowiek zaczyna rozumieć kim jest, po co żyje oraz gdzie zmierza. To powoduje, iż zaczyna poznawać swą wartość. Poznając swą wartość staje się jednostką bardziej pro społeczną, gdyż wie, że jest on wartościową jednostką, która żyje dla innych. Taką wartość życia głosił Dietrich Bonhoeffer, który mówił, iż największą

<sup>24</sup> H. von Schoenebeck, *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*, Wyd. Jacek Santorski, Warszawa 2007.

wartością jest życie dla bliźnich<sup>25</sup>.

Koncepcja Schoenebecka w szkolnym wymiarze rezygnuje z wertykalnych postaw góra – dół (nauczyciel – uczeń) na rzecz autentycznego partnerstwa i dialogu wolnego od dominacji. Można tutaj zauważyć paradoksalną teorię wpływu, gdyż Schoenebeck nie negował jej w kontaktach międzyludzkich. Wpływ międzyludzki istnieje i dotyczy to relacji dorosły – dziecko ale również dziecko – dorosły. Dlatego też dorosły nie chce zmuszać do niczego dziecka, lecz je obserwować z takiej odległości, która gwarantuje akceptację tu i teraz. Dziecko samo w odpowiednim momencie może zacząć szukać tego co jest jemu potrzebne. Taka postawa wymaga przestrzeni oraz czasu, a i co najważniejsze tolerancji i cierpliwości. Jest to niewątpliwie droga środka, pomiędzy przemocą a całkowitą rezygnacją; koniec z wychowaniem, a zarazem początek postpedagogiki, zwanej często ruchem przyjaźni z dzieckiem. Postpedagogika odstępuje od poszukiwania odpowiedzi na pytanie: czy należy kogoś wychowywać?, na rzecz pytania: jaka forma stosunków międzyludzkich pozwala na pełne respektowanie suwerenności człowieka, jego godności i podmiotowości praw? Zdaniem Schoenebecka należy odejść od instrumentalizacji podporządkowującej rozwój jednostki racjom ponadjednostkowym (idei, państwu, organizacji, korporacji, itp.), która pozbawia jednostkę ludzką prawa decydowania o sobie i odpowiedzialności za własne czyny. Dlatego też dziecko postrzegane przez pedagogikę jako niewolnik instytucji oraz doktryn, skazane na omnipotencję państwa na skutek znaczącej przewagi społeczności dorosłych – jest nosicielem idei wolności. Dla postpedagogiki podmiotowość dziecka nie stanowi punktu dojścia, lecz punktu wyjścia. Dziecko od samego początku jest podmiotem i równoprawnym partnerem społecznym. Wszelkie prawa muszą go chronić na drodze własnego rozwoju, gdyż nabiera ono doświadczenia w swej społecznej egzystencji. W świetle tak pojmowanej postpedagogiki to dziecko jest nosicielem i nauczycielem wolności. Zna jej wartość z chwilą przyjścia na świat. Należy umieć odkryć tę osobową, suwerenną strukturę bytu już w momencie jego narodzin oraz umożliwić jemu „bycie sobą”, a nie kopią rodziców. Jeśli człowiek dorosły zrozumie i doświadczy, iż on sam jest również powołany do

<sup>25</sup> D. Misiak, *Doświadczenie życiowe relatywizmu religijnego a idea bezreligijnego chrześcijaństwa Dietricha Bonhoeffera i jej pedagogiczne walory*, [w:] *Edukacja jako całonocne doświadczenie*, (red.) J. Piekarski, L. Tomaszewska, A. Głowała, Wyd. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Płock 2012.

wolności, wtedy nie będzie zamykał do niej drogi swym dzieciom<sup>26</sup>.

Rodzice przyjaźnie nastawieni do dzieci, są osobami pełnymi szacunku dla suwerennego i decydującego o sobie młodego człowieka. Absurdalna wydaje się idea, iż mogliby pozbawić dzieci osobistej odpowiedzialności oraz wychowywać je lub, co gorsza, zmuszać do realizacji swoich celów. Postępowanie rodziców, którzy realizują postulaty antypedagogiki, jest w dużej mierze terapeutyczne, gdyż akceptują bezwarunkowo tożsamość dziecka czyli jak się ono samo postrzega. Nowa relacja, która istnieje pomiędzy rodzicami a dziećmi jest bardziej realistyczna, gdyż opiera się na prawdzie i poszanowaniu odrębności drugiej osoby. Rodzic, który jako młody człowiek chciał np. umieć grać na fortepianie, lecz nigdy nie miał okazji się nauczyć, nie będzie zmuszał swego dziecka do nauki gry na tym instrumencie. Będzie raczej bacznie obserwował, jakie talenty posiada dziecko i wspierał je w ich realizacji. Jeśli ja zaakceptuję siebie, zaakceptuję również drogi życiowe moich dzieci. Będę dla nich osobą wspierającą, a nie wywierającą wpływ, kochającą a nie krzywdzącą<sup>27</sup>.

Schoenebeck tę nową relację nazwał „przyjaźń z dziećmi”. Często używał go zamiennie z terminem antypedagogika. Według niego koncepcja ta opiera się na trzech filarach: twierdzeniach antypedagogiki, ruchu praw dziecka i psychodynamicznej koncepcji człowieka. Podstawową ideą antypedagogiki jest rezygnacja z roszczenia do wychowywania. Błędem jest tu uważanie przez osoby nauczającej, iż wiedzą lepiej co jest potrzebne i właściwe dla osób nauczanych. Narzucanie poglądów często wiąże się z narzucaniem swjej woli i to pod presją (np. w szkole ocenianie). W nowych stosunkach interpersonalnych osoba nauczająca nie musi wiedzieć lepiej niż dzieci, co jest dla nich dobre, ani nie musi narzucać im swojej wiedzy<sup>28</sup>.

Priorytetem natomiast ruchu praw dziecka jest równouprawnienie. Każdy człowiek od momentu narodzin jest suwerenną istotą. Podstawowy postulat głosi, iż należy zapewnić młodym ludziom wszelkie prawa jakie przysługują dorosłym. Dzieci obecnie posiadają wiele praw, jednak nie mówi się o nich. Świat dorosłych woli trzymać dzieci w niewiedzy odnośnie swych praw. Jest to o tyle wygodne, iż można manipulować dziećmi. Dlatego też równouprawnienie jest

<sup>26</sup>H. Von Schoenebeck, op. cit.

<sup>27</sup>D. Misiak, *Uniwersytet dla dzieci a prawo dziecka do rozwijania swoich zainteresowań*, [w:] *Dziecko w koncepcjach pedagogicznych Marii Grzegorzewskiej i Janusza Korczaka*, (red.) J. Bałachowicz, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2012.

<sup>28</sup>H. Von Schoenebeck, op. cit.

ideą, która czeka na swe odkrycie na nowo i wdrożenie w życie<sup>29</sup>.

Psychodynamika to bardziej emocjonalny aspekt nowej relacji, a raczej właściwej relacji. Podczas, gdy antypedagogika jest dziedziną teoretyczną, ruch praw dziecka polityczną, to psychodynamika dopełnia je sferą emocji. Głosząc hasło: „nie chcę już panować nad dziećmi” idea ta przyczynia się do nawiązania emocjonalnego kontaktu z nową postawą życiową. Psychodynamika to siła napędowa tej nowej relacji. Przyjaźń z dziećmi nie jest modelem teoretycznym czy też abstrakcyjnym, lecz koncepcją, którą można realizować każdego dnia. Dobrym przykładem jest tu sam Schoenebeck, który swe dzieci wspierał w myśl antypedagogiki. Nie był więc teoretykiem, lecz praktykiem.

Aby zrozumieć tę koncepcję należy stać się „nowym dorosłym”, a co za tym idzie zrozumieć siebie na nowo. Od tego należy wyjść. Nie od zrozumienia dzieci, lecz zacząć od siebie. Tylko wtedy możemy odnieść sukces wychowawczy. W antypedagogice zarządzanie wykorzystuje elementy psychologiczne oraz pedagogiczne. Zalecane są wszelkie techniki niedyrektywne oraz uczące relacji międzyludzkich.

## 6. Pedagogika waldorfska

Twórcą pedagogiki waldorfskiej był Rudolf Steiner. Pierwszą szkołę otworzył w Stuttgarcie w 1919 roku dla dzieci robotników fabryki Waldorf-Astoria. Od otwarcia pierwszej szkoły do śmierci Steinera minęło 5 lat. W tym czasie prowadził on wytężoną pracę na rzecz rozwoju swej koncepcji. Organizował wykłady, konferencje, szkolił nauczycieli oraz publikował. W 1919 roku Steiner sformułował główne cele wychowawcze swojego systemu pedagogicznego:

„Nauka, która staje się żywą!  
Sztuka, która staje się żywą!  
Religia, która staje się żywą!  
Tym jest ostateczne wychowanie,  
tym jest ostateczne nauczanie”<sup>30</sup>

<sup>29</sup> D. Zawadzka, *Krzywdzenie dzieci – współpraca szkoły z innymi instytucjami*, [w:] *Dziecko w koncepcjach pedagogicznych Marii Grzegorzewskiej i Janusza Korczaka*, (red.) J. Bałachowicz, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2012.

<sup>30</sup> J. Kiersch, *Pedagogika waldorfska. Wprowadzenie do pedagogiki Rudolfa Steinera*, Wyd. Impuls, Kraków 2008, s. 17.

Z powyższej wypowiedzi Steinera wynika, iż idzie tu o procesy, które ciągle stają się nowe, które ciągle wraz ze zmieniającym się światem ewoluują, nigdy się nie dewalują. Procesy te rodzą się z otwartych i niczym nie skrzepowanych inicjatyw oraz co najważniejsze ze wspólnych poszukiwań uczestniczących w nich dzieci, rodziców i nauczycieli. Czyni to pedagogikę waldorfską najbardziej prorodzinną oraz prospołeczną<sup>31</sup>.

Z powyższej krótkiej definicji wynika również, że pedagogika ta nie przemilcza spraw duchowych. Wręcz przeciwnie – jako jedna z niewielu koncepcji pedagogicznych stawia sobie pytania: czy wszystko dąży do jakiegoś celu? Czy życie ma głębszy sens<sup>32</sup>? Skoro świat żywych istot stopniowo ewoluuje, to może coś podobnego dzieje się ze świadomością całej ludzkości? Czy istnieje ewolucja świata i tym samym ewolucja duszy człowieka? I wreszcie czy możliwe jest zastosowanie pedagogiki do współdziałania z ewolucją? Często klasyczna pedagogika nie zadaje sobie pytania o sens egzystencji ludzkiej, a tym samym o sens edukacji w szkole. Dlatego stawianie sobie powyższych pytań można uznać za najważniejszą cechę pedagogiki waldorfskiej.

W pedagogice waldorfskiej mamy do czynienia ze sztuką wychowania. Jednak nie polega ona na dochodzeniu do zasad na drodze empirycznej czy spekulatywnej, lecz na drodze samoobserwacji. Wychowanie ma być procesem twórczym, który swe początki bierze ze współlistnienia nauczyciela i uczniów. Steiner często mówił, że sama wiedza czyni człowieka wychowawcą w równie małym stopniu, co przestudiowanie podręcznika do estetyki czyni go malarzem. Edukacja poparta obserwacją może prowadzić uczniów i nauczyciela do stosowania medytacji. Jest to jedna z najlepszych form samoobserwacji. Człowiek podczas medytacji zatopiony jest w swoim jestestwie. Jest tym kim powinien być. Paradoksalnie podczas trwania w medytacji, gdzie człowiek doznaje ciszy, braku natręctw myśli, wręcz próżni, dowiaduje się najpierw na poziomie nieświadomym wielu aspektów o sobie samym. Cisza medytacji prowadzi do natłoku refleksji o sobie samym i świecie otaczającym. Dlatego też Steiner często

<sup>31</sup> Przypomina to wspomnianą wcześniej filozofię Kaizen - ciągle doskonalenie.

<sup>32</sup> Pytania o sens psychologii i pedagogii zaczęły sobie stawiać w 2. poł. XX w. na skutek ogromu cierpień spowodowanych II wojną światową. Wtedy to powstała logoterapia Victora Frankla jako III Szkoła Wiedeńska (nurt psychoterapii), zaadoptowana na grunt polski przez ks. prof. Kazimierza Popielskiego z KUL-u pod nazwą noo-psychosomatyka. Ta koncepcja terapeutyczna oprócz składowych człowieka – soma i psyche również bierze pod uwagę duchowość (sens i cel życia); V. Frankl, *Wola sensu. Założenia i zastosowanie logoterapii*, Wyd. Czarna Owca, Warszawa 2010; K. Popielski, *Psychologia egzystencji. Wartości w życiu*, Wyd. KUL, Lublin 2008.



w swych pismach wskazywał na medytację, jako środek samowychowawczy. Pisał: „W przeżyciu duszy rozpoznałem istotę medytacji (...). Wypracowanemu przeze mnie życiu duszy medytacja stała się potrzebna, podobnie jak organizmowi, który osiągnął określony szczebel rozwoju, potrzebne jest oddychanie płucami”. Steiner porównuje tu medytację do życiodajnego oddechu. Analizując judeochrześcijański opis stworzenia człowieka, czytamy, że Bóg tchnął w nozdrza istoty ludzkiej dech życia. Odtąd człowiek stał się istotą żyjącą. Czyż medytacja nie prowadzi do rozwoju życia duchowego? Medytacja dostarcza człowiekowi sił duchowych do samopoznania, a to z kolei prowadzi do poznania otaczającej rzeczywistości<sup>33</sup>.

Twórca systemu pedagogiki waldorfskiej uważał, że osiągnięte dzięki medytacji poznanie, w którym coraz bardziej nakreśla się obraz istoty ludzkiej, mogłoby stać się lekarstwem na spustoszenie, jakiego w duszach współczesnych mu dokonał zdewaluowany przez pozytywistów obraz człowieka. Również w XXI wieku obraz człowieka często zredukowany jest do przedmiotu lub co najwyżej do konsumenta dóbr materialnych. Często zapomina się, że człowiek to ktoś więcej, niż tylko przedstawiciel świata zwierząt. To osoba, która posiada zdolność analitycznego myślenia, wyciągania wniosków, umiejętność samotranscendencji<sup>34</sup>, nadawania sensu swemu życiu, kochania oraz cierpienia. Dlatego też ważnym wkładem pedagogiki waldorfskiej w humanizm XXI wieku jest zachęta do medytacji.

W szkole waldorfskiej nie istnieją przedmioty ważne i te mniej ważne (np. muzyka, plastyka). W pedagogice Steinera przedmioty muzyczne mają znaczący wpływ na nauczanie teoretyczne. Podział przedmiotów na takie, gdzie uczniowie się uczą i takie gdy się relaksują lub bawią jest dla pedagoga waldorfskiego czymś nie do zaakceptowania. W koncepcji Steinera nie ma zajęć, które są równoważnią dla zajęć intelektualnych. To, że pedagogika ta przykłada duże znaczenie przedmiotom artystycznym (np. muzyka) wynika z faktu rozumienia istoty inteligencji. Nie ogranicza się ona tylko do możliwości biernego odtwarzania wyuczonych informacji. Nauczyciel w szkole waldorfskiej stymuluje u dziecka umiejętność myślenia od wczesnego okresu szkolnego. Postępuje

<sup>33</sup> J. Kiersch, *Pedagogika waldorfska. Wprowadzenie do pedagogiki Rudolfa Steinera*, Wyd. Impuls, Kraków 2008, s. 24.

<sup>34</sup> Samotranscendencja (samoprzekraczanie), z koncepcji Victora Frankla umiejętność człowieka do dystansu wobec siebie poprzez umiejętność śmiania się z siebie samego oraz przyjęcie odpowiedniej postawy wobec cierpienia.

się w ten sposób, aby funkcje myślenia mogły rozkwitnąć jako inteligencja, która objawia się w twórczej fantazji. Praktyka szkół waldorfskich pokazuje, że najważniejsze osiągnięcia twórczości inteligencji idą w parze z osiągnięciami w dziedzinach artystycznych. Człowiek, który potrafi odczuwać sztukę, staje się przez to osobą o dużej wyobraźni i kreatywności. Uczy się więc w sposób bardziej efektywny. Dlatego też wszelkie wytwory jego pracy stają się bardziej zaawansowane.

Istotnym aspektem szkoły waldorfskiej jest to, iż unika się w niej wszelkich stygmatyzujących form oceniania. Dążenie to dobitnie wyraził Rudolf Steiner w słowach: „Istnieją tylko trzy skuteczne środki wychowawcze: lęk, ambicja i miłość. Z dwóch pierwszych rezygnujemy”. Tym samym pedagogika waldorfska kładzie nacisk na miłość, odrzucając lęk i ambicję. Wynika to z faktu, iż lęk paraliżuje w edukacji samodzielność ucznia, natomiast ambicja niszczy każde społeczne uzdolnienie. Akcentowanie środka wychowawczego jakim jest miłość w aspekcie wielowymiarowym, prowadzi do podkreślania zasady indywidualnej wolności nauczania oraz uczenia się. To z kolei, dzięki republikańskiej strukturze kolegialnej oraz różnym aspektom uczestnictwa uczniów i ich rodziców w życiu szkoły, prowadzi do wspólnej odpowiedzialności. Praktyka szkół waldorfskich pokazuje, że wolność i uspołecznienie (pedagogizacja) wcale nie muszą się wykluczać. Doniosłym jest, że jeśli przywróci się im właściwe relacje, to w sposób naturalny zaczynają się wzajemnie uzupełniać.

Dzięki doświadczeniu metafizycznemu człowiek może powiedzieć za Rudolfem Steinerelem: „Życie jest jak roślina, która zawiera nie tylko to, co widoczne jest dla oka, ale kryje jeszcze w sobie ponadto swój stan przyszły w utajonych głębiach. Kiedy mamy przed sobą roślinę, która ma dopiero liście, wiemy dobrze, że po pewnym czasie na gałęzi pojawia się również kwiaty i owoce. W utajonym stanie już teraz roślina ta zawiera zalążki tych kwiatów i owoców. Ale jakże moglibyśmy przewidywać formę tych przyszłych organów, gdybyśmy opierali się na obserwacji tego, co jest obecnie bezpośrednio dostępne dla naszego wzroku? Przewidywać może tylko ten, kto poznał istotę rośliny”. Z tych słów wynika, iż człowieka poznał ten, kto poznał ludzką istotę. Nauczyciel otrzymuje ucznia - młodą roślinkę. Jednakże dojrzały pedagog już w tym momencie może dostrzegać zalążki kwiatów i owoców – talentów i zdolności ucznia. Dzięki temu może pielęgnować tak „roślinę” (ucznia) by ta wydała wspaniałe owoce (talenty). To jest istota edukacji waldorfskiej, która powinna stać

się celem każdej pedagogiki – rozwijanie talentów i uzdolnień uczniów. Pedagogika bez zaangażowania i pasji, staje się mechanicznym wtłaczaniem treści podręczników. Natomiast pedagogika, która kładzie nacisk na poznawanie człowieka rozwija w nim jego naturalne talenty. Jak pisał Janusz Korczak: „Nie takie ważne, żeby człowiek dużo wiedział, ale żeby dobrze wiedział, nie żeby umiał na pamięć, a żeby rozumiał, nie żeby go wszystko troszkę obchodziło, a żeby go coś naprawdę zajmowało”. Te słowa są kwintesencją pedagogiki waldorfskiej stworzonej przez Rudolfa Steinera.

Jak tego dokonać? Po raz kolejny warto wsłuchać się w słowa Steinera: „Chcąc poznać istotę rozwijającego się człowieka musimy przyjąć za punkt wyjścia badanie jego ukrytej natury”. To może w sposób znaczący wpłynąć na właściwą drogę edukacyjną dla danego dziecka. Zgłębianie natury człowieka: kim jest, do czego dąży, jaki jest jego cel posiada ogromne wartości terapeutyczne i edukacyjne.

Szkoła waldorfska jest szkołą powszechną czyli dostępną dla każdego ucznia niezależnie od jego pochodzenia społecznego. W systemie tym nie prowadzi się selekcji na lepszych i gorszych uczniów. Każdy korzysta z pełni praw uczniowskich. Szkoła waldorfska uważa się za instytucję wolną i niezależną od jakichkolwiek wpływów. Posiada samorząd na wzór republikański, a przez to chce być wzorem oddziaływania społecznego. Zasady te, na których opiera się wewnętrzne funkcjonowanie szkoły, należą do dobrych tradycji waldorfskich. Kolegium nauczycielskie, jako organ autonomiczny, podejmuje decyzje dotyczące wszystkich spraw pedagogicznych związanych z funkcjonowaniem szkoły. Kolegium to deleguje radę zarządzającą, która z kierownikiem administracyjnym zajmuje się bieżącymi sprawami szkoły. Kolegium nauczycielskie zbiera się raz na tydzień, na tzw. konferencję, która określana jest również konferencją zarządzającą. Celem tego spotkania jest wymiana informacji, podejmowanie decyzji odnośnie celów szkoły, finansów oraz spraw personalnych. Kolegium nauczycielskie deleguje jednego nauczyciela do stowarzyszenia związanego ze szkołą. Nauczyciel ten staje się niejako pośrednikiem między rodzicami. Dzięki temu mogą oni współuczestniczyć w decyzjach podejmowanych odnośnie funkcjonowania szkoły. Szkoła waldorfska jest z całą pewnością pod wieloma względami kooperującą instytucją. Rodzice i nauczyciele uczestniczą w wielu wspólnych inicjatywach<sup>35</sup>.

<sup>35</sup> J. Kiersch, op. cit.

W pedagogice waldorfskiej z jednej strony podkreśla się zasadę indywidualnej wolności nauczania oraz uczenia się, z drugiej akcentuje się zasadę współodpowiedzialności. Praktyka tych szkół pokazuje, iż wolność i uspołecznienie nie muszą się wykluczać. Jeśli przywróci się ich właściwe relacje to wzajemnie zaczynają się uzupełniać. Jest to współcześnie znaczący aspekt. Zadajemy sobie pytanie: jak z jednej strony w edukacji kłaść nacisk na indywidualizm uczniów, a z drugiej ich wychowanie do życia w społeczeństwie? Szkoły waldorfskie pokazują, iż jest to możliwe.

## 7. Podsumowanie

Zaprezentowane systemy prezentują uniwersalność myśli pedagogicznej. Powstały kilkadziesiąt lat temu, a ich przesłanie nadal inspiruje obecne pokolenie pedagogów, psychologów oraz ludzi związanych z zarządzaniem. Opisane zostały cztery najbardziej rozpoznawalne pedagogiki. Istnieją również inne, które również zaliczane są do niedyrektywnych i widzących w dziecku człowieka. Warto wspomnieć tu o takich myślicielach jak: John Dewey<sup>36</sup>, Édouard Claparède<sup>37</sup>, czy Ellen Key<sup>38</sup>. Wszyscy oni przyczynili się do położenie podwalin pod pedagogikę przyjazną dziecku oraz pedagogikę widzącą w każdym człowieku jednostkę kreatywną. Te aspekty wykorzystuje się obecnie w biznesie.

## 8. Summary

21st century is a time of great change in many areas of human existence. They also make in education. Currently, the approach to niedyrektywne points. It is worth to know, that such recognition of education is not an invention of the 21st century. Individualism or educational niedyrektywna education count even more than a hundred years. therefore, this publication has the effects of historical and pedagogical. By evaluating reflection present

<sup>36</sup>J. Dewey, *Szkoła a społeczeństwo*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005; J. Dewey, *Szkoła i dziecko*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2006.

<sup>37</sup>E. Claparède, *Szkoła na miarę*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005; E. Claparède, *Wychowanie funkcjonalne*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2006.

<sup>38</sup>E. Key, *Stulecie dziecka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005; E. Key, *Nowe szkice*, Wyd. Gebethner i Wolf, Warszawa 1905.

education system to reach the sources and consult with the creators of the child-friendly education. In this article dealt with teaching, Montessori, Dalton plan, anti pedagogy Hubertus von Schoenebecka and Rudolf Steiner. These are systems that largely see the student a full human being, and show that a few decades ago guided principles connected, which is currently in business are considered to be modern. This shows that their creators were people with high knowledge, familiar with the psychology and pedagogy. You might want to further deepen studies on this subject, as we find sources to mean people who were non the child's welfare.

**Keywords:** pedagogy, pedagogical systems, education, friendly education

## 9. Bibliografia

1. Balcerak A., Woźniak J., *Szkoleniowe metody symulacyjne*, GWP, Sopot 2014.
2. Claparède E., *Szkola na miarę*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005.
3. Claparède E., *Wychowanie funkcjonalne*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2006.
4. Dewey J., *Szkola a społeczeństwo*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005.
5. Dewey J., *Szkola i dziecko*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2006.
6. Dobrowolski A.B., *Pisma pedagogiczne*, T. 2, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1960.
7. Drynda D. (red.), *Inspiracje dla współczesnej edukacji w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000.
8. Frankl V., *Wola sensu. Założenia i zastosowanie logoterapii*, Wyd. Czarna Owca, Warszawa 2010.
9. Gagné R.M., Briggs L. J., Wagner W. W., *Zasady projektowania dydaktycznego*, Warszawa 1992.
10. Imai M., *Gemba Kaizen. Zdroworozsądkowe, niskokosztowe podejście do zarządzania*, Wyd. MT Biznes, Warszawa 2006.
11. Imai M., *Kaizen. Klucz do konkurencyjnego sukcesu Japonii*, Wyd. MT Biznes, Warszawa 2007.

12. Key E., *Nowe szkice*, Wyd. Gebethner i Wolf, Warszawa 1905.
13. Key E., *Stulecie dziecka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005.
14. Kiersch J., *Pedagogika waldorfska. Wprowadzenie do pedagogiki Rudolfa Steinera*, Wyd. Impuls, Kraków 2008.
15. Kirchner H., *Janusz Korczak, pisarz-wychowawca-mysliciel*, Instytut Badań Literackich, Warszawa 1997.
16. Konarzewski K. (opr.), *PIRLS 2006. Jak czytają dzieci w Polsce i na świecie*, Warszawa 2007.
17. Maryniak Z., *Metody organizacji i zarządzania*, Wyd. Akademii Ekonomicznej, Kraków 1999.
18. Maurer R., *Filozofia Kaizen. Jak mały krok może zmienić Twoje życie*, Wyd. Helion, Gliwice 2010.
19. Miller A., *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*, Wyd. Media Rodzina, Poznań 1999.
20. Misiak D., *Doświadczenie życiowe relatywizmu religijnego a idea bezreligijnego chrześcijaństwa Dietricha Bonhoeffera i jej pedagogiczne walory*, [w] *Edukacja jako całościowe doświadczenie*, (red.) Piekarski J., Tomaszewska L., Głowała A., Wyd. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Płock 2012, s. 227-237.
21. Misiak D., *Uniwersytet dla dzieci a prawo dziecka do rozwijania swoich zainteresowań*, [w] *Dziecko w koncepcjach pedagogicznych Marii Grzegorzewskiej i Janusza Korczaka*, (red.) Bałachowicz J., Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2012, s. 194-206.
22. Nęcka E., Orzechowski J., Słabosz A., B. Szymura, *Trening twórczości*, GWP, Sopot 2012.
23. Okoń W. (red.), *System dydaktyczny*, Wyd. Instytut Pedagogiki, Warszawa 1972.
24. Parkhurst H., *Wykształcenie według Planu Daltońskiego*, Lwów – Warszawa 1928.
25. Popielski K., *Psychologia egzystencji. Wartości w życiu*, Wyd. KUL, Lublin 2008.
26. Renner R., Wenke H., *Pedagogika planu daltońskiego*, Wyd. Sor-man, Łódź 2011.
27. Schoenebeck H. von, *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*, Wyd. Jacek Santorski, Warszawa 2007.

28. Stein B., *Teoria i praktyka pedagogiki Marii Montessori w szkole podstawowej*, Wyd. Jedność, Kielce 2003.
29. Szmidt K., *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, Wyd. Helion, Gliwice 2013.
30. Taiichi O., *Toyota Production System: beyond large-scale production*, Productivity Press, Portland 1988.
31. Urbaniak M., *Zarządzanie jakością – Teoria i praktyka*, Wyd. Difin, Warszawa 2004.
32. Wolter E., *Korczak o wychowaniu przedszkolnym*, „Wychowawca” nr 3 (135)/2004.
33. Zawadzka D., *Krzywdzenie dzieci – współpraca szkoły z innymi instytucjami*, [w:] *Dziecko w koncepcjach pedagogicznych Marii Grzegorzewskiej i Janusza Korczaka*, (red.) Bałachowicz J., Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2012.





mgr Jolanta Kuźmiczuk-Szewczuk

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w Lublinie

## **Rozdział VI**

### **Dyrektor – lider, nauczyciel czy menedżer?**

#### **1. Streszczenie**

Powyższy rozdział odnosi się do sylwetki współczesnego dyrektora szkoły. Zwróciłam tutaj również uwagę na cechy dyrektora minionych lat. Zawarłam więc tu także swoje osobiste przemyślenia, które oparłam na bezpośrednich obserwacjach, możliwych dzięki mojej 23-letniej pracy zawodowej w szkole, na stanowisku nauczyciela. Skupiłam się również na fachowej literaturze przedmiotu. Opracowanie składa się z wprowadzenia, części głównej, podsumowania oraz bibliografii. We wprowadzeniu starałam się uzasadnić potrzebę podjęcia tematu. W części głównej odniosłam się do zagadnień oscylujących wokół powyższego zagadnienia. *Dyrektor – twórczy lider, przywódca*, to prezentacja sylwetki dyrektora-lidera. *Menedżer oświaty, czyli dyrektor profesjonalny*, stanowi kompendium wiedzy na temat dyrektora menedżera, które wzbogaciłam o *Kompetencje menedżera oświaty* oraz *Umiejętności menedżerskie. Mistrzostwo w zarządzaniu placówką*, to zbiór wskazówek przydatnych w zarządzaniu szkołą. *Wizerunek dyrektora szkoły*, odsłania zasady kreowania pozytywnego wizerunku. *Dyrektor – lider, nauczyciel i menedżer*, to ukazanie integralnej roli dyrektora-lidera, nauczyciela i menedżera, na tle rozwoju placówki oświatowej.

W podsumowaniu odniosłam się do relacji, zachodzących na płaszczyźnie: dyrektor – wizja rozwoju szkoły. W bibliografii zawarłam najnowszą literaturę przedmiotu.

**Słowa kluczowe:** szkoła, dyrektor szkoły, dyrektor-lider, przywódca, dyrektor-menedżer, dyrektor – nauczyciel, profesjonalizm w zarządzaniu, mistrzostwo, wizerunek dyrektora, kompetencje, umiejętności.

## 2. Wstęp

Do połowy ubiegłego wieku szkolnictwo miało wyłączność na przekazywanie wiedzy. To co zdobyli w niej uczniowie, było podstawą do dalszego rozwoju zarówno w życiu prywatnym, jak i zawodowym. Oświata wiodła prym w kształtowaniu światopoglądu każdego obywatela. Obecnie wyłączność ta straciła na wartości, a to za sprawą nowych, już ogólnodostępnych źródeł informacji: telewizji i Internetu. Dzięki tym zdobyczom techniki świat zaczął gwałtownie rozwijać się niemal w każdej dziedzinie. Jednak oświata nie do końca stawiała czoła postępowi. Dawni absolwenci szkół mieli zagwarantowaną pracę. Obecnie ukończenie nawet kilku kierunków studiów nie gwarantuje stabilizacji życiowej. Absolwent sam musi być specjalistą od „samozatrudniania”, promocji własnej wiedzy i umiejętności oraz ustawicznego dokształcania się lub przekwalifikowywania. W tej kwestii system oświaty nie wyszedł jeszcze z pomocną dłońią do młodych ludzi. Szkoła często przegrywa z Internetem, ponieważ przekazuje on wiedzę najbardziej aktualną. Placówki oświatowe zamiast wychodzić potrzebom społecznym naprzeciw i rozwijać kreatywność u uczniów, swoimi korzeniami tkwią jeszcze w XX wieku. System edukacyjny powinien stwarzać szansę rozwoju każdemu człowiekowi w taki sposób, aby zdobyta wiedza mogła z sukcesem być wykorzystana w przyszłości. W związku z powyższym uważam, że przyszłość polskiej edukacji wymaga przeorganizowania szkoły. Jednym z elementów tej reorganizacji jest zapewne zmiana podejścia do stylu zarządzania placówkami oświatowymi. W dużej mierze sukces szkoły, a w tym uczniów, później studentów i dojrzałych już obywateli, zależy od tego, jak swoją funkcję wypełnia dyrektor. Wiadomo nie od dziś, że „dyrektorem szkoła stoi”. Jaki zatem powinien być współczesny dyrektor? Podejmując się przemyśleń na ten temat, skupiłam się głównie na potrzebach i dążeniach ówczesnego świata. Na pewno nie może to być dyrektor tradycyjny, który działa według ustalonych z góry, sztywnych schematów, a za swój priorytet uważa: „bycie dyrektorem”. Współczesny dyrektor musi być świadomym realizatorem teraźniejszych celów społecznych. Swoją funkcję powinien wypełniać w sposób zapewniający integralny rozwój uczniów. Powinien zatem tworzyć taką „szkołę, która odpowiadałaby kształtowi współczesnego świata (...), która uczy, jak się uczyć samodzielnie, jak segregować i interpretować informacje, brać odpowiedzialność za

proces własnego rozwoju, traktować uczenie się nie jako stan „na tu i teraz”, ale jako proces towarzyszący (...) przez całe życie, dzięki, któremu możemy polepszyć jego jakość”<sup>1</sup>. Współczesnego dyrektora powinno charakteryzować twórcze myślenie. Przynosi ono zazwyczaj wymierne korzyści każdemu zarządzającemu. W szkole poprawiłoby to jakość świadczonych usług, podwyższyłoby motywację nauczycieli do pracy, zwiększyłoby skuteczność rozwiązywanych problemów oraz zmieniłoby obraz placówki w środowisku lokalnym na bardziej pozytywny i pożądany. Zatem dyrektor – lider, nauczyciel czy menedżer? Myślę, że niniejszy artykuł pozwoli wielu czytelnikom odnaleźć odpowiedź na to pytanie, a moje przemyślenia poparte literaturą przedmiotu staną się inspiracją do pogłębiania tej tematyki.

### 3. Dyrektor – twórczy lider (przywódca)

W osiągnięciu sukcesu niemalże w każdym przedsięwzięciu, pomaga umiejętność skutecznego przewodzenia innymi. „Przyczyny wszystkich wzlotów i upadków tkwią w przywództwie”<sup>2</sup>. Zadania dyrektora szkoły, tak jak i dyrektora każdego innego przedsiębiorstwa opierają się także na przewodnictwie. Oprócz tego do jego zadań należy: planowanie, organizowanie i kontrolowanie. Liderem szkoły zostaje ten dyrektor, którego przywództwo się rozwija. Można posiadać wrodzone cechy lidera, ale aby zawsze być „na czasie”, należy ciągle inwestować w swój rozwój i pielęgnować w sobie to, co dobrego już mamy. John C. Maxwell wyróżnia cztery kategorie dyrektorów-przywódców:

*Przywódca, który przewodzi:*

- Urodził się z cechami przywódczymi.
- Przez całe życie widział wzory przywództwa.
- Nauczył się przez trening rozwijać swoje przywództwo.
- Nauczył się samodyscypliny, by stać się wybitnym przywódcą.

*Przywódca wyuczony:*

- Przez większość życia widział wzory przywództwa.
- Nauczył się przez trening rozwijać swoje przywództwo.
- Nauczył się samodyscypliny, by stać się wybitnym przywódcą.

*Przywódca utajony:*

<sup>1</sup>B. Tołwińska, *Kompetencje społeczne dyrektorów szkół*, Impuls, Kraków 2011, s. 17.

<sup>2</sup>J.C. Maxwell, *Bądź liderem!*, MT Biznes sp. z o. o., Warszawa 2013, s. 10.

- Dopiero ostatnio dostrzegł wzory przywództwa.
- Uczy się przez trening, jak być przywódcą.
- Nauczył się samodyscypliny, by stać się wybitnym przywódcą.

Przywódcą ograniczony:

• Rzadko spotyka się z przywódcami lub wcale nie ma wzorów przywództwa.

• Rzadko ma do czynienia z treningiem przywództwa lub wcale nie korzysta z takiego treningu.

- Pragnie zostać przywódcą<sup>3</sup>.

Najmniej optymalną kategorią dyrektora-przywódcy jest „przywódca ograniczony”. Dyrektor szkoły, który nie inwestuje w swój rozwój, a tylko chce być dyrektorem, pociągnie zarządzaną przez siebie placówkę ku „upadłości”, zabijając w swoich pracownikach i uczniach to, co jest w nich najlepsze. Dyrektor-lider (przywódca) powinien wiedzieć, że „Przywódtwo jest wywieraniem wpływu. Nic więcej ani nic mniej... Ktoś, kto tylko myśli, że przewodzi, a nie znajduje nikogo, kto by za nim podążał, jest jedynie spacerowiczem”<sup>4</sup>. Dobry przywódca współczesnej szkoły to lider o cechach menedżera, który myśli perspektywicznie, interesuje się rozwojem nie tylko swojej placówki, ale też śledzi poczynania innych szkół. Lider przywiązuje ogromną wagę do motywacji, przyszłościowej wizji i nie tylko w odniesieniu do własnej osoby, ale przede wszystkim w odniesieniu do swoich podwładnych. Dyrektor-przywódcą stara się zarazić swoimi wizjami rozwoju placówki wszystkich pracowników. Czyni to w taki sposób, aby podczas jego nieobecności pracownicy mogli wykonywać swoje obowiązki z pasją i należyta sumiennnością. Jeżeli nauczyciel będzie czuł, że za dyrektora ma przywódcę-lidera, to wówczas odniesie wrażenie osoby bardziej zmotywowanej i zainspirowanej pracą. Wykonywanie przydzielonych zadań może okazać się dla niego procesem bezwarunkowym. Czym zatem jest przywództwo? – „Przywódtwo jest zdolnością pozyskiwania zwolenników”<sup>5</sup>. Jeżeli dyrektor szkoły urzeczywistnia swoje stanowisko tylko z rangą, tytułem, wówczas pociągnie on za sobą małą liczbę zwolenników. Zazwyczaj będą to osoby składające się z przytakiwaczy, pochlebców lub interesownych egoistów. We współczesnej szkole na pewno nie o to chodzi. Lider-przywódcą powinien

<sup>3</sup> Por. Ibid., s. 11-12.

<sup>4</sup> Ibid., s. 15.

<sup>5</sup> Ibid.

być twórczy i kreatywny i takie też powinno być zarządzanie placówką oświatową. Lider twórczy ewidentnie ma pozytywny wpływ na rozwój szkoły. Zatem na czym powinna polegać twórczość lidera? Według Wertheimera: „Twórczość to kwestionowanie i restrukturalizacja posiadanej wiedzy co pozwala na nowe spojrzenie na nowy problem”<sup>6</sup>. W ujęciu Weinmana: „Twórczość to zdolność łamania barier w myśleniu, wychodzenia poza to, co powszechne i oczywiste, unikania błędów wynikających z machinalnych powtórzeń i ukrytych założeń”<sup>7</sup>. Reasumując należy dodać, że osoba, która twórczo myśli nie zamyka się w twardych schematach, wychodzi poza sztywne ramy, do rozwiązania każdego problemu podchodzi innowacyjnie. W przeciwieństwie do „lidera konwencjonalnego”, swoich podwładnych inspiruje a nie prowadzi, z uwagą słucha innych – zamiast upierać się tylko na forsowaniu swojego zdania. Odbiega od mówienia pracownikom, co mają robić – skupiając się na tworzeniu ekscytującej wizji. Oczekuje od nich twórczego poszukiwania nowych rozwiązań, a nie rzetelnego, mechanicznego realizowania typowych zadań. Lider twórczy zamiast przeznaczać swój czas na mało znaczące zadania, skupia się na planach strategicznych. Pracowników traktuje jak partnerów, a nie jak niżej postawionych podwładnych, zachęca ich do wyrażania odmiennego zdania, nagradza kreatywność i podejmowanie ryzyka, a nie tylko wypełnianie obowiązków. Zamiast tworzyć warunki do pracy indywidualnej, bazuje na budowaniu kreatywnych zespołów. Nie skupia się tylko na własnym doświadczeniu, swoją twórczość wzbogaca różnorodnymi źródłami wiedzy<sup>8</sup>. Twórczość dyrektora lidera to także innowacyjność, czyli ciągłe wdrażanie innowacji pedagogicznych. Według Wincentego Okonia innowacja pedagogiczna to: „zmiana struktury systemu szkolnego (dydaktycznego, wychowawczego) jako całości lub struktury ważnych jego składników – w celu wprowadzenia ulepszeń o charakterze wymiernym. Mówiąc o zmianie, mamy na myśli zmiany ulepszające system, a więc bądź pracę nauczycieli (jej metody i środki) i uczniów, bądź treść programową, bądź warunki materialno-społeczne pracy szkolnej (...)”<sup>9</sup>. Z powyższej definicji wynika, że innowacyjność dotyczyć powinna nie tylko zarządzania placówką, ale i problematyki wychowawczej, dydaktycznej oraz pedagogicznej. „Innowacja,

<sup>6</sup> I. Dzierzgowska, *Akademia Zarządzania „Dyrektora Szkoły”*, ABC a Wolters Kluwer business, Warszawa 2011, s. 167.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Por. Ibid., s.177.

<sup>9</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 147.

to zmiana, która poprawia sytuację, ułatwia działanie, podnosi efektywność”<sup>10</sup>. Współczesna szkoła musi sprostać współczesnym oczekiwaniom. Nie może być „archaiczną” placówką, której głównymi środkami dydaktycznymi są: kreda, tablica i podręcznik, a do podstawowych zadań uczniów należy wykuwanie na pamięć encyklopedycznych pojęć, reguł i wzorów. Teraźniejsza szkoła na bazie innowacyjności powinna uczniowi stworzyć warunki do kształtowania twórczej postawy, kierującej się ku samodzielności, dlatego też podejmowane „Innowacje, w kontekście działań pedagogicznych, mają na celu polepszenie wyników edukacyjnych”<sup>11</sup>, jednak aby mogły one spełniać swój cel: „(...) nie mogą być sporadyczne i podejmowane tylko przez jednostki – muszą być trwałym elementem życia szkoły. Dyrektor szkoły powinien więc sprostać zadaniu tworzenia warunków do aktywności innowacyjnej całego zespołu nauczycieli”<sup>12</sup>.

### 3. Menedżer oświaty, czyli dyrektor profesjonalny

Dyrektor tradycyjny, czyli mam nadzieję dyrektor minionych pokoleń, to zazwyczaj osoba ukierunkowana na drobiazgowo wdrażanie tego, co postanowili inni na wyższych szczeblach zarządzania: w wydziale oświaty, kuratorium czy ministerstwie. Specjalne wychylenie się z własnymi pomysłami nie było mile widziane, chyba że dotyczyło wyeksponowania i podkreślenia wagi odgórnych zaleceń. W sytuacjach problemowych dyrektor nie wykazywał się innowacyjnością, zazwyczaj opierał się na urzędowych wytycznych i paragrafach. Obecnie oświata poszukuje lepszych dróg rozwoju, zarządzanie placówkami oświatowymi zmierza ku wyższym wartościom. Jednak zdarzają się jeszcze sytuacje, w których „włodarze-decydenci”: burmistrzowie, wójtowie czy prezydenci miast, traktują dyrektora szkoły jak partyjnego podwładnego. Ale nie dzięki nim oświata będzie podążać ku wyższym wartościom. Sukces w tej dziedzinie przypisany jest tym decydom, którzy od dyrektorów placówek oświatowych oczekiwac będą aktywnych, innowacyjnych postaw – menedżerskiego stylu zarządzania. Kim zatem powinien być menedżer oświaty? – „Menedżer oświaty – to taki dyrektor, który w imieniu właściciela szkoły (samorządu,

<sup>10</sup>I. Dzierzgowska, (2011), op. cit., s. 175.

<sup>11</sup>Z. Remiszewska, *Czy innowacje w szkole są możliwe bez lidera?* (red.) K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Edukacja jutra, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Wyższa Szkoła Humanitas, Warszawa 2013, s. 81.

<sup>12</sup>B. Tołwińska, (2011), op. cit., s. 26.

organizacji społecznej, osoby fizycznej), potrafi stwarzać warunki oraz inspirować do twórczego poszukiwania nowych metod i form działalności pedagogicznej oraz organizacyjnej placówki, czyli samodzielnie i twórczo podejmować decyzje o działaniach ludzi, którymi kieruje oraz o wykorzystaniu szkolnych zasobów kapitałowych i rzeczowych – i za te decyzje dyrektor menedżer ponosi pełną odpowiedzialność<sup>13</sup>. Dlaczego głównie menedżer, a nie tylko lider czy nauczyciel? Przyczyniła się do tego sytuacja lat 90 ubiegłego wieku, w których zmieniły się okoliczności prawne i ekonomiczne, w jakich prosperowała szkoła. Zmiany te wręcz narzuciły nowoczesny styl kierowania. Zaliczają się do nich:

- *okoliczności prawne – polegające na znacznym poszerzeniu kompetencji dyrektora*, który dysponuje obecnie dużą swobodą w podejmowaniu decyzji organizacyjnych i kadrowych, gospodarowaniu środkami finansowymi, w podejmowaniu różnego rodzaju inwestycji oraz prowadzeniu działalności gospodarczej,

- *okoliczności społeczne – polegające na zbliżeniu szkoły do lokalnego środowiska*, co jest efektem samorządności placówek oświatowych i coraz większego wpływu rodziców na to co dzieje się w szkole,

- *okoliczności ekonomiczne – oświata funkcjonuje w warunkach gospodarki wolnorynkowej*, tworzy się konkurencja między szkołami, polegająca na staraniach o pozyskanie ucznia, co jest szczególnie ważne w perspektywie niżu demograficznego i intensywnego rozwoju placówek niepublicznych<sup>14</sup>.

W kierowaniu szkołą menedżer oświaty różni się profesjonalizmem od tradycyjnego dyrektora szkoły. „Menedżer to kierownik samodzielnie i twórczo, a jednocześnie sprawnie i efektywnie – w ramach szerokich kompetencji – zarządzający instytucją, czyli właśnie dyrektor profesjonalny”<sup>15</sup>. Biorąc pod uwagę fakt, iż szkoła obok licznych urzędów publicznych jest także placówką organizacyjną, która zrzesza wiele osób pełniących odmienne funkcje, profesjonalizm dyrektora-menedżera jest tu niezbędny. Skuteczność działań menedżera powinna odzwierciedlać się w czuwaniu nad tym, aby w placówce działało wszystko należycie, zgodnie z założonymi celami. Dążenia ogółu pracowników powinny być spójne, pomimo występujących różnic w przydziale wykonywanych

<sup>13</sup> L. Gawrecki, *Kompetencje menedżera oświaty. Poradnik dla dyrektorów szkół i innych placówek edukacyjnych oraz pracowników prowadzących i nadzorujących*, Wydawnictwo eMPi2, Poznań 2003, s. 10.

<sup>14</sup> *Ibid.*, s. 20-21.

<sup>15</sup> *Ibid.*, s. 21.

przez nich zadań, posiadanego doświadczenia zawodowego czy nawet odmienności przekonań. Co zatem powinien robić menedżer, aby placówka oświatowa podążała w jednym, właściwym kierunku? Jakim powinien być człowiekiem? – Irena Dzierzgowska uważa, że: „Menedżer to człowiek, który skutecznie zarządza organizacją, rozwiązując problemy związane z jej funkcjonowaniem”<sup>16</sup>. Owa istotna skuteczność ma wpływ na wartość praktyczną danej „organizacji”. Skutecznie funkcjonująca organizacja to: „grupa (zbiorowość) ludzi o zbliżonych poglądach, którzy funkcjonują według określonych reguł i zasad, współpracują ze sobą i są zjednoczeni dążeniem do wspólnego celu”<sup>17</sup>. Na organizację placówki oświatowej składa się wiele czynników. Aby dyrektor- menedżer mógł doprowadzić do ich spójności, zasadne byłoby wykonywanie przez niego szerszego spektrum zadań kierowniczych. Przejawiają się one w funkcjach: planowaniu, organizowaniu, motywowaniu, kontroli.

- Planowaniu
- Organizowaniu
- Motywowaniu
- Kontroli.

*Planowanie* – związane jest z ustaleniem dalekosiężnych, strategicznych celów organizacji, z określeniem jej misji i wizji, a potem z ustaleniem konkretnych zadań, które trzeba wykonać, aby osiągnąć cele. *Organizowanie* – to łączenie wielu różnych elementów działania w taki sposób, aby osiągnąć założone cele. Wymaga to stworzenia właściwej struktury organizacyjnej, podziału zadań i przydzielenia ich konkretnym osobom, zespołom osób. Istotę stanowi tu również sprawny przepływ informacji i komunikacji. *Motywowanie* – polega na tworzeniu określonych bodźców w taki sposób, aby pracownicy chcieli robić to, co robić należy. Menedżer, który nie potrafi skutecznie zmotywować swoich pracowników, skazany jest na samodzielne wykonywanie całej pracy. *Kontrolowanie* – to proces sprawdzania, czy wszystko odbywa się zgodnie z planem i czy uzyskiwane są zakładane efekty<sup>18</sup>.

<sup>16</sup> I. Dzierzgowska, (2011), op. cit., s. 300.

<sup>17</sup> Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s.126.

<sup>18</sup> Por. I. Dzierzgowska, op. cit., 2011, s. 300-301.



## 5. Kompetencje menedżera oświaty

Aby wyjść naprzeciw stojącym przed menedżerem oświaty zadaniom, dyrektor szkoły powinien wykazywać się szeroko pojętymi kompetencjami menedżerskimi. „Kompetencja – to odpowiedni zakres wiedzy i umiejętności, fachowość, umiejętność, znanie się na rzeczy; bycie kompetentnym”<sup>19</sup>.

Warto podkreślić, że „dyrektor szkoły (placówki oświatowej) jako organ zarządzający jednostką organizacyjną systemu oświaty został wyposażony w kompetencje w zakresie prawa pracy przez ustawę o systemie oświaty i ustawę Karta Nauczyciela, a także kodeks pracy. Ustawy te określają również jego zadania wynikające z roli pracodawcy oraz precyzują stąd wynikającą odpowiedzialność”<sup>20</sup>. Zatem priorytetowym warunkiem pełnienia funkcji kierowniczej jest szeroki wachlarz kompetencji wyróżniających się nie tylko uprawnieniami, ale też wszechstronną odpowiedzialnością. W zarządzaniu szkołą przekłada się to na bycie:

- *samodzielnym*, tzn. bez szczególnego monitoringu przez jednostkę nadzorującą, bez zewnętrznie określonych przepisów, szczegółowo regulujących zasady funkcjonowania placówki,

- *twórczym*, charakteryzującym się postawą innowacyjną oraz umiejętnością tworzenia własnych, oryginalnych koncepcji, sprzyjających rozwojowi placówki,

- *sprawnym*, tak aby placówka funkcjonowała bez zakłóceń,

- *efektywnym*, tak aby szkoła skutecznie realizowała założone cele<sup>21</sup>.

Jak sprostać tym rolom? Na pewno pomoże zdobyta tu wiedza i umiejętności. Nie bez znaczenia okażą się też określone cechy osobowości, takie jak: charakter, a więc też system zasad i wartości. Sprawny i kompetentny menadżer oświaty, to też odpowiednie predyspozycje. Oto one:– lubi siebie, podwładnych, zwierzchników, a przede wszystkim szkołę, którą kieruje,– nie boi się podwładnych, zwierzchników ani odpowiedzialności za to, co robi,– stara się, żeby go lubiano, ale nie popada w rozpacz, gdy nie wszyscy go lubią, nie martwi się, gdy go się trochę boją,– bierze odpowiedzialność za decyzje, mimo, że podejmuje je w konsultacji z innymi,– umie słuchać, a nie tylko mówić, a mówiąc

<sup>19</sup> *Słownik współczesnego języka polskiego, tom I*, Reader's Digest Przegląd Sp. z. o. o., Warszawa 1998.

<sup>20</sup> T. Komorowski, *Dyrektor szkoły – pracodawca, menadżer, pracownik. Poradnik prawnoorganizacyjny*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań 2009, s. 30.

<sup>21</sup> Por. L. Gawrecki, (2003), op. cit., s. 21.

zastanawia się, jak to, co mówi, jest odbierane, – jest na tyle pewny siebie, że potrafi w sposób naturalny przyznać się do błędów, – ma na tyle wyćwiczoną wyobraźnię, żeby przewidzieć skutki swoich decyzji, – stara się nie podejmować decyzji natychmiast (za szybko), – traktuje swoją pracę i sprawowanie władzy w kategoriach obowiązków, a nie uprawnień”<sup>22</sup>. Kompetentny dyrektor powinien umieć określić kierunek funkcjonowania szkoły, ponieważ bez przyjętych celów, potrzeb, wartości nie będzie możliwe uzyskiwanie pożądanych efektów edukacyjnych. Zakres jego kompetencji przekłada się także na zatrudnianie kompetentnych współpracowników i rzetelnej współpracy z nimi na rzecz rozwoju placówki. To nauczyciel jest wykładnią osiągnięć dydaktyczno-wychowawczych. Od jego kwalifikacji, motywacji i cech osobowości zależy w dużej mierze sukces szkoły. Kompetencje polskiego dyrektora szkoły związane są ściśle z kompetencjami dyrektorów europejskich. Te korzystne zmiany nastąpiły za sprawą przystąpienia Polski do Unii Europejskiej. Dlatego też jego fachowość kierowana jest obecnie do szerokiego spektrum odbiorców (uczniowie, rodzice, nauczyciele, pracownicy niepedagogiczni, środowisko lokalne, pracownicy organów nadzorujących, media itp.). Do całkiem „nowych” kompetencji można zaliczyć: posługiwanie się nowoczesnymi środkami informacji i komunikacji, korzystanie z różnych źródeł informacji oraz znajomość języków obcych. Być dyrektorem kompetentnym – to także dbanie o swój rozwój. Nie chodzi tu już tylko o inwestowanie w rozwój zawodowy: kolejne studia czy stopnie specjalizacji. Ważna jest również sfera prywatna. Dyrektor, który nie ma czasu na odpoczynek, rozrywkę, własne hobby, spotykanie się z ludźmi – z czasem narażony jest na frustrację i wypalenie zawodowe. Dyrektor kompetentny powinien także inwestować w wiedzę ogólnospołeczną, która pozwoli na szersze spojrzenie w perspektywie rozwoju szkoły. Wydarzenia kulturalne, zmiany gospodarcze i polityczne w kraju i zagranicą, nie powinny być abstrakcją. Dyrektor to wzór nie tylko dla uczniów, ale i dla nauczycieli, rodziców i całego środowiska lokalnego. Dlatego też niezasadne byłoby zawężać swój światopogląd tylko do tematyki oświatowej. Dyrektor kompetentny to dyrektor „na czasie”, nie powinno go nic zaskakiwać, to on musi wyprzedzać fakty, być skarbnicą wiedzy nie tylko dla siebie, ale też i dla innych. Od poziomu jego odpowiedzialności zależy poziom kompetencji pracowników szkoły a później i uczniów.

<sup>22</sup> Cz. Plewka, *Role i zadania współczesnej szkoły*, Vademecum menedżera oświaty, Radom 2000, s. 62.

## 6. Umiejętności menedżerskie

Według Roberta L. Katza umiejętności menedżerskie można podzielić na: techniczne, społeczne i koncepcyjne<sup>23</sup>.

*Umiejętności techniczne* – charakteryzują się sprawnym organizowaniem codziennej działalności pedagogicznej, administracyjnej i gospodarczej szkoły. Zatem dyrektor placówki edukacyjnej powinien umieć:

- opracować plan pracy szkoły,
- ułożyć plan lekcji,
- zorganizować pracę rady pedagogicznej (przydział zadań, przygotowanie oraz prowadzenie posiedzeń itp.),
- sprawować bieżący nadzór pedagogiczny,
- zorganizować funkcjonowanie działów: administracyjnego i gospodarczego,
- prowadzić niezbędną dokumentację szkolną,
- korzystać z komputera.

Są to główne umiejętności, w które musi być wyposażony dyrektor, aby placówka oświatowa mogła efektywnie funkcjonować. Jeżeli tego typu czynności będą wykonywane w sposób bierny i mechaniczny, a nie menedżerski, wówczas szkoła nie będzie funkcjonować należycie. Jako przykład może tu posłużyć automatyczne przepisywanie planu pracy szkoły, z roku na rok. W tym przypadku staje się on nic nie znaczącym „papierkiem”, mijającym się z aktualnymi potrzebami działalności dydaktyczno-wychowawczej<sup>24</sup>. Dyrektor-menedżer świetnie radzi sobie ze sposobem realizacji wyznaczonych zadań, ale też jest w stanie opanować dodatkowe umiejętności:

- *profesjonalne posługiwanie się prawem* (oświatowym, administracyjnym i gospodarczym),
- *prowadzenie działalności gospodarczej* (w celu zwiększenia zasobów finansowych szkoły),
- *promowanie własnej placówki i jej osiągnięć* (szczególnie w warunkach konkurencyjności między szkołami).

Aby zarządzanie szkołą miało charakter menedżerski dyrektor musi także nabyć umiejętności społeczne. *Umiejętności społeczne* – mają charakter

<sup>23</sup> Por. L. Gawrecki, (2003), op. cit., s. 23.

<sup>24</sup> Por. Ibid., s. 23-24.

interakcji z pracownikami szkoły, rodzicami, uczniami oraz przedstawicielami lokalnego środowiska. Dyrektora menedżera powinny charakteryzować następujące umiejętności:

- *prezentacji własnej osoby*, rzecz ważna przy staraniach się o stanowisko (konkurs), a następnie po objęciu funkcji istotna w utrzymaniu odpowiedniego autorytetu w środowisku,

- *kierowania zespołem pracowników*, przydzielanie zadań, nadzór nad ich wykonaniem, tworzenie odpowiedniej atmosfery w szkole, sprzyjającej powstawaniu więzi pracowników ze szkołą jako ich zakładem pracy, z którym się identyfikują,

- *indywidualizowania oddziaływań* wobec pracowników, ponieważ każdy z nich jest inny,

- *kształtowania atmosfery* stymulującej innowacyjne postawy nauczycieli,

- *współpracy z rodzicami*: aby włączyć ich do współpracy tak, żeby czuli się współgospodarzami szkoły,

- *współdziałania z władzami* oświatowymi i samorządowymi, co powinno sprzyjać rozwojowi szkoły,

- *nawiązywania kontaktów* i współpracy z lokalnym środowiskiem, tak aby placówka była postrzegana w środowisku jako „nasza szkoła”<sup>25</sup>.

*Umiejętności koncepcyjne* przejawiają się w:

- *diagnozowaniu pracy szkoły*: dyrektor musi umieć prawidłowo ocenić zachodzące w szkole zjawiska oraz określić stopień efektywności podejmowanych w niej oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, a także mieć właściwe rozeznanie co do jej mocnych i słabych stron,

- *tworzeniu i realizowaniu autorskiej koncepcji działalności pracy szkoły*, obejmującej całokształt podejmowanych w szkole działań, zarówno pedagogicznych, jak i administracyjnych oraz gospodarczych,

- *tworzeniu perspektywicznej wizji rozwoju placówki*: dyrektor-menedżer potrafi nie tylko na bieżąco realizować własną koncepcję działalności pedagogicznej szkoły, ale ma też określoną wizję jej rozwoju, potrafi przewidzieć zachodzące zmiany, i to zarówno w skali makro, jak i mikro<sup>26</sup>.

<sup>25</sup> Por. Ibid., s. 24-25.

<sup>26</sup> Por. L. Gawrecki, (2003), op. cit., s. 26-27.

## 7. Mistrzostwo w zarządzaniu placówką oświatową

Gdy dyrektor sprawnie przyswoi powyższe umiejętności, wówczas zwiększają się jego możliwości do zarządzania szkołą w sposób mistrzowski. Uogólniając można stwierdzić, że mistrzostwo polega przede wszystkim na energicznym i trafnym podejmowaniu decyzji, unikaniu przeciągających się w czasie analiz, kalkulacji i nieprofesjonalnych, emocjonalnych sporów. Pomocna tu okaże się intuicja poparta doświadczeniem. Oczywiście nie wszystkie założone i realizowane cele przyniosą natychmiastowy efekt. „Mistrzem zostaje się stopniowo – najpierw trzeba opanować dobrze zasady rzemiosła kierowniczego; różne okoliczności życiowe „wywołują” mistrzów z grona rzemieślników”<sup>27</sup>.

Aby w sposób mistrzowski kierować szkołą, należy perfekcyjnie opanować techniki zarządzania placówką. Często pomocnym okazuje się tu czynnik od nas niezależny: szczęście. Jeżeli uda nam się trafić na kompetentny i ambitny zespół współpracowników, wówczas łatwiej jest dążyć do założonych celów oraz do wprowadzania innowacji, podwyższających jakość „świadczonych usług”. Gdy dyrektor-menedżer dołoży do tego jeszcze własny wkład w postaci ustawicznego doksztalcania się, wtedy szanse na sukces zwiększają się. „W żadnym zawodzie nie można z dnia na dzień osiągnąć doskonałości. Musisz najpierw opanować podstawy, a potem doskonalić swoje umiejętności zawodowe. I jeśli chcesz osiągnąć doskonałość w zawodzie menedżera – musisz na bieżąco śledzić nowe koncepcje i pomysły w zarządzaniu”<sup>28</sup>. Integrowanie wielu sprzecznych ze sobą oczekiwań różnych grup społecznych (nauczycieli, uczniów, rodziców, pracowników organu nadzorującego, środowiska lokalnego), może wydawać się trudne, jednak bazując na solidnym wykształceniu, doświadczeniu zawodowym (nie tylko swoim), intuicji oraz na pożądanych cechach osobowości, niemalże każdy dyrektor może osiągnąć sukces na płaszczyźnie kierowania placówką oświatową. Niewątpliwie pomocne w tej kwestii okazać się mogą następujące wskazówki:

- *Nie przeceniaj siebie* – nie jesteś niezastąpiony, podziel się odpowiedzialnością z podwładnymi, zajmuj się rzeczami najbardziej istotnymi.

- *Nie trać zdrowego rozsądku, ale wyobraźni także* – w podejmowaniu decyzji

<sup>27</sup> A.K. Koźmiński, *Mistrzostwo i rzemiosło w zarządzaniu*, „Rzeczpospolita” nr 250 z 25. 10. 1999, (dodatek: *Sztuka Zarządzania*).

<sup>28</sup> T.G. Tyssen, *Co robić, gdy po raz pierwszy zostajesz menedżerem*. Wydawnictwo M&A Communications Polska, Lublin 1996.

kieruj się chłodnym intelektem, staraj się przewidywać skutki swoich decyzji.

- *Nie działaj pochopnie* – poza sytuacją zagrożenia zdrowia i życia ludzi (tu działaj natychmiast), natomiast inne sprawy powinny być przemyślane, skonfrontowane (np. rozstrzygnięcie sporów).

- *Nie zamykaj oczu, nie zatykaj uszu* – ty głównie jesteś odpowiedzialny za szkołę, codziennie poddawaj analizie poziom i stan funkcjonowania placówki, zawsze można znaleźć jakieś uchybienia, niweluj je.

- *Nie wariuj, opanuj się* – „mierz siły na zamiary”, jeżeli coś założysz, to wykonaj to, nie składaj obietnic bez pokrycia, ludzie w ciebie wierzą.

- *Nie zaniedbuj się* – nigdy nie spoczywaj na laurach, nie opuszczaj się w wyglądzie, elegancji, kulturze słowa, nie lekceważ własnych decyzji i terminów, nie wprowadzaj bałaganu w życie podwładnych i wychowanków.

- *Nie kieruj się tylko układami, nie zerkaj tylko w górę* – nie lekceważ władz, ale pamiętaj o swoich kompetencjach i odpowiedzialności i jeśli trzeba, broń ich nawet na przekór wszelkim układom<sup>29</sup>.

Ważnym elementem mistrzowskiego działania szkoły jest też zasada osobistego mistrzostwa, „polegająca na koncentrowaniu się na zadaniach i celach wymagających osobistego zaangażowania, przy jednoczesnym uwzględnieniu możliwości ich indywidualnej realizacji. (...) oznacza to, że wszyscy członkowie organizacji uczącej się muszą myśleć przede wszystkim o możliwości i sposobach rozwiązywania każdej sprawy, a nie o przeszkodach stojących na drodze do jej pozytywnego zakończenia”<sup>30</sup>. Pomocne w tej kwestii może okazać się pozytywne zaangażowanie zespołu, poprzez ukazanie sensu danego działania. Dyrektor powinien wiedzieć, że nie wszyscy są w stanie domyśleć się zasadności danego projektu. Jednostkowe zrozumienie danej wizji pozwoli na wspólne podjęcie działań.

## 8. Wizerunek dyrektora szkoły

Szkoła to placówka wyższej użyteczności publicznej, a dyrektor szkoły jest zawsze z nią utożsamiany. „Osobowość dyrektora szkoły i ściśle powiązany (...) jego wizerunek są więc z natury elementami marketingu szkoły”<sup>31</sup>.

<sup>29</sup> Por. J. Pielachowski, *Trzy razy szkoła, Uczniowie – Nauczyciele – organizacja*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań 2002, s. 125-126.

<sup>30</sup> J. Kordziński, *Zarządzanie rozwojem szkoły*, ABC a Wolters Kluwer business, Warszawa, 2012, s. 8.

<sup>31</sup> J. Fazlagic, *Marketing szkoły*, ABC a Wolters Kluwer business, Warszawa 2011, s. 166.

To jak dyrektor się prezentuje jest bardzo ważne zarówno w kontaktach z uczniami, rodzicami, nauczycielami czy z przedstawicielami środowiska lokalnego. Będąc osobą publiczną, dbającą o prestiż firmy, dobrze jest reprezentować swoje otoczenie z należytą godnością i odpowiedzialnością. Z tego też powodu dbałość o wizerunek dyrektora szkoły jest niczym innym, jak działaniem dla dobra tej szkoły. Dbłość ta powinna między innymi polegać na pozytywnych relacjach na płaszczyźnie: dyrektor – społeczność. „Najbardziej wiarygodny wizerunek powstaje dzięki wzajemnym, partnerskim relacjom pomiędzy dyrektorem szkoły a grupą docelową (np. rodzicami). Dialog z otoczeniem jest niezwykle ważny. Zbieżność wizerunku z oczekiwaniami gwarantuje maksymalną i długą popularność”<sup>32</sup>. Na tworzenie wizerunku dyrektora, oprócz zdolności przywódczych i menedżerskich, doświadczenia oraz szeroko pojętych kompetencji, ma wpływ kontrolowana umiejętność zaprezentowania odbiorcom elementów sfery życia prywatnego. Mogą się tutaj zawierać informacje na temat drogi zawodowej (osiągnięcia, porażki), ogólne informacje o rodzinie, zainteresowaniach i pasjach. Przez ukazywanie swojego życia pozaszkolnego, środowisko ma szansę postrzegać dyrektora jako osobę autentyczną i wiarygodną. Dyrektor nie będzie już odbierany jako postać „nadana z urzędu”, ale stanie się częścią lokalnego środowiska z całym bagażem doświadczeń, zaletami i wadami, czyli normalnym człowiekiem, chcącym zrobić coś dobrego dla innych. Istotną rzeczą w tworzeniu wizerunku ma wygląd zewnętrzny, zarówno ten wrodzony jak i nabyty. Biorąc pod uwagę cechy wrodzone można stwierdzić, że: „Osoby o dojrzałej twarzy są uważane za bardziej kompetentne oraz budzą mniej sympatii. Z kolei osoby o dziecięcych rysach twarzy z dużymi, okrągłymi oczami, z wysoko usadowionymi brwiami i małymi podbródkami są uważane za mniej kompetentne”<sup>33</sup>. Nabytymi składnikami wyglądu zewnętrznego są między innymi strój i fryzura, które powinny być zawsze odpowiednio dostosowane do okazji. Duże znaczenie odgrywa tutaj również mowa ciała. Posiadanie wiedzy na ten temat może znacznie wzbogacić wizerunek dyrektora w otoczeniu. Nadmierna, nieodpowiednia gestykulacja, często sprzeczna z prezentowanymi wypowiedziami, może sprawić utratę zaufania co do zasadności danego założenia, a nawet do samego dyrektora. Obok mowy ciała ważny jest również poziom prezentowanego języka werbalnego. Powinien on być rzeczowy,

<sup>32</sup> Ibid., s. 168.

<sup>33</sup> Ibid., s. 169.

zrozumiały, pewny w przekazie, wolny od emocji i wulgaryzmów. Odbiorca musi wierzyć w to, co przekazuje mówca. Powinien także znać jego intencje. Dyrektor szkoły o kulturę słowa powinien dbać ustawicznie a nie tylko w godzinach pracy. Na swój wizerunek pracuje nie tylko w szkole, ale też i poza nią. To jak mówi i co robi poza pracą, również wpisuje się w jego zawodowy życiorys. Nie można być elokwentnym dyrektorem od „siódmej do piętnastej” a później niweczyć ten obraz, pokazując swoją „drugą stronę”. Nie bez znaczenia w kreowaniu wizerunku zewnętrznego są kontakty z innymi osobami. Jeżeli dotyczą one osób znanych i szanowanych w środowisku społecznym, wówczas osoba, która z nimi przebywa, zostaje tak samo postrzegana. Jakość kontaktów to następna kwestia, która kształtuje wizerunek i ma wpływ na przyszłe sukcesy lub porażki. Dlatego m.in. też: „umiejętność właściwego zachowania się w każdej sytuacji nie jest już umiejętnością pożądaną, dziś to konieczność”<sup>34</sup>. Wizerunek dotyczy kontaktów bezpośrednich i pośrednich, stanowi on osobistą markę dyrektora. Pomoc w tworzeniu oczekiwanego wizerunku mogą przynieść pewne cechy wrodzone, jednak nie wszyscy takie posiadają. Ale pomimo tego, dzięki sprawdzonym strategiom zachowań, można u siebie wykształcić pożądane walory. Jak zatem tworzyć pozytywny wizerunek dyrektora szkoły? Pracując nad wykreowaniem własnego wizerunku, przyszły dyrektor powinien wziąć pod uwagę następujące wskazówki:

- *Miej swój charakterystyczny styl* – wyróżniającą twoją osobę w otoczeniu (określony sposób ubierania, bycia, cechy osobowościowe).

- *Dbaj o pierwsze wrażenie* – opinia utrwalona podczas pierwszego spotkania, zapada na długo w pamięci.

- *Nie okazuj słabości* – dyrektor szkoły powinien być człowiekiem sukcesu, tylko wtedy będzie wyzwał podobne postawy u podwładnych (nie uzalaj się publicznie nad każdym niepowodzeniem, „idź do przodu”).

- *Bądź wiarygodny, wzbudжай zaufanie* – człowiek wiarygodny szybciej osiąga trwałe sukcesy, ponieważ charakteryzują go:

- spójność między tym co mówi, tym co robi,
- zgodność przekonań i działań,
- wysoki poziom umiejętności zawodowych.

- *Bądź zrównoważony* – panuj nad swoimi emocjami.

- *Bądź pogodny* – optymizm, uśmiech i kontrolowany luz, wpływa na

<sup>34</sup> Ibid., s. 172.



pogodną atmosferę w miejscu pracy.

- *Bądź kulturalny* – z szacunkiem i kulturą traktuj swoich podwładnych, nie wygłaszaj krytycznych uwag przy innych nauczycielach czy uczniach, nie wzywaj do gabinetu, ale zapraszaj, nie mów podniesionym głosem (dyrektor, który bez kultury odnosi się do swoich podwładnych, burzy swój autorytet i pokazuje swój brak kompetencji).

- *Troszcz się o swoich podwładnych* – wytwarzaj w nich przekonanie, że dbasz o warunki ich pracy, że starasz się ułatwiać im pracę, że umożliwiasz poszerzenie i podnoszenie kwalifikacji.

- *Podkreślaj swoje sukcesy* – ale rób to umiejętnie, tak aby wywołać uznanie, a nie rozdrażnienie, tym samym motywując innych do podnoszenia kwalifikacji.

- *Bądź medialny* – nie unikaj kontaktu z lokalnymi mediami, zdobądź wiedzę na temat dobrej prezentacji medialnej. Nie wystarczy bywać w mediach, trzeba umieć się dobrze w nich prezentować.

- *Dbaj o wygląd zewnętrzny* – czyli o dyskretną elegancję, dobrą prezentację, miły głos i odpowiednie wysławianie się.

- *Szanuj siebie* – jeden nieodpowiedzialny epizod na zawsze może zniszczyć karierę (nie pokazuj się w środowisku zawodowym w stanie wskazującym, nie stosuj wulgaryzmów, bądź przykładem nie tylko dla nauczycieli, ale i dla uczniów)<sup>35</sup>.

## 9. Dyrektor-lider, nauczyciel i menedżer

Nawiązując do moich powyższych przemyśleń, popartych literaturą przedmiotu, zdecydowana jestem ukłonić się w kierunku dyrektora-menedżera. Na pewno w osiągnięciu mistrzostwa w zarządzaniu pomogą mu też cechy lidera. Zatem: menedżer-lider. „Lider tworzy szkołę, w której praca nauczycieli i nauka uczniów znaczą więcej niż zarobienie pieniędzy i zdobywanie kolejnych świadectw promocyjnych. Celem lidera jest stwarzanie nauczycielom i uczniom systemu zachęt oraz warunków do podnoszenia kwalifikacji (doskonalenia się) oraz zbudowanie zespołu ludzi silnie umotywowanych, którzy identyfikują się z celami szkoły. Zaangażowani pracownicy i uczniowie to klucz do zwiększenia

<sup>35</sup> Por. L. Gawrecki, (2003), op. cit., s. 64-67.

wydajności”<sup>36</sup>.

Uważam również, że dobry menedżer szkolny powinien mieć także doświadczenie w pracy pedagogicznej. Przykład jego osoby rozpościerać powinien się nie tylko na polu organizacyjnym, ale i także na płaszczyźnie edukacyjnej. Dyrektor szkoły musi być przede wszystkim: wzorowym nauczycielem i wychowawcą w szkole, zatem problematyka dydaktyczno-wychowawcza opanowana powinna być nie tylko w kwestii teoretycznej, ale też i w praktycznej. Obecnie istnieje jednak możliwość powierzenia stanowiska dyrektora szkoły osobie niebędącej nauczycielem. Oczywiście zgodnie z przepisami oświatowymi, nie może ona sprawować nadzoru pedagogicznego. Niemniej jednak będąc dyrektorem szkoły, nie jest możliwe nie stykać się z edukacyjnymi realiami placówki, nawet wtedy, gdy nadzór dydaktyczno-wychowawczy powierzany jest nauczycielowi zajmującemu inne stanowisko kierownicze w tej szkole. Dyrektor placówki oświatowej, który nie ma doświadczenia pedagogicznego, spełnia odmienną rolę w stosunku do dyrektora-pedagoga. Jest to „(...) osoba umiejąca kreować warunki organizacyjne, psychologiczne i materialne, tak aby proces dydaktyczno-wychowawczy mógł być sprawnie realizowany. Z uwagi na to powinien on posiadać wiedzę i umiejętności z zakresu organizowania procesów pracy oraz uaktywniania potencjału tkwiącego w ludziach”<sup>37</sup>. Z powyższych przemyśleń łatwo można wywnioskować, że jest to próba menedżerskiego podejścia do zarządzania szkołą, jak najbardziej zasadna i potrzebna w teraźniejszych czasach. Jednak zarządzanie menedżerskie, wzbogacone wiedzą i praktyką pedagogiczną, jest w stanie kierowaną placówkę skierować ku wyższym wartościom. Dyrektor doświadczając bezpośrednich relacji na płaszczyźnie: nauczyciel – uczeń, nauczyciel – nauczyciel, nauczyciel – dyrektor czy też nauczyciel – i pozostali pracownicy szkoły, ma później w zarządzanej przez siebie placówce większe szanse na to, aby od początku stać się integralną częścią zespołu. Stwarza to również możliwości na dogłębne zrozumienie zależności zachodzących między tymi grupami. Być dyrektorem szkoły, to moim zdaniem „czuć szkołę”, znać jej specyfikę osobiście. Dlatego skłonna jestem przychylić się do stwierdzenia L. Gawreckiego, którego zdaniem: „Kierownik placówki oświatowej i zarazem menedżer jest pedagogiem dysponującym szerokim zakresem uprawnień i wynikającej z nich odpowiedzialności, zdolnym do samodzielnego

---

<sup>36</sup> Ibid., s. 27.

<sup>37</sup> B. Tołwińska, (2011), op. cit., s. 31.

i twórczego, a zarazem sprawnego i efektywnego rozwiązywania problemów pedagogicznych, ekonomicznych, organizacyjnych i administracyjnych oraz do projektowania własnych, oryginalnych koncepcji, doskonalących funkcjonowanie kierowanej przez niego placówki<sup>38</sup>. Szkoła jest placówką o przewadze czynnika ludzkiego, w którym podmiotem jest uczeń. Wszelkie dokonywane zmiany w zarządzaniu powinny uwzględniać przede wszystkim dobro dziecka, które przekłada się na jego integralny rozwój. Zatem proces edukacyjny w zarządzanej szkole powinien przebiegać pod okiem samych profesjonalistów. Placówka edukacyjna to: „Oryginalność i niepowtarzalność <<tworzyw>>, które szkoła kształtuje i poddaje <<obróbce>>. Tworzywem tym jest osobowość młodego człowieka, mającego swoje dotychczasowe doświadczenia, motywacje i warunki życiowe. Szkoła, inaczej niż firma produkcyjna czy świadcząca usługi techniczne lub handlowe, nie może sobie dobrać surowców lub podzespołów sprawdzonej i najwyższej jakości, gwarantujących najwyższą jakość produktów czy usług. Dla kierownictwa szkoły oznacza to konieczność indywidualizacji metod i motywacji<sup>39</sup>. Wobec powyższego wykształcenie i doświadczenie pedagogiczne dyrektora szkoły jest jak najbardziej zasadne.

Reasumując chcę podkreślić, że nieprawidłowością na tle ciągłych zmian w oświacie i funkcjonowania teraźniejszego człowieka w świecie byłoby raczej powrócenie do modelu dyrektora, którego działania oscylują wokół tradycyjnego zarządzania. Sukces w życiu osiągają ci, którzy podejmują wyzwania. Polska oświata potrzebuje wyzwań.

## 10. Podsumowanie

Wizja rozwoju obecnych placówek oświatowych powinna skupiać się na tym co było dobre w przeszłości, dostosowaniu się do teraźniejszości oraz znowelizowanym budowaniu przyszłości. Dyrektor współczesny nie powinien obawiać się perspektywy przyszłościowej. Jego spojrzenie w dal musi zawierać wizję dalszego rozwoju placówki. Edukacja, tak jak i wiele innych dziedzin życia, powinna zmierzać ku wyższym wartościom. Główną zasadą, którą należałoby wcielić w postępowanie na rzecz rozwoju szkoły, jest świadomość dyrektora, że na jej wizerunek i klimat wpływają nie tylko uczniowie i nauczyciele.

<sup>38</sup> L. Gawrecki, (2003), op. cit., s. 22.

<sup>39</sup> J. Pielachowski, (2002), op. cit., s. 112-113.

Rolę tę spełnia przede wszystkim dyrektor. On jest swego rodzaju drogowskazem i inspiratorem ku powstawaniu lepszych jakości. Perspektywa rozwojowa współczesnej szkoły to dyrektor twórczy, nastawiony na innowacje. Teraźniejszy dyrektor powinien zdawać sobie sprawę z faktu, iż edukacja na przestrzeni wieków zmieniała swoje znaczenie. Gdy rodził się system oświaty, spełniała ona rolę pomocy społecznej państwa dla osób wykluczonych odrzuceniem (ubogich, niezaradnych życiowo), wszak najwyższe grupy społeczne zawsze miały łatwy dostęp do edukacji. Priorytetem ówczesnego systemu oświaty było zapobieganie ujemnym skutkom braku edukacji. „Dzisiaj sytuacja się zmieniła – przynajmniej w krajach rozwijających się i rozwiniętych, do których zalicza się Polska. Mówiąc obrazowo, kiedyś oświata służyła temu, aby kraj nie pozostał w ogniu peletonu”<sup>40</sup>. Obecnie Polska stała się częścią zglobalizowanego świata. „Dla polskiej szkoły globalizacja oznacza globalny dostęp do wiedzy dla uczniów, globalny dostęp do rynku pracy dla absolwentów szkoły i globalny kontekst zarządzania szkołą”<sup>41</sup>. W związku z powyższym, zdecydowanie należy stwierdzić, że polska edukacja musi ulec nieuchronnym przeobrażeniom, a nieodłącznie z nią musi się zmienić postrzeganie roli dyrektora szkoły. Dawny „Pan Dyrektor”, którego głównym zadaniem było „bycie dyrektorem” i kierowanie się w zarządzaniu skostniałymi schematami, obecnie nie ma racji bytu. Rodzice, a więc cała wspólnota ludzka, powierzają szkole najcenniejszy dar – dziecko. To ono w przyszłości stanie się dorosłym człowiekiem. Od tego, do jakich placówek edukacyjnych trafi, często może zależeć jego dalsze życie. Gdy trafi na szkołę zarządzaną w sposób twórczy i innowacyjny, jest szansa na to, że integralny rozwój dziecka będzie przebiegał harmonijnie. Zderzenie z otaczającą go rzeczywistością nie będzie wówczas pasmem porażek, lecz wyzwaniem do twórczego działania i dalszego rozwoju. Obecnie bycie dyrektorem szkoły to nie tylko stanie na czele placówki, posiadanie prawa do własnego gabinetu i sekretarki. To przede wszystkim wielka odpowiedzialność za ucznia. To on jest podmiotem. Od tego co wyniesie ze szkoły, będzie zależała nie tylko jego przyszłość, ale i losy całego społeczeństwa, a nawet świata. „Dyrektorem stoi szkoła” – a uczeń szkołą.

<sup>40</sup> J. Fazlagić, (2011), op. cit., s. 19.

<sup>41</sup> Ibid., s. 13.

## 11. Summary

### Headmaster – leader, teacher or manager?

The article concerns the profile of the modern headmaster. I also dealt with the characteristics of a headmaster in the past. In this article I also contained my own thoughts, which I based on direct observations, which were possible thanks to my 23 years career in school, as a teacher. I focused also on the professional literature on the subject. The article consists of introduction, main part, conclusion and bibliography. In the introduction I was trying to justify the need to take up the subject. In the main part I referred to the issues connected with the abovementioned problem. *Headmaster – creative leader, chief* is a presentation of headmaster-leader profile. *Education manager id est professional headmaster*, is a compendium of knowledge concerning headmaster-manager. I made this compendium more attractive thanks to *Education manager competence* and *Manager abilities. Mastery in school management*, is a collection of tips useful in school management. *Headmaster image*, shows the principles of creating a positive image. *Headmaster-leader, teacher and manager* shows an integral role of headmaster-leader, teacher and manager, against a background of the development of an educational institution. In the conclusion I referred to the relations taking place on a plane: headmaster – a vision of school development. In the bibliography I contained the latest professional literature on the subject.

**Key words:** school, headmaster, headmaster-leader, chief, headmaster-manager, headmaster-teacher, professionalism in management, mastery, image of headmaster, competence, abilities.

## 12. Bibliografia

1. Dzierzgowska I., *Dyrektor szkoły. Wspinaczka po szczeblach awansu, cz. V*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2001.
2. Fazlagić J., *Marketing szkoły*, ABC a Wolters Kluwer business, Warszawa 2011.
3. Gawrecki L., *Kompetencje menedżera oświaty. Poradnik dla dyrektorów szkół*

*i innych placówek edukacyjnych oraz pracowników prowadzących i nadzorujących*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań 2003.

4. Kamińska A., Oleśniewicz P., *Edukacja jutra*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Wyższa Szkoła Humanitas, Warszawa 2013.
5. Komorowski T., *Dyrektor szkoły. Pracodawca, menedżer, pracownik*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań 2009.
6. Kordziński J., *Zarządzanie rozwojem szkoły*, ABC a Wolters Kluwer business, Warszawa 2012.
7. Koźmiński A.K., *Mistrzostwo i rzemiosło w zarządzaniu*, „Rzeczpospolita”, nr 250 z 25. 10. 1999, (dodatek: Sztuka Zarządzania).
8. Maxwell J.C., *Bądź liderem*, MT Biznes sp. z. o. o., Warszawa 2013.
9. Pielachowski J., *Trzy razy szkoła. Uczniowie – Nauczyciele – Organizacja*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań 2002.
10. Plewka Cz., *Role i zadania współczesnej szkoły*, Vademecum menedżera oświaty, Radom 2000.
11. Remiszewska Z., *Czy innowacje w szkole są możliwe bez lidera?*, (red.) Denek K., Komińska A. Oleśniewicz P., *Edukacja*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Wyższa Szkoła Humanitas, Warszawa 2013.
12. Tołowińska B., *Kompetencje społeczne dyrektorów szkół*, Impuls, Kraków 2011.
13. Tyssen T., G., *Co robić, gdy po raz pierwszy zostajesz menedżerem*, Wydawnictwo M&A Communications Polska, Lublin 1996.

### **Źródła**

14. Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
15. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
16. *Słownik współczesnego języka polskiego, tom I*, Reader's Digest Przegląd Sp. z. o.o., Warszawa 1998.

Magdalena Szpakowska  
Akademia Leona Koźmińskiego w Warszawie

## **Rozdział VII**

# **Współczesne wyzwania w komunikacji interpersonalnej, regionalnej i globalnej**

*Z reguły najlepiej w życiu powodzi się tym, którzy są najlepiej poinformowani*  
Benjamin Disraeli

### **1. Streszczenie**

Powyższe opracowanie osadzone jest w aktualnej problematyce wyzwań, które dotyczą współczesne organizacje w obszarze komunikacji. Tłem powyższych rozważań, są natomiast nowe technologie (ICT), ich role i funkcje. Punktem wyjścia dla autorki jest tutaj omówienie teorii organizacji w kontekście komunikacji, na bazie przeglądu literatury przedmiotu. Nawiązując do zasadniczej części powyższego opracowania, rozważamy dalej role i funkcje we współczesnym, jak powszechnie się już mówi „zglobalizowanym świecie”, tzw. *społeczeństwa informacyjnego*. Nowe formy komunikacji, które oparte są o najnowsze rozwiązania technologiczne, dostarczają współcześnie wielu możliwości niedostępnych jeszcze nawet kilka lat temu. Postęp technologiczny w informatyce jest bowiem tak szybki, że trudno nawet przewidywać, jakich możliwości w zakresie omawianej komunikacji, dostarczy nie tylko w perspektywie najbliższych lat, ale nawet miesięcy.

W kolejnej części powyższego opracowania, koncentrujemy swą uwagę przede wszystkim na problemach, które autorka dostrzega w dziedzinie komunikacji społecznej. Tutaj przytacza się interesujące badania statystyczne oraz ich interpretacje, które przeprowadzono w kontekście korzystania z mediów oraz ich wpływu na społeczeństwo, a zwłaszcza młodzież.

Dochodzimy wreszcie do sedna przemyśleń autorki, które sprowadzają się do określenia roli komunikacji w działalności biznesowej ludzi i organizacji. Komunikacja stanowi przecież istotną część działalności biznesowej – do czego nawiązuje się w konkluzji powyższego opracowania, zapraszając do kontynuacji

160 \_\_\_\_\_ Współczesne wyzwania w komunikacji interpersonalnej, regionalnej i globalnej naukowych dociekań w powyższym obszarze.

**Słowa kluczowe:** komunikacja, globalizacja, zarządzanie, wiedza, informacja, organizacja.

## 2. Wstęp

Rozpoczynając analizę tak złożonej problematyki, a zarazem niezwykle istotnej z punktu widzenia współczesnego społeczeństwa, jaką niewątpliwie jest rola, znaczenie oraz wyzwania, których dostarcza nam współcześnie globalna już komunikacja, należy na wstępie wyjaśnić, jak należy rozumieć to tak chętnie i często używane dziś pojęcie – *globalizacja*.

Otóż, wydaje się, że zupełnie odpowiedzialnie można powiedzieć dziś, iż „(...) wszystkich zaskoczyła globalizacja i interkulturowość, która dociera do najbardziej nieoczekiwanych sfer naszego codziennego życia. Dlatego też spośród czynników makrootoczenia, które w obecnych czasach wpływają na kierunek rozwoju myśli zarządczej, zdecydowanie najistotniejsza jest *globalizacja* i ściśle z nią związana problematyka interkulturowości w zarządzaniu”<sup>1</sup>.

Nawiązując do tematyki powyższego opracowania należy podkreślić, zwłaszcza kończąc ten trafny i skądinąd bynajmniej nie przypadkiem w tym miejscu przytoczony cytat, który nawiązuje do zarządzania.

Niemniej jednak jak powszechnie już wiadomo, współcześnie sam dostęp do informacji oraz przy tym do wiedzy, jest daleko bardziej prostszy niż jeszcze niespełna kilka lat temu, a nowe i interaktywne technologie stają się wręcz „załącznikiem” nowych możliwości poszerzania udziału obywateli w życiu społecznym<sup>2</sup>. Nowe „technologie informacyjne stanowią bazę dla innych podsystemów gospodarki opartej na wiedzy”<sup>3</sup>, która jest kołem zamachowym globalnej gospodarki państw, kontynentów i współczesnego świata.

Wobec powyższego można zatem powiedzieć, że współczesna tzw. *zglobalizowana rzeczywistość*, to rzeczywistość zdominowana przez informację<sup>4</sup>, która

<sup>1</sup> K. Czajńska, *Odkryć zarządzanie*, Wydawnictwo Profesjonalne PWN, Warszawa 2010, s. 92.

<sup>2</sup> K. Stępiak, *Wykroczenie informacyjne jako forma wykluczenia społecznego*, Collegium Civitas, Warszawa 2009, s. 18.

<sup>3</sup> W.M. Grudzewski, I.K. Hejduk, *Zarządzanie technologiami. Zaawansowane technologie i wyzwania ich komercjalizacji*, Difin, Warszawa 2008, s. 33.

<sup>4</sup> A. Szewczyk, *Spoleczeństwo informacyjne – nowa jakość życia społecznego*, [w:] *Spoleczeństwo informacyjne – problemy rozwoju*, (red.) A. Szewczyk, Difin, Warszawa 2007, s. 15.



bezpośrednio oddziałuje na tworzenie nowej wiedzy w organizacjach, a ta przekłada się na rozwój m.in. *pedagogiki*<sup>5</sup> oddziałującej na rozwój społeczny i cywilizacyjny. Nie byłoby to jednak możliwe bez tak dynamicznego rozwoju technologii komunikacyjnych. Tendencja ta nie dziwi jednak, gdyż rozwój ten wynika z samej natury człowieka, bowiem „(...) osoba ludzka i wspólnota ludzka są celem i miarą posługiwania się środkami społecznego przekazu. Przekaz dokonywany przez osoby powinien służyć integralnemu rozwojowi innych osób”<sup>6</sup>.

„Powinien” – jednak czy służy i w jakim zakresie, tego postaramy się dociec w powyższym opracowaniu, analizując rolę komunikacji jednak zawężając obszar zainteresowania do zarządzania i biznesu.

### 3. Komunikacja – podstawowe pojęcia i funkcje

Na wstępie należy zauważyć tu, że „(...) komunikowanie jest procesem porozumiewania się jednostek, grup lub instytucji. Jego celem jest wymiana myśli, dzielenie się wiedzą, informacjami i ideami. Proces ten odbywa się na różnych poziomach, przy użyciu zróżnicowanych środków i wywołuje określone skutki”<sup>7</sup>. Skutki te, stanowią szczególny przedmiot zainteresowania autorki. Zachowując jednak poprawność metodologiczną przypomnijmy w tym miejscu, że słowo „komunikowanie”, wywodzi się od łacińskiego czasownika *communico, communicare*, co oznacza: uczynić wspólnym, połączyć, udzielić komuś informacji, a także od rzeczownika *communio*, który to oznacza: wspólność, poczucie łączności<sup>8</sup>. Co ważne, komunikowanie winno mieć charakter społecznie „wspólnoto twórczy”, a już na pewno powinno prowadzić do wspólnoty osób<sup>9</sup> z których kształtują się lokalne społeczności. Pomiedzy tymi społecznościami następuje jakaś interakcja – „(...) wymiana myśli, dzielenie się wiedzą,

<sup>5</sup> „W kontekście pedagogiki warto w tym miejscu odnieść się do P. Druckera, który twierdzi, że dla optymalnego rozwoju organizacji ważne jest, aby jej członkowie robili wszystko co mogą, a nawet to czego do końca pewnie się po sobie nie spodziewają”. Zob. M.K. Szpakowski, M. Szpakowska, *Zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacji edukacyjnej i pracy pedagoga*, [w:] *Pedagogiczne aspekty zarządzania organizacją, tom I*, Knowledge Innovation Center Sp. z o.o., Zamość 2014, s. 25.

<sup>6</sup> Jan Paweł II, *Oroędzie na ŚDŚSP*, 24.01.2005, Nr 4.

<sup>7</sup> B. Dobek-Ostrowska, *Podstawy komunikowania społecznego*, Astrum, Wrocław 2004, s. 13-15.

<sup>8</sup> *Słownik łacińsko-polski*, PWN, Warszawa 1973, s. 101.

<sup>9</sup> J. Jęczeń, *Nowe media – nowa perspektywa oglądu człowieka i rodziny*, [w:] J. Gorbaniuk, B. Parysiewicz (red.) *Rodzina wobec współczesnych wyzwań społeczno-kulturowych*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009, s. 53.

162 \_\_\_\_\_ Współczesne wyzwania w komunikacji interpersonalnej, regionalnej i globalnej informacjami i ideami. Komunikacja odbywa się na różnych poziomach, przy użyciu zróżnicowanych środków i wywołuje określone skutki”<sup>10</sup>.

Skutki tej komunikacji bywają różne, nie zawsze jesteśmy z nich zadowoleni i nie zawsze odpowiadają oczekiwaniom społecznym. Nierzadko na taki właśnie skutek, wpływ mają tzw. *nowe media*. Do tych nowych mediów Lev Manovich zalicza m.in.: „(...) grafikę, ruchome obrazy, dźwięki, kształty, przestrzenie i teksty przekształcone do postaci umożliwiającej prowadzenie obliczeń, to znaczy – do postaci danych komputerowych”<sup>11</sup>.

Upowszechnienie tychże nowych mediów oraz nowoczesnych narzędzi komunikacyjnych przyczyniło się do powstania globalnej gospodarki i społeczeństwa, które określa się już mianem tzw. *społeczeństwa informacyjnego*.

### 3. Społeczeństwo informacyjne w dobie globalizacji

Społeczeństwo określane współcześnie mianem *społeczeństwa informacyjnego* – w szerszym rozumieniu definicji określa wszystkie osoby, które to właśnie „(...) żyją w strefie oddziaływania nowych mediów”<sup>12</sup>.

Mówiąc o roli mediów i informacji w tymże społeczeństwie informacyjnym, musimy jednak pamiętać, że te pojęcia w sposób nierozzerwalny wiążą się też z pojęciem „globalizmu”<sup>13</sup>, który to na przełomie XX i XXI wieku przybrał jeszcze nowe oblicza. Myślimy tu o wymiarach: ekonomicznym, medialno-informacyjnym i kulturowym<sup>14</sup>. Tenże globalizm, wpływa na wiele jeszcze innych procesów społecznych, które to dotyczą także biznesu i zarządzania.

Współcześnie odnotowujemy, że w wielu obszarach naszego życia następuje coraz to większe zapotrzebowanie na informację, wiedzę nowe technologie i umiejętności. Następują widoczne zmiany w tym zakresie, zachodzące w całych gospodarkach i społeczeństwach. Zatem można już powiedzieć, że to co charakteryzuje dziś społeczeństwa, co wręcz sprawia, że mówi się wprost o społeczeństwach nowego typu, determinowane jest poprzez ogromne zmiany

<sup>10</sup>B. Dobek-Ostrowska, *Podstawy komunikowania społecznego*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 2004, s. 13.

<sup>11</sup>L. Manovich, *Język nowych mediów*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2006, s. 83.

<sup>12</sup>Golka M., *Bariery w komunikowaniu i społeczeństwo (dez) informacyjne*, Warszawa 2008, s. 85.

<sup>13</sup>Por. P. Wąglowski, *Ujarzmić informacyjne społeczeństwo – zarządzanie Internetem*, „Komputer Word”, 29 listopada 2005, s. 34-36.

<sup>14</sup>M. Furmańska, *Cztery oblicza globalizacji*, [w:] [www.konferencja.pwsz.pila.pl](http://www.konferencja.pwsz.pila.pl). (Dostęp 31.03.2014r.).

zachodzące zwłaszcza w nowych technologiach komunikacyjnych.

Co ważne, identyfikacja współczesnego społeczeństwa, ery czy wręcz cywilizacji – określanych jako *informacyjne*, bądź *oparte na wiedzy*, tak naprawdę nie wydaje się zbyt łatwa. Zauważmy, że w znanej nam dobrze „(...) perspektywie historii ludzkości, czy rozwoju cywilizacji era ta wydaje się co najwyżej uwerturą do czegoś poważniejszego i dłuższego w trwaniu (...). Jeśli zaś chodzi o społeczeństwo informacyjne, to jest ono ewidentnie *In statu nascendi*<sup>15</sup> i to w rozwoju często w gruncie rzeczy enklawowym w skali krajów i regionów, choć w skutkach coraz bardziej globalnym”<sup>16</sup>.

Warto w tym miejscu przypomnieć, że Martin Bengemann, który opracował raport o znamienym tytule „Europa a społeczeństwo globalnej informacji – zalecenia dla Rady Europejskiej”<sup>17</sup>, już w 1994 roku upowszechnił pojęcie tzw. dziś – *społeczeństwa informacyjnego*. Przypomnijmy też, że określił on społeczeństwo informacyjne, wręcz jako swoistą „*rewolucję* opartą na informacji, rozwoju technologicznym (...)”<sup>18</sup>.

Nie ma się co dziwić tak jednoznacznym stwierdzeniom i terminom, bowiem to właśnie „(...) nowe sieciowe techniki komunikacyjne i odkrycie możliwości powielania obrazów w dowolnej liczbie, dało początek społeczeństwu masowemu, masowym mediom, masowej kulturze”<sup>19</sup>, która to wręcz zrewolucjonizowała cały współczesny świat, praktycznie na oczach jednego pokolenia. Nie da się jednak ukryć, że ta „rewolucja” przysporzyła też wielu nowych problemów społecznych.

#### **4. Współczesne problemy oraz wyzwania przed którymi stoi społeczeństwo – w kontekście komunikacji i informacji**

Nie jest już tajemnicą, że „(...) większość mieszkańców państw rozwiniętych coraz więcej spraw swojego realnego życia załatwia w przestrzeni wirtualnej: to w niej przecież krążą pieniądze, w niej przeprowadza się komunikację z realnymi ludźmi. Wirtualne oznacza realne, które bezpośrednio oddziałuje

<sup>15</sup> Łaciński zwrot, który oznacza dosłownie „w trakcie powstawania”, „w trakcie rodzenia się”.

<sup>16</sup> L.W. Zacher, *Transformacje społeczeństw od informacji do wiedzy*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2007, s. 3.

<sup>17</sup> J. Papińska – Kacperek, op. cit., s. 14.

<sup>18</sup> Ibid., s. 15-16.

<sup>19</sup> E. Bendyk, *Antymatrix. Człowiek w labiryncie sieci*, Wydawnictwo W.A.B, Warszawa 2004, s. 62.

na rzeczywistość”<sup>20</sup>. Wirtualny świat przenika do naszego realnego życia, zacierając bariery i granice. Jak dowodzą wiarygodne „badania polskie, przeprowadzone przez Ośrodek Badań Młodzieży Uniwersytetu Warszawskiego oraz brytyjskie pokazują, że dla ok. 80% uczniów podstawowym źródłem informacji jest Internet, dla zaledwie 7% z nich nadal ważnym źródłem wiedzy jest nauczyciel, a jedynie ok. 2% rozpoczyna poszukiwanie informacji od biblioteki”<sup>21</sup>. Powyższe dane zaiste mogą budzić niepokój. I słusznie, bowiem dzisiaj współczesny „(...) globalny system połączeń między komputerami, pozwalający ludziom komunikować się ze sobą i znajdować informacje wizualne, dźwiękowe i tekstowe na stronach WWW (Word Wide Web), bez przemieszczania się w czasie rzeczywistym, kosztów i ograniczeń przestrzennych oraz poza kontrolą rządów państwowych”<sup>22</sup> nie tylko niesie korzyści, lecz także rozliczne zagrożenia.

W kontekście komunikacji jednak, Internet będący dziś podstawowym źródłem informacji i komunikacji „(...) pozwala nie tylko na jednostronną, wertykalną komunikację, ale także na dwukierunkową interakcję i to zarówno w komunikacji indywidualnej jak i masowej. Jest ponadto szybszy, tańszy i bardziej horyzontalny niż telewizja i inne media”<sup>23</sup>.

W badaniach socjologicznych „(...) charakteryzując współczesne społeczeństwa informacyjne, podkreśla się, że osiągnęły one taki etap rozwoju, w którym informacja stanowi dominujący środek tego rozwoju. Wiele społeczeństw jest jednak dopiero na etapie budowania czy też – jak to się określa – są w drodze do społeczeństwa informacyjnego czy nawet społeczeństwa wiedzy”<sup>24</sup>. Wiedza stanowi tu niebagatelną wartość, bowiem można zakładać, że wkrótce „(...) fetyszyzowana obecnie informacja stanie się tylko liczmanem, będzie bowiem pochodną wiedzy i jej nośnikiem. Wiedza natomiast nigdy nie była i nigdy nie będzie redukowalna do samej tylko informacji, zawiera ona bowiem obok <<gołych>> informacji także umiejętności ich interpretacji, wykorzystania

<sup>20</sup> Ibid., s. 82.

<sup>21</sup> J. Morbitzer, *O potrzebie edukacji medialnej*, „Wychowawca”, Nr 9, 2009, s. 5; Por. W. Kołodziejczyk, *Nauczyciele pokolenia Y wracają do szkoły*, [w:] [www.edunews.pl](http://www.edunews.pl). (Dostęp 31.03.2014r.). Por. P. Górecki, *Mózg w sieci*, „Newsweek”, Nr 34, 2008, s. 48-52.

<sup>22</sup> A. Giddens, *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 723.

<sup>23</sup> C. Leggewie, *Internauci – czyli dobrze poinformowany obywatel w społeczeństwie współczesnym*, „Transit-Przegląd Europejski”, 1998, Nr 4, s. 12.

<sup>24</sup> A. Dąbrowska, M. Janoś-Kresło, op. cit., s. 29-30.

i zastosowania (...)”<sup>25</sup>.

Konkludując jednak tę część rozważań należy podkreślić, że w komunikacji międzyludzkiej „(...) kontakt z telewizją i komputerem, zastępujący kontakty z ludźmi, nie jest wyjściem w pełni wartościowym. Zastępowanie człowieka maszyną powoduje, że świat staje się odczłowieczony, a rozwój relacji międzyludzkich ulega zaburzeniu”<sup>26</sup>. Nie należy zapominać, iż „(...) obok przestrzeni w Internecie, w której zachodzi świadome stymulowanie rozwoju i zaplanowana edukacja człowieka (pod warunkiem jednak, że podmiot tych oddziaływań zechce korzystać z oferty przygotowanej przez dających się zidentyfikować autorów), istnieje też ogromna przestrzeń, w której panuje chaos i jednostka tam przebywająca nie ma świadomości i możliwości kontrolowania czynników, które na nią oddziałują. A jak wiadomo, niezamierzone oddziaływanie środowiska ma bardzo znaczący wpływ na rozwój”<sup>27</sup>. A przecież współcześnie „(...) w dobie późnej nowoczesności angażujemy się coraz bardziej w takie formy społecznych interakcji, które stają się głęboko refleksyjne i szeroko otwarte”<sup>28</sup>.

## 5. Biznes a komunikacja

Jak można wywnioskować z powyższych rozważań, omawiana „komunikacja jest procesem organizowania wiadomości w celu stworzenia znaczenia, a kluczowymi terminami tworzącymi tę definicję są: wiadomości, organizowanie i znaczenie”<sup>29</sup>. Są to też terminy, które w naturalny sposób łączą się z przedsiębiorczością, zarządzaniem i szerokorozumianym – biznesem. Mówiąc o biznesie, zazwyczaj myślimy o indywidualnej działalności gospodarczej lub o spółce. W tym drugim przypadku np. dwie „(...) trzy lub więcej osób, które mają wspólny cel, wchodzą ze sobą we wzajemne interakcje, wpływając na siebie oraz są wobec siebie współzależne. Członkowie grupy muszą komunikować

<sup>25</sup> R. Tadeusiewicz, *Rewolucja społeczeństwa informacyjnego na tle wcześniejszych rewolucji cywilizacyjnych*, [w:] *Spółczesność informacyjna. Aspekty funkcjonalne i dysfunkcjonalne*, (red.) L.H. Haber, M. Niezgoda, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 38.

<sup>26</sup> A.W. Mitas (red.), *Media i edukacja w aspekcie globalizacji*, Cieszyn 2003, s. 89.

<sup>27</sup> B. Szmigielska, Rola Internetu w biegu życia ludzkiego, [w:] *Całe życie w sieci* (red.) B. Szmigielska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 8.

<sup>28</sup> J. Steven, *Internet i formy związków ludzkich*, [w:] *Socjologia codzienności*, (red.) P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Wydawnictwo ZNAK, Kraków 2008, s. 593.

<sup>29</sup> A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2006, s. 723; Zob. K. Jakubowicz, *Przekaz, komunikowanie i komunikacja a nowy ład komunikacyjny*, „Przekazy i Opinie”, 2008, Nr 3,4, s. 5-27.

się w taki sposób, który uświadomi im zbiorową współzależność i wzmocni ją”<sup>30</sup>.

I tutaj widzimy, jak ważną także w sferze biznesowej jest rola komunikacji (zwłaszcza tej skutecznej). Dodajmy więc, że „(...) komunikacja jest o tyle skuteczna, o ile uda nam się przekonać innych, aby robili to, czego od nich oczekujemy. Skuteczność komunikacji oceniamy na podstawie naszej zdolności przekonywania innych i kierowania nimi w stronę, którą my wybieramy”<sup>31</sup>. Definicja skuteczności została przyjęta przez W. Kieżuna za T. Kotarbińskim, który stwierdził, że skuteczne jest takie działanie, które prowadzi do skutku zamierzonego jako cel<sup>32</sup>. Co zatem jest tym celem w organizacji biznesowej? Oczywiście, że w przeważającej liczbie przypadków jest nim zysk – generowany dla właścicieli, udziałowców bądź akcjonariuszy. Nic w tym dziwnego, bowiem w Kodeksie Spółek Handlowych generowanie zysku jest jednym z podstawowych obowiązków Zarządu Spółki.

Są jednak różne drogi, które wybierają Zarządy w realizacji tego zadania. Jedne są mniej, inne bardziej etyczne. W kontekście umiejętności komunikacyjnych, tych interpersonalnych, szczególnie znaczenie mają różnego rodzaju manipulacje. Na przykład do manipulacji ciałem zaliczamy gesty rąk, które „(...) wiernie interpretują ludzkie zachowania i podkreślają ich wymowę”<sup>33</sup> mogąc tym samym wprowadzić w błąd rozmówcę. Czy są to etyczne zachowania? Należy zauważyć, że etyka biznesu koncentruje się wokół trzech elementów: „problemu pracy, etycznych problemów etyki i promocji oraz etyki w działaniach konkurencyjnych”<sup>34</sup>.

Czy można zatem postawić znak równości pomiędzy etycznymi zachowaniami w komunikacji biznesowej i tej w prywatnym życiu? W opinii autorki absolutnie nie, bowiem realia biznesowe rządzą się swoimi, nieco odmiennymi prawami od tych z codziennego życia. Chociażby tzw. „prawda” zaczyna się dużo dalej w biznesie niż w życiu codziennym – wszystko zależy od interpretacji sytuacji i stanowisk. Zasadę tę można przełożyć także szerzej, a mianowicie

<sup>30</sup> K. Adams, G.J. Galanes, *Komunikacja w grupach*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 21.

<sup>31</sup> S.P. Morreale, B.H. Spitzberg, J.K. Barge, *Komunikacja między ludźmi. Motywacja wiedza i umiejętności*, WN PWN, Warszawa 2007, s. 39.

<sup>32</sup> Por. T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Wyd. 4, Zakład im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1975, s. 104.

<sup>33</sup> P. Turchet, *Mowa ciała. Zrozumieć człowieka po jego gestach*, Wydawnictwo Klub Dla Ciebie, Warszawa 2006, s. 240.

<sup>34</sup> *Ibid.*, s. 12.

na przekaz medialny, niemniej także tutaj „(...) nie należy nigdy zapominać, pisał Papież, że działalność środków społecznego przekazu nie jest przedsięwzięciem czysto użytkowym i że nie polega wyłącznie na zachęcaniu, przekonywaniu lub sprzedawaniu. Tym bardziej też środki te nie są narzędziem ideologii. Zdarza się, że środki społecznego przekazu traktują ludzi wyłącznie jako konsumentów lub jako rywalizujące ze sobą grupy interesów, albo też manipulują telewidzami, czytelnikami i słuchaczami jak martwymi liczbami, spodziewając się po nich określonych korzyści - poparcia politycznego czy też zwiększonej sprzedaży jakichś towarów”<sup>35</sup>.

Słowa naszego rodaka (wkrótce świętego), niech stanowią podsumowanie rozważań, których temat z całą pewnością może i nawet powinien budzić wiele kontrowersji. Czemu „powinien”, bowiem tam gdzie jest spór, tam też jest rozwój i nauka.

## 6. Podsumowanie

Podsumowując swe rozważania, w tak skondensowanej formie z uwagi na reżim redaktorski, należy z całą pewnością podkreślić, że wyzwania, które stoją przed współczesną komunikacją jest zaprawdę wiele. Nie można w jednoznaczny sposób określić, że mamy tu do czynienia ze zjawiskiem dobrym, porzadnym lub złym i nie pożądanym społecznie. Nowe media, globalizacja, informacja i wynikająca z niej wiedza rozwijają społeczeństwo, sprawiając życie bardziej wygodnym, komfortowym i z całą pewnością ze wszech miar bardziej atrakcyjnym, jednak czy dostrzegamy także inne oblicza tych tendencji?

Wnioski i odpowiedzi na postawione tak pytania, na które autorka nie udziela jednoznacznych odpowiedzi, niech pozostaną do indywidualnej oceny czytelnika, stymulując tym samym jego wyobraźnię i kreatywne myślenie.

## 7. Summary

### Contemporary challenges of global communication

The above development is embedded in the current issues of challenges that affect today's organizations in the area of communication. The

<sup>35</sup> Jan Paweł II, *Oroędzie na ŚDŚSP*, 24.01.1998, Nr 4.

background of above considerations however, are new technologies (ICT), their roles and functions. The starting point here is the author's discussion of organizational theory in the context of communication, based on the literature of the subject.

Referring to the essential part of this study, we consider further roles and functions of so-called information society in the modern, globalized world. New forms of communication that are based on the latest technological solutions, providing many possibilities which were not available even a few years ago. Technological advances in computer science is in fact so fast that it is even difficult to predict what possibilities discussed in terms of communication provide not only in the next few years but even months.

In the next part of this study we focus our attention primarily on the problems which the author sees in the field of social communication. Here quotes interesting surveys and their interpretations, which were carried out in the context of the use of media and their impact on society and especially on the youth.

Finally, we come to the heart of the author's thoughts, that have come to define the role of communication for business people and organizations. Communication plays an important role in business what was referred to the conclusions of the above studies inviting to continue scientific investigations in this area.

**Keywords:** Communication, globalization, management, organization.

## 8. Bibliografia

1. Adams K., Galanes G.J., *Komunikacja w grupach*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
2. Bendyk E., *Antymatrix. Człowiek w labiryncie sieci*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2004.
3. Czainska K., *Odkryć zarządzanie*, PWN, Warszawa 2010.
4. Dobek-Ostrowska B., *Podstawy komunikowania społecznego*, Astrum, Wrocław 2004.
5. Furmańska M., *Cztery oblicza globalizacji*, Dostępne: [www.konferencja.pwz.pila.pl](http://www.konferencja.pwz.pila.pl).



6. Golka M., *Bariery w komunikowaniu i społeczeństwo (dez) informacyjne*, [w:] *Zarządzanie technologiami. Zaawansowane technologie i wyzwanie ich komercjalizacji*, (red.) Grudzewski W.M., Hejduk I.K., Difin, Warszawa 2008.
7. Giddens A., *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
8. Górecki P., *Mózg w sieci*, „Newsweek”, 2008, Nr 34.
9. Jęczeń J., *Nowe media – nowa perspektywa oglądu człowieka i rodziny*, [w:] *Rodzina wobec współczesnych wyzwań społeczno-kulturowych*, (red.) Gorbaniuk J., Parysiewicz B. Wydawnictwo KUL, Lublin 2009.
10. Jan Paweł II, *Orędzie na ŚDŚSP*, 24.01.1998, Nr 4.
11. Jakubowicz K., *Przekaz, komunikowanie i komunikacja a nowy ład komunikacyjny*, „Przekazy i Opinie”, 2008, Nr 3,4.
12. Kołodziejczyk W., *Nauczyciele pokolenia Y wkraczają do szkoły*. Dostępne: [www.edunews.pl](http://www.edunews.pl).
13. Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, Wyd. 4, Zakład im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa- Kraków- Gdańsk 1975.
14. Leggewie C., *Internauci – czyli dobrze poinformowany obywatel w społeczeństwie współczesnym*, „Transit-Przegląd Europejski”, 1998, Nr 4.
15. Manovich L., *Język nowych mediów*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2006.
16. Mitas A.W., *Media i edukacja w aspekcie globalizacji*, Cieszyn 2003.
17. Morbitzer J., *O potrzebie edukacji medialnej*, „Wychowawca”, Nr 9, 2009.
18. Morreale S.P., Spitzberg B.H., Barge J.K., *Komunikacja między ludźmi. Motywacja wiedza i umiejętności*, WN PWN, Warszawa 2007.
19. Stępnia K., *Wykroczenie informacyjne jako forma wykluczenia społecznego*, Collegium Civitas, Warszawa 2009.
20. Szewczyk A., *Spółeczeństwo informacyjne – nowa jakość życia społecznego*, [w:] *Spółeczeństwo informacyjne – problemy rozwoju*, (red.) Szewczyk A., Difin, Warszawa 2007.
21. Szpakowski M.K., Szpakowska M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacji edukacyjnej i pracy pedagoga*, [w:] *Pedagogiczne aspekty zarządzania organizacją, tom I*, Knowledge Innovation Center Sp. z o.o., Zamość 2014.
22. Szmigielska B., *Rola Internetu w biegu życia ludzkiego*, [w:] *Całe życie w sieci*, (red.) Szmigielska B., Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
23. Steven J., *Internet i formy związków ludzkich*, [w:] *Socjologia codzienności*,

170 \_\_\_\_\_ Współczesne wyzwania w komunikacji interpersonalnej, regionalnej i globalnej

(red.) Sztompka P., Bogunia-Borowska M., Wydawnictwo ZNAK, Kraków 2008.

24. Tadeusiewicz R., *Rewolucja społeczeństwa informacyjnego na tle wcześniejszych rewolucji cywilizacyjnych*, [w:] *Spółczesność informacyjna. Aspekty funkcjonalne i dysfunkcjonalne*, (red.) Haber L.H., Niezgoda M., Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.

25. Turchet P., *Mowa ciała. Zrozumieć człowieka po jego gestach*, Wydawnictwo Klub Dla Ciebie, Warszawa 2006.

26. Wąglowski P., *Ujarzmić informacyjne społeczeństwo – zarządzanie Internetem*, „Komputer Word”, 29 listopada 2005.

27. Zacher L.W., *Transformacje społeczeństw od informacji do wiedzy*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2007.

28. *Słownik łacińsko-polski*, PWN.

mgr Elżbieta Jędruszczak

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w Lublinie

## **Rozdział VIII**

# **Wpływ zarządzania na przyszłość szkoły katolickiej na przykładzie Zespołu Szkół Katolickich im. Św. Ojca Pio w Zamościu**

*Pracując dla samych dóbr materialnych budujemy sobie więzienie.*

*Zamykamy się samotni ze złotem rozsypującym się w palcach,  
które nie daje nam nic, dla czego warto byłoby żyć*

Antoine de Saint-Exupéry

### **1. Streszczenie**

W powyższym rozdziale autorka podejmuje problematykę wpływu zarządzania na przyszłość szkoły katolickiej. Na podstawie analizy literatury przedmiotu, autor udowadnia zawartą w tytule tezę.

Powyższe rozważania pozwolą nam odpowiedzieć na pytanie, czy mimo tak licznych przemian szkoła katolicka jest w stanie zachować normy etyczne oraz ewangelicki charakter. Autorka podejmuje dalej próbę analizy, jak katolicki charakter szkoły wpływa na jakość kształcenia i wychowania. Przedstawia uwarunkowania prawne funkcjonowania placówki oraz formy sprawowania nadzoru pedagogicznego nad placówką zarówno od strony świeckiej, jak i kościelnej.

Autorka porusza problem integralnego wychowania w świetle nauki Jezusa Chrystusa, pierwszego mistrza i pedagoga. Przedstawia podstawowe zagadnienia z zakresu nauk o zarządzaniu, oraz bada implikację personalizmu chrześcijańskiego w świetle przedstawionych teorii zarządzania. Podejmuje próbę zdefiniowania: wizji szkoły, jej misji i celu.

Wizję szkoły stanowi inspiracja życiem Jezusa Chrystusa oraz bezgraniczne oddanie drugiemu człowiekowi. Celem jest kultywowanie tradycji chrześcijańskiej, wychowanie w miłości jako najwyższej wartości w życiu, umiejętne kształtowanie postaw u wychowanków zgodnych z wyznawaną religią oraz

Zawarty w artykule wywiad z Księdzem Dyrektorem ukazuje nam nowocześniejszą perspektywę menedżerską, niezbędną do osiągnięcia sukcesu w organizacji uczącej się jaką jest szkoła katolicka, ale także podejmuje próbę usystematyzowania sukcesu, który ma podłoże duchowe czyli miłości do bliźniego, troski o jego byt oraz duchową naturę i próbuje odpowiedzieć na pytanie, czy obok skutecznego zarządzania organizacją, determinantem sukcesu jest ewangelicki charakter szkoły. Przedstawia osiągnięcia i wyniki egzaminów zewnętrznych, będących miarą jakości kształcenia.

Profesjonalizm w połączeniu z personalizmem chrześcijańskim, jest odpowiedzią na potrzeby dzisiejszego rynku edukacyjnego i pozytywnie rokuje rozwojowi szkół katolickich, pomimo przeszkód demograficznych i ekonomicznych przed jakimi stoi współczesna oświata.

Kierując się mottem zawartym we wstępie, autorka podejmuje też próbę udowodnienia, jak istotną rolę w zarządzaniu odgrywają teorie ukierunkowane na człowieka, kreują najlepszą markę szkoły której celem i podmiotem jest człowiek, wraz z jego sferą emocjonalną i duchową. Wydobywa głębię istoty integralnego wychowania w oparciu o kanony religijne.

W tekście możemy odnaleźć wiele praktycznych rozwiązań oraz spostrzeżeń które autorka przekazuje czytelnikowi. Do których bezspornie zaliczyć możemy rozwiązywanie problemów finansowych, stanowiących bolączkę dzisiejszego systemu oświaty, a z zastosowanych rozwiązań może skorzystać każda placówka oświatowa.

**Słowa kluczowe:** chrystocentryzm, organizacja ucząca się, integralne wychowanie, personalizm chrześcijański, zarządzanie wiedzą.

## 2. Wstęp

Obecnie, zarządzanie odgrywa bardzo ważną rolę, nie tylko w dynamicznie rozwijającej się gospodarce, ale i innych dziedzinach życia, między innymi edukacji.

W ostatnim czasie w polskim szkolnictwie nastąpiło wiele przemian dotyczących zarządzania placówką edukacyjną. Szkoła zaczyna być postrzegana, jako organizacja ucząca się, priorytetowe stały się aspekty ekonomiczne

w funkcjonowaniu placówki. W dobie narastającej konkurencji na rynku usług edukacyjnych, daje się zauważyć ostrą rywalizację pomiędzy szkołami o ucznia, które starają się spełnić oczekiwania rynku. Niebagatelną rolę w tym zjawisku odgrywa niż demograficzny, który powoduje restrukturyzację placówek oświatowych oraz ich wygaszanie. Dlatego też, na dyrektorze szkoły poza sprawowaniem pieczy nad procesem dydaktyczno-wychowawczym, spoczywa zadanie kreowania pozytywnego wizerunku placówki oraz sprawne, skuteczne i innowacyjne zarządzanie.

Szkoła coraz częściej postrzegana jako przedsiębiorstwo, dlatego podlega prawom rynku, najczęściej ilościowym, dominuje tu czynnik ekonomiczny będący często podstawowym kryterium funkcjonowania placówki. Licznie powstają szkoły prywatne, bogate w innowacje pedagogiczne oraz wysokiej klasy pomoce naukowe. Znacznie podnoszą poprzeczkę szkołom publicznym, które coraz dynamiczniej podążają w kierunku zmian. W obliczu których, przed współczesną szkołą stoi bardzo trudne zadanie zachowanie norm, etycznych i jakościowych, oraz inwestycja w ciągły rozwój w oparciu o nowe technologie.

Skuteczne zarządzanie polega na wykorzystaniu zasobów ludzkich, w postaci kadry pedagogicznej o wysokim stopniu specjalizacji. Od ich pracy zależy jakość kształcenia, zaś od podejścia do ucznia zainteresowanie placówką oświatową w środowisku lokalnym. Dlatego bardzo ważna jest tu rola dyrektora szkoły, coraz częściej postrzeganego jako menedżera oświaty, który poza kontrolą nad procesami edukacyjno-wychowawczymi powinien wspierać, motywować oraz inspirować pedagogów. Na dyrektorze szkoły spoczywa bardzo ważne zadanie, jakim jest dbanie by w tym pędzie ku postępowi, nie zagubić człowieka dla którego szkoła przecież istnieje.

Celem niniejszego artykułu, jest ukazanie przewodniej roli dyrektora w procesie zarządzania szkołą, łączącego w sobie dwie role pedagoga i menedżera oraz wyjątkowy charakter placówki którą zarządza. W świetle literatury przedmiotu i na tle własnych rozważań, podejmę próbę badawczą określania wpływu zarządzania, na przyszłość szkoły katolickiej z uwzględnieniem aspektów religijnych.

### 3. Zarządzanie – podstawowe pojęcia

Tematykę funkcjonowania i zarządzania szkołą podejmuje wiele dyscyplin naukowych: pedagogika, historia wychowania, socjologia czy nauki o zarządzaniu, a w jej ramach subdyscyplina określana jako zarządzanie oświatą<sup>1</sup>.

Istnieje wiele definicji zarządzania, według mnie najtrafniejszą jest ta, która przedstawia zarządzanie jako: „dokładne poznanie tego, czego oczekuje się od ludzi, a następnie dopilnowanie aby wykonali to w najlepszy i najtańszy sposób”, a rozszerzona interpretacja brzmi „zarządzanie jest zestawem działań obejmujących planowanie i podejmowanie decyzji, organizowanie, przeprowadzenie (kierowanie ludźmi) i kontrolowanie, skierowanych na zasoby organizacji (ludzkie, finansowe, rzeczowe i informacyjne) i wykonywanych z zamiarem osiągnięcia celów organizacji w sposób sprawny i skuteczny”<sup>2</sup>. Najważniejsze cechy zarządzania można przedstawić w następujący sposób:

- Zarządzanie odnosi się przede wszystkim do ludzi, którzy są najważniejszym zasobem każdej organizacji. Dlatego uwaga zarządzających (menedżerów) powinna się koncentrować, na efektywnym wykorzystaniu potencjału tkwiącego w zasobach ludzkich.

- Zarządzanie jest głęboko zakorzenione w kulturze, co oznacza konieczność uwzględniania przez daną społeczność (religijną, zawodową, organizacyjną, regionalną itp.) wartości tworzących określone normy zachowań.

- Zarządzanie wymaga prostych i zrozumiałych wartości, celów.

- Zarządzanie powinno doprowadzić do tego by organizacja, była zdolna do uczenia się, czyli do adaptacji do zmieniających warunków otoczenia.

- Zarządzanie wymaga komunikowania się.

- Zarządzanie wymaga rozbudowanego systemu wskaźników, pozwalających kontrolować, oceniać i poprawiać efektywność działania.

- Zarządzanie musi być jednocześnie zorientowane na podstawowy i najważniejszy rezultat, jakim jest zadowolony klient, co w warunkach wzrastającej konkurencji jest podstawowym sposobem na utrzymanie i zwiększenie udziału w rynku.

Podstawowe funkcje zarządzania: planowanie, motywowanie,

<sup>1</sup> I. Bednarska-Wnuk, *Zarządzanie szkołą XXI wieku perspektywa menedżerska*, Wolters Kluwer, Warszawa 2010, s. 7-15.

<sup>2</sup> R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, PWN, Warszawa 2006, s. 36 i 98.

koordynowanie, organizowanie i kontrolowanie.

Podstawowe kierunki zarządzania:

- Zarządzanie zasobami ludzkimi – jest to spójna i strategiczna metoda kierowania ludźmi, którzy realizują założone przez organizację cele, a tym samym umacniają przewagę nad konkurencją.

- Zarządzanie wiedzą – jest to proces zmierzający, do wykorzystania zasobów wiedzy posiadanej w organizacji, polegający na absorbowaniu wiedzy wewnętrznej i zewnętrznej. Istotne znaczenie ma przepływ pozyskanych informacji i właściwe wykorzystanie ich do celów organizacji.

Cele planowania:

- Pozwalają organizacji wpływać na kształt przyszłości, zamiast biernie ją akceptować.

- Określić cele, kierunki rozwoju organizacji.

- Pozwalają na lepsze przygotowanie organizacji, do przetrwania ewentualnych kryzysów.

- Są podstawą dla realizacji, wszystkich funkcji zarządzania

- Organizowanie polega na wykonywaniu czynności, mających na celu powiązanie różnorodnych działań członków organizacji w pewne bardziej lub mniej trwałe zespoły działań.

- Motywowanie polega na wywoływaniu u podwładnych właściwego stosunku do powierzonych im zadań.

Szkoła należy do organizacji uczących się, z definicji wynika, że jest to organizacja inteligentna, zdolna do autorefleksji<sup>3</sup>, bazuje na czterech zasadach sklasyfikowanych wg. Petera Senge:

- osobiste zaangażowania na rzecz ciągłego doskonalenia swojej pracy;

- przestrzeganie zasady pozytywnego myślenia, wyrabianie optymistycznych wariantów, ukierunkowanie na cele;

- projektowanie oraz realizacja działań zgodnych z wizją organizacji, opracowanych zespołowo, opartych na zakładanych efektach;

<sup>3</sup> M.K. Szpakowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacji edukacyjnej i pracy pedagoga*, [w:] *Pedagogiczne aspekty zarządzania organizacją. Tom 1*, (red.) M.K. Szpakowski, E. Dąbek, Knowledge Innovation Center, Zamość 2014, s.16. Za J. Szaban, *Przedsiębiorstwo inteligentne -główny aktor w budowaniu gospodarki opartej o wiedzę*, [w:] *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, (red.) B. Wawrzyszak, WSPiZ, Warszawa 2003, s. 16.

- uczenie się i pomiar efektywności pracy własnej, doskonalenie technik zarządzania, ukierunkowanie na zespół.

Założeniem powyższych zadań jest stworzenie harmonijnego zespołu, nastawionego na sukces, ale również umiejącego pogodzić się z porażką, który z każdego upadku potrafi wydobyć naukę na przyszłość. Do tego potrzebna jest nieustanna motywacja wszystkich członków danej organizacji oraz empatia i autorytet w osobie odpowiedzialnego menedżera. Przed którym stoi zadanie zaangażowania zespołu do działania, a także wypracowanie w zespole kreatywności i umiejętności sprostania każdemu zadaniu, do którego powoła ich organizacja.

W odniesieniu do nauk o zarządzaniu, przekłada się to na teorię Duglasa McGregora<sup>4</sup>, który głosił że wiara w możliwości, chęć osobistego zaangażowania i twórcza praca menedżera, wzbudza w podwładnych zaangażowanie w pracę dla organizacji. Podwładni pozytywnie motywowani, będący współautorami wizji przedsiębiorstwa, wyposażeni w wiarę i zaufanie swojego szefa, zarówno chętnie, jak i efektywnie wykonują swoją pracę<sup>5</sup>. Podobne przesłanie zawarł Jan Paweł II w nauczaniu społecznym na kartach encykliki *Centesimus annus*, skierowanej do menedżerów i kadry zarządzającej. W encyklice *Ojciec Święty*, daje wytyczne do pracy menedżerom, podkreśla, że odpowiadają za podwładnych pod względem prawnym jak i z punktu widzenia etyki. Menedżerowie muszą stanąć w obronie dobra wspólnego, działać zgodnie z systemem wartości, nie poddawać się naciskom. Zaleca wprowadzenie do biznesu zasad „wyższego humanizmu”, czyli ukierunkowania na drugiego człowieka, jego potrzeby, przypomina, że gospodarka jest tylko instrumentem w ręku człowieka i pełno wobec niego charakter służebny.

Analizując powyższe cele kreuje się nam portret nowoczesnego menedżera, który swoją pracę opiera na etyce i normach społecznych, w korelacji z pracownikami, poszanowaniu godności osoby ludzkiej, dążący ku realizacji dobra wspólnego. Obraz lidera godnego zaufania, zaangażowanego w sprawy zespołu „którego podstawową umiejętnością jest zdolność do analizy, która

<sup>4</sup> Duglas McGregor 1906-1964, amerykański psycholog społeczny, najwybitniejszy przedstawiciel nowego toru w teorii oraz praktyce zarządzania, który określono nazwą human relations (czyli stosunki międzyludzkie). W 1960 roku opracował dwa modele teorii pracownika określając je jako teorię X i Y, gdzie teoria X jest bardzo negatywna, zaś teoria Y oparta jest na stosunkach międzyludzkich. W obydwu przypadkach determinantem zachowań pracowników jest stosunek kierownika do ich osoby. Źródło opracowania *Internetowa Encyklopedia Zarządzania*.

<sup>5</sup> J. Kordziński, *Zarządzanie rozwojem szkoły*, Wolters Kluwer, Warszawa 2012, s. 8-12.



pozwała na przewidywanie i programowanie właściwych ruchów”. Szczególnie cenne wydaje mi się dokonane przez Patrycję Pitcher (1997) rozróżnianie trzech typów menedżera: przywódcy - rzemieślnika, technokraty i artysty<sup>6</sup> oraz człowieka, który w trosce o innych gotowy jest do poświęceń przywiązującego wagę do takich cnót jak pracowitość, roztropność, rzetelność, gotowość na podejmowanie słusznego ryzyka, zdolnego do inicjatywy i przedsiębiorczego. Działającego w myśl zasady głoszonej przez Jana Pawła II, że „bogactwem firmy jest sam człowiek”.

Reasumując powyższe rozważania pozwolę sobie stwierdzić, że cały proces zarządzania organizacją uczącą się, jaką jest szkoła powinien być oparty na przemyślanych, planowanych decyzjach, pozytywnych relacjach z pracownikami, rodzicami, uczniami ponieważ to otoczenie kreuje wizerunek placówki. Szkołą powinien zarządzać kompetentny dyrektor otwarty na problemy, posiadający pasję i entuzjazm oraz pozytywne nastawienie. Dyrektor XXI wieku powinien promować wartości etyczne i moralne, oparte na wierności własnym przekonaniom, wiarygodności w działaniu, tylko dzięki takiemu nastawieniu można zbudować organizację zorientowaną na sukces<sup>7</sup>.

#### 4. Prawne podstawy działalności szkół katolickich w Polsce

Powstanie szkół katolickich w Polsce, jest „próbą aplikacji modelu edukacyjnego szkoły katolickiej w prawnych i społecznych uwarunkowaniach polskiej transformacji ustrojowej i oświatowej”<sup>8</sup>. Specyfiką szkoły katolickiej jest dwupodmiotowość, gdyż występuje jako instytucja oświatowa jak i kościelna. Działa w oparciu o regulacje Kodeksu Prawa Kanonicznego, oraz opiera się na ustaleniach Konferencji Episkopatu Polski<sup>9</sup>, poddaje się też w pełni regulacjom prawa oświatowego. Szkoły katolickie potocznie bywają nazywane jako wyznaniowe lub kościelne erygowane i zarządzane przez stosowną władzę kościelną, zgodnie z obrządkiem Kościoła założycielskiego. W Polsce spotykamy szkoły

<sup>6</sup> A.K. Koźmiński, *Zarządzanie w warunkach niepewności*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2004, s. 83, 85.

<sup>7</sup> Por. Ch. Bezzina, *Odkrywanie ludzkiego wymiaru przywództwa*, [w:] *Przywództwo edukacyjne współczesne wyzwania*, (red.) S. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak, Wolters Kluwer, Warszawa 2014, s. 65-73.

<sup>8</sup> A. Maj, *Szkolnictwo katolickie w III RP*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2002, s. 113.

<sup>9</sup> *Ibid.*, s. 113.

178 \_\_\_\_\_ Wpływ zarządzania na przyszłość szkoły katolickiej na przykładzie Zespołu Szkół Katolickich im. Św. Ojca Pio w Zamościu  
katolickie prowadzone przez organizacje społeczne ok. 30% ogółu, męskie zakony ok 27% ogółu, żeńskie zakony 18% oraz zdarza się, że organem prowadzącym są osoby fizyczne 3%<sup>10</sup>.

Szkoły katolickie działają w oparciu o Kodeks prawa kanonicznego, podstawa działania zawarta jest w rozdziale III Kan. 803, jest to taka szkoła, która za zgodą i pod nadzorem właściwych władz kościelnych, prowadzi działalność wychowawczo-dydaktyczną, opartą na nauce chrześcijańskiej uszczegółowiając:

§ 1. Szkołę wtedy uważa się za katolicką, gdy jest kierowana przez kompetentną władzę kościelną albo kościelną osobę prawną publiczną, albo za katolicką została uznana przez władzę kościelną dokumentem na piśmie.

§2. W szkole katolickiej nauczanie i wychowanie powinny się opierać na zasadach chrześcijańskiej doktryny. Wykładowcy mają się odznaczać zdrową nauką i prawością życia. § 3. Żadna szkoła, chociażby w rzeczywistości była katolicka, nie może nosić nazwy „szkoła katolicka” bez zgody kompetentnej władzy kościelnej<sup>11</sup>.

Z powyższych kanonów wynika, iż regulacja praw i obowiązków szkoły katolickiej została ujęta na trzech płaszczyznach:

- prawnej tożsamości szkoły,
- charakterystyki podmiotów uprawnionych do prowadzenia szkolnictwa,
- zasady i zakresu nadzoru kościelnego.

Analizując pierwszą płaszczyznę, należy zwrócić uwagę na elementy prawne tożsamości szkoły katolickiej, zawarte w wewnętrznej organizacji placówki, do których zaliczamy: chrześcijańskie wychowanie i nauczanie, stosowny dobór kadry pedagogicznej<sup>12</sup>.

Kolejna analizowana płaszczyzna, pozwala nam odpowiedzieć na pytanie, kiedy w implikacji prawnej szkoła ma charakter katolicki i czy w rozumieniu niniejszego prawa, spełnia następujące warunki: posiada odpowiedni program nauczania, czy spełnia funkcję ewangelizacyjną i integracyjną. Prawo kanoniczne obliguje organy prowadzące szkołę do zatrudniania kadry, która ma odznaczać się „zdrową nauką i prawością życia”<sup>13</sup>, przez co należy rozumieć wychowanie i nauczanie zgodne z chrześcijańską doktryną. Sobór II Watykański podkreśla konieczność, posiadania odpowiedniej wiedzy i wykształcenia,

<sup>10</sup> Ibid., s. 191.

<sup>11</sup> Rada Szkół Katolickich *Slużyć wzrastaniu w prawdzie i miłości*, s. 31.

<sup>12</sup> A. Maj, *Szkolnictwo katolickie w III RP*, s. 115.

<sup>13</sup> Kan. 806, § 2.

które powinno obejmować w swym zakresie zarówno nauki świeckie, religijne jak i pedagogiczne. Prawo kanoniczne nakłada na nauczycieli szkół katolickich, obowiązek dawania świadectwa chrześcijańskiej moralności swoim wychowankom nie tylko w teorii, ale także w codziennym życiu. Przed nauczycielem szkoły katolickiej, stawia się nie lada trudne wyzwanie bycia wzorem, autorytetem i wsparciem dla wychowanków, i ich rodzin opierając się na zasadzie pomocniczości<sup>14</sup>, aby w przyszłości „byli twórcami lepszego świata”<sup>15</sup>.

Jan Paweł II przyjął stanowisko, iż nieodzownym elementem wychowania jest wspierająca współpraca społeczeństwa, które urzeczywistnia się w szkole i z jej udziałem, tworzy model szkoły „która jest dla wszystkich – nauczycieli, uczniów – wspólnotą, rodziną wychowawczą, środowiskiem, w którym każdy młody człowiek spotyka się z szacunkiem, niezależnie od swoich zdolności i możliwości intelektualnych”<sup>16</sup>. Papież wskazuje, że szkoła powinna uczyć odpowiedzialności za siebie i za innych, budowania przyszłości na trwałych wartościach „szkoła mocą swojego posłannictwa kształtuje (...) władze umysłowe. Rozwija zdolność wydawania prawidłowych sądów, wprowadza w dziedzictwo kultury wytworzonej przez przeszłe pokolenia, kształci zmysł wartości, przygotowuje do życia zawodowego, sprzyja dyspozycjom do wzajemnego zrozumienia się, stwarzając przyjazne relacje wśród wychowanków różniących się charakterem czy pochodzeniem.”<sup>17</sup>(DWCH 5)<sup>18</sup>.

Nadzór nad szkołą katolicką władz kościelnych, wynika z jej eklezjalnego charakteru i nakłada na biskupa diecezjalnego, obowiązek nadzoru nad

<sup>14</sup> Szczegółowe wskazówki na ten temat zostały zawarte w publikacji A. Rynio *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, rozdział IV w którym autorka opisuje środowiska integralnego wychowania rodzinę, szkołę, państwo oraz Kościół wraz z zachodzącymi pomiędzy nimi korelacjami.

<sup>15</sup> A. Rynio, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2004, s. 246. Za Jan Paweł II, *Jesteście powołani, aby być twórcami lepszego świata. Spotkania z młodzieżą w siedzibie Uniwersytetu Euroazjatyckiego. Astana 23 IX 2001*. OR 22:2001 nr 11-12, s. 20-22. Zob. op. cit. *Uniwersytet miejscem zdobywania wiedzy i kształtowania sumienia. Do rektorów wyższych uczelni w Polsce Castel Gandolfo 30 VIII 2001*. OR 22:2001 nr 10, s.11-13; W poszukiwaniu prawdy o człowieku i świecie. Do wykładowców i studentów Uniwersytetu «Roma III». OR 23:2002, nr 5 s. 1-4.

<sup>16</sup> A. Rynio, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II...* Za Jan Paweł II, *Wychowanie człowieka do wartości moralnych*. OR 15:1994 nr 5, s. 16-17; Ibid. Homilia Ojca Świętego Jana Pawła II wygłoszona podczas Mszy świętej w Łowiczu 14 VI 1999, [w:] *Bóg jest miłością. VII Pielgrzymka Jana Pawła II do Ojczyzny*. Olsztyn 1999, s. 192-197. Zob. S. Chrobak, *Koncepcja wychowania personalistycznego w nauczaniu Karola Wojtyły-Jana Pawła II* s. 102; A. Potocki, *Polska szkoła na pątniczym szlaku Jana Pawła II*. AK 83:1991nr 495-496, s. 262.

<sup>17</sup> A. Rynio, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II...*, s. 247.

<sup>18</sup> Użyty przez autorkę skrót ujęty w wykazie skrótów s. 8, czytaj *Gravissimum educationis* (1965). Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim. Sobór Watykański II.

szkołami katolickimi położonymi na terenie jego diecezji<sup>19</sup>. W ramach nadzoru klarują się zadania biskupa do których należy<sup>20</sup>:

- czuwanie nad szkolnictwem katolickim,
- wizytowanie szkół katolickich,
- określanie struktury szkolnictwa katolickiego.

Czuwanie dotyczy sprawowania pieczy, nad zachowaniem katolickiego charakteru szkoły czyli: wychowaniem opartym na doktrynie chrześcijańskiej, nauczaniem na właściwym poziomie, doborze stosownej kadry pedagogicznej itp.

Biskup diecezjalny, przejmuje również obowiązek czuwania nad przestrzeganiem moralności chrześcijańskiej, dotyczy to zarówno pracowników, jak i uczniów oraz realizacji soborowego postulatów odnoszącego się do atmosfery szkoły katolickiej, która powinna być nacechowana miłością i wolnością. Prawo kanoniczne nie określa jednoznacznie form czuwania, przekłada je na szacunek i zaufanie dla założycieli szkół katolickich oraz osób zarządzających nimi<sup>21</sup>.

Po analizie literatury przedmiotu nasuwa się konkluzja, że szkoła katolicka kształtuje człowieka w oparciu o naukę Kościoła Katolickiego, koncepcję integralnego wychowania, oraz o systemowe założenie szkoły. Możemy wyodrębnić cztery funkcje szkoły katolickiej: rekonstrukcyjną, adaptacyjną, ewangelizacyjną, oraz wspólnoto twórczą. Funkcje w oparciu o cele wyznaczają kierunki działania szkoły, przenikają się wzajemnie. Konsekwencją takiego działania jest integralny rozwój formacji ucznia<sup>22</sup>.

W myśl ustawy o systemie oświaty z 1991 roku katolicką szkołą publiczną jest szkoła, która:

- zapewnia bezpłatne nauczanie w zakresie ramowych planów nauczania;
- przeprowadza rekrutację uczniów w oparciu o zasadę powszechnej dostępności;
- zatrudnia nauczycieli posiadających kwalifikacje określone w odrębnych przepisach<sup>23</sup>;

- realizuje: programy nauczania uwzględniające, ramowy plan nauczania ustalone przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania zasady

<sup>19</sup> Kan. 806, § 1.

<sup>20</sup> Ibid.

<sup>21</sup> Por. A. Maj, *Szkolnictwo katolickie w III RP*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2002, s. 122-123.

<sup>22</sup> A. Maj, *Rola szkolnictwa katolickiego w tworzeniu integralnej koncepcji wychowania*, Akcent print, Persov 2010, s. 120-121.

<sup>23</sup> Przepisy te określa Art. 7, ust. 1a-1d. *Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*.

oceniań, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów.

Podmiotem założycielskim i prowadzącym szkoły publiczne może być osoba prawna lub fizyczna. W przypadku szkół katolickich są to diecezje, parafie, zgromadzenia zakonne, stowarzyszenia, fundacje oraz osoby fizyczne<sup>24</sup>. Ustawa z dnia 17 maja 1989 r. o stosunku Państwa do Kościoła Katolickiego w Rzeczypospolitej Polskiej<sup>25</sup> oraz Konkordat między Stolicą Apostolską i Rzeczypospolitą Polską z 1996 roku<sup>26</sup> przyznaje Kościołowi Polskiemu takie prawo. Szkoła niepubliczna może uzyskać uprawnienia szkoły publicznej, jeżeli spełnia warunki przedstawione powyżej dotyczące szkół publicznych.

Szkoła katolicka działając na prawach szkoły publicznej, korzysta z budżetowej subwencji, która jest podstawą finansową jej funkcjonowania<sup>27</sup>. Może również pobierać czesne jako dodatkowe źródło finansowania, w zależności od założeń statutowych i organizacyjnych. Beneficjentem oraz stroną stosunku prawnofinansowego, jest osoba prowadząca i to na niej spoczywa ciężar decyzji, oraz odpowiedzialność za gospodarcze aspekty funkcjonowania placówki<sup>28</sup>.

Szkoły katolickie podlegają nadzorowi Kuratora Oświaty, zgodnie z przepisami prawa oświatowego.

Bardzo ważnym zadaniem szkoły katolickiej jest opracowanie koncepcji programowej, spójnej z prawem oświatowym, jak i normami etycznymi zawartymi w nauce Kościoła. Analiza dokumentów obydwu podmiotów „wskazuje na możliwość integracji programu polskiego szkolnictwa z chrześcijańskim wymiarem katolickiej szkoły”<sup>29</sup>.

<sup>24</sup> Por. J. Zimny, *Potrzeba szkolnictwa katolickiego*. w: *Szkolnictwo katolickie w myśli Kościoła*, (red.) J. Zimny. Stalowa Wola 2007 s. 14.

<sup>25</sup> Por. *Ustawa z dnia 17 maja 1989 r. o stosunku Państwa do Kościoła Katolickiego w Rzeczypospolitej Polskiej*. Art. 20 (Dz.U.89.29.154 z dnia 23 maja 1989 r., zm.: Dz.U.90.51.297; Dz.U.90.55.321; Dz.U.90.86.504; Dz.U.91.95.425; Dz.U.91.107.459; Dz.U.93.7.34; Dz.U.94.1.3).

<sup>26</sup> Por. *Konkordat między Stolicą Apostolską i Rzeczypospolitą Polską*. Art. 14. (Dz. U. z dnia 23 kwietnia 1998 r., nr 51, poz. 318).

<sup>27</sup> Por. *Ustawa z dnia 13 listopada 2003 r. o dochodach jednostek samorządu terytorialnego*. Art. 28 ust. 1 (Dz. U. z 2008 r. Nr 88, poz. 539, z późn. zm.).

<sup>28</sup> A. Jeżowski, *Finansowanie publiczne oświaty niepublicznej*, Wolters Kluwer business, Warszawa 2014, s. 148.

<sup>29</sup> A. Maj, *Rola szkolnictwa katolickiego w tworzeniu integralnej koncepcji wychowania*, Akcent print, Peršov 2010, s. 233.

## **5. Chrystocentryzm jako fundament szkoły katolickiej w odniesieniu do aspektów zarządzania oraz personalizmu chrześcijańskiego**

Szkoła katolicka swoją działalność opiera, na chrześcijańskiej wizji człowieka, którą podkreśla dokument Stolicy Apostolskiej z 1997 roku Szkoła Katolicka u progu Trzeciego Tysiąclecia. Antropologiczne poszukiwania odpowiadające na pytanie kim jest człowiek - jako podmiot szkoły i w jaki sposób, należy go wychowywać prowadzą do biblijno -teologicznej i filozoficznej antropologii oraz pedagogiki chrześcijańskiej. Chrześcijańską wizję człowieka jako osoby, opisuje teoria pedagogiki personalistycznej, która stawia człowieka jako osobę w centrum rzeczywistości wychowania. Godność osoby ludzkiej jest wartością wrodzoną, niezbywalną przysługującą każdemu człowiekowi od chwili narodzin aż po kres życia, bez względu na status zawodowy, materialny czy uwarunkowania kulturowe bądź społeczno-polityczne<sup>30</sup>. W tym świetle, osoba ludzka może się ciągle doskonalić przez poznanie i działanie. Osobę cechuje duchowość i nieśmiertelność, zaś proces wychowania rozgrywa się pomiędzy naturą a kulturą, jak również transcendencją. Najistotniejszym celem wychowania jest uzdalnianie wychowanka, podmiotu procesu wychowawczego. W perspektywie którego, osoba podlega personalizacji, staje się autonomiczna w wykonywaniu wolnych i spójnych wyborów. Sensem życia społecznego jest wszechstronny rozwój osoby, personalizizm chrześcijański podkreśla, że osoba nie może być traktowana jako środek do realizacji zamierzonego celu, lecz „osoba jest zawsze celem”<sup>31</sup>.

Główne tezy pedagogiki personalistycznej, będące kamieniem węgielnym procesu wychowania w szkole katolickiej:

- wychowanie jako element wspólnoty osób;
- wychowanie w kierunku przejścia kierownictwa nad własnym procesem rozwoju;
- podejmowanie wychowania jako wzbudzenia osoby w wychowanku;
- wychowanek jako pierwszy i podstawowy czynnik wychowania, wychowawca sprowadza się jedynie do roli kooperatora, oraz współpracownika;

<sup>30</sup> Por. A. Maj, *Rola szkolnictwa katolickiego w tworzeniu integralnej koncepcji wychowania...*s. 99-103

<sup>31</sup> Por. M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna*, [w:] *Pedagogika tom 1*, (red.) Z. Kwieciński, M. Śliwerski, PWN, Warszawa 2011, s. 232-247.

- wychowanek jako osoba<sup>32</sup>, nie jest rzeczą, nie należy do rodziny ani do państwa;

- podkreśla istotną rolę szkoły jako instytucji, w której zachodzą procesy wychowania i nauczania przenikając się nawzajem;

- treścią nauczania szkolnego winien być „integralny humanizm”;

- podkreśla się wychowawczą funkcję rodziny w procesie wychowania, oraz jej wpływ na kształtowanie osoby;

- uwydatnia się klimat wiary i jego oddziaływanie na transcendencję, z uwzględnieniem tajemnic dziecka, jego prywatności jako osoby<sup>33</sup>.

Posłannictwo szkoły katolickiej sprowadza się do misji Kościoła Katolickiego, który od wieków odgrywał istotną rolę jako podmiot edukacji, zaś koncepcja szkoły zakłada uczestnictwo w procesie ewangelizacji. Według nauki Jana Pawła II, ewangelizacja jest „aktualizacją zbawczego posłannictwa Chrystusa w konkretnej rzeczywistości ludzkiej (...) polega na głoszeniu dobrej nowiny o odkupieniu dokonanym przez Jezusa Chrystusa”<sup>34</sup>. Głównym podmiotem i treścią ewangelizacji jest Chrystus Odkupiciel, dlatego możemy stwierdzić, że ewangelizacja jest chrystocentryczna<sup>35</sup>. Polega na wzbudzaniu wiary wśród niewierzących, jak i umacnianiu w wierze wierzących, dąży do dojrzałości wiary i otwiera drogę do życia wiecznego i do zbawienia. Proces ewangelizacji w szkole katolickiej nie sprowadza się tylko do nauki religii, lecz przejawia się w całym procesie edukacyjnym, nauczaniu i wychowaniu. Staje się inspiracją do tworzenia programu wychowawczego, zaś proces kształcenia odnosi się do Ewangelii. Możemy zaobserwować uniwersalizm szkoły katolickiej, przejawiający się ukierunkowaniem na każdego ucznia, co powoduje że szkoła staje się prestiżowa i otwarta na potrzeby współczesnych katolików.

Poprzez ewangelizację, szkoła staje się miejscem dialogu pomiędzy wiarą a kulturą, aby przygotować młode pokolenie do życia bez lęku i w miłości do Chrystusa. Szkoła pragnie obudzić w uczniu nowe człowieczeństwo, które otrzymał wraz z chrztem, oraz określić style egzystencji „nowego człowieka”, opartych

<sup>32</sup>E. Dąbek, M. Szpakowski, *Wartość jako źródło chrześcijańskiego wychowania człowieka*, [w:] *Kościół Katolicki w Polsce Organizacja, zarządzanie, funkcje społeczne*, (red.) M.K. Szpakowski, Knowledge Innovation Center, Zamość 2013, s. 183.

<sup>33</sup>Por. Ibid., s. 245-246.

<sup>34</sup>A. Maj, op. cit., s. 126.

<sup>35</sup>A. Maj, *Rola szkolnictwa katolickiego w tworzeniu integralnej koncepcji wychowania*, Peršov, [za:] A. Szafranski, F. Zapłata, *Ewangelizacja*, op.cit., kol. 1436-1437; por. Sobór Watykański II, *Dekret Misyjny*, 35; EN 59-60.

184 \_\_\_\_\_ Wpływ zarządzania na przyszłość szkoły katolickiej na przykładzie Zespołu Szkół Katolickich im. Św. Ojca Pio w Zamościu na zasadach S. Rosika zgodnych z zasadami personalizmu chrześcijańskiego:

1. „nowy człowiek” jest osobą, akceptuje swoją duchową i psychofizyczną strukturę, niepowtarzalną osobowość, historyczność;

2. „nowy człowiek” akceptuje fakt, że jest stworzeniem;

3. „nowy człowiek” staje się coraz bardziej dzieckiem Bożym<sup>36</sup>;

Cały proces wychowawczy „nowego człowieka” według A.J Nowaka nazywamy chrystoformizacją, czyli upodobnieniem do Jezusa Chrystusa dokonuje się on na drodze sakramentalnej<sup>37</sup>.

Nasuwa się konkluzja, że szkoła katolicka bez ewangelizacji, traci katolicki charakter, stając się zwykłą placówką oświatową, dlatego też ten długotrwały proces nadaje jej istotną specyfikę i kreuje katolicki wizerunek.

Funkcjonowanie szkoły katolickiej oparte jest na kanwie nauk o zarządzaniu i jak każde przedsiębiorstwo posiada swoją wizję, misję oraz cele.

Misją szkoły katolickiej jest odniesienie do postaw” BYĆ, a nie tylko MIEĆ<sup>38</sup>”, budowanie i kreowanie wartości w odniesieniu do wzorów Chrystusa jako wychowawcy.

Można więc uznać, iż Chrystus występuje w roli pierwszego menedżera, którego postawy stanowią wzorce, wartości i autorytet moralny w szkole katolickiej. Chrystus skupia w swoim działaniu trzy typy przywódców: rzemieślnika, technokraty i artysty. Rzemieślnika ponieważ jest idealnym analitykiem, cechuje go rzetelność, drobiazgowość, małostkowość, jest skoncentrowany na człowieku, a w swej pracy z nim jest sformalizowany i metodyczny. W działaniu Chrystusa da się zauważyć typ przywódcy technokratyczny, ponieważ cechuje go precyzja i konsekwencja w działaniu, bez naruszenia wolności istoty ludzkiej. Można przypisać mu także cechy artysty, ponieważ cechuje go odwaga, intuicja, otwartość, kreatywność, wrażliwość społeczna. W swoim działaniu zorientowany jest na potrzeby człowieka. Można powiedzieć, iż jest człowiekiem misji, bowiem niesie miłość, wiarę, uczciwość, poświęcenie, bezwzględne oddanie Bogu Ojcu, dając nam nadzieję na realizację celu i pełny sukces na każdej płaszczyźnie życiowej.

<sup>36</sup> A. Maj, *Rola szkolnictwa katolickiego w tworzeniu integralnej koncepcji wychowania*, Peršov, [za:] S. Rosik, „Nowy człowiek” w *Chrystusie*, „Roczniki Teologiczne” 1993, nr 3, s. 48.

<sup>37</sup> A. Maj, *Rola szkolnictwa katolickiego w tworzeniu integralnej koncepcji wychowania*, Peršov, [za:] A.J. Nowak, *Nowy Człowiek*, op. cit., s.131-132.

<sup>38</sup> J. Zimny, *Założenia pedagogiki katolickiej jako nowa forma propozycji edukacyjnej* [w:] *W kierunku pedagogiki katolickiej*, Stalowa Wola 2008, s. 33.



Wizją szkoły jest inspiracja życiem Jezusa Chrystusa, dążenie do ideału, wierne odzwierciedlenie postaw i zachowań oraz jego bezgraniczne oddanie drugiemu człowiekowi.

Celem jest kultywowanie tradycji chrześcijańskiej, wychowanie w miłości jako najwyższej wartości w życiu, umiejętne kształtowanie postaw u wychowanków zgodnych z wyznawaną religią oraz budowanie w nich poczucia własnej wartości.

Dlatego bardzo istotny w szkole katolickiej, jest dobór kadry pedagogicznej, gdyż stoi przed nią ważne zadanie współuczestniczenie w procesie wychowawczym, muszą przyjąć postawy godne naśladowania. Ich zachowanie musi być nienaganne i nieskażone moralnie, zgodne z nauką kościoła katolickiego.

## **6. Wywiad z dyrektorem szkoły katolickiej**

Aby lepiej poznać specyfikę działania szkoły katolickiej, przedstawię wywiad z dyrektorem Zespołu Szkół Katolickich im. Św. Ojca Pio w Zamościu.

Wywiad z Ks. dr Robertem Dyrektorem Zespołu Szkół

Kiedy rozpoczął działalność Zespół Szkół Katolickich im. Św. Ojca Pio w Zamościu?

- Szkoły katolickie (SP i Gim.) w Zamościu powstały w 2005 roku. Zostały założone przez Katolickie Stowarzyszenie Inteligencji w Zamościu. Od roku szkolnego 2010/2011 organem prowadzącym jest Diecezja Zamojsko-Lubaczowska.

Jaki był powód otworzenia szkoły?

- Powstanie szkół katolickich w Zamościu to odpowiedź na zapotrzebowanie zgłaszane przez rodziców, którzy pragnęli, aby ich dzieci uczyły się w takim typie szkół.

Czy wg. Księdza szkoła rozwija się?

- W 2005 roku w szkole naukę rozpoczęło 80 uczniów, dzisiaj tych uczniów jest 260. To chyba najlepszy dowód, że szkoła się rozwija. Ponad to zwiększenie ilości uczniów, idzie w parze z podniesieniem jakości pracy szkoły. Badania prowadzone wśród uczniów i rodziców wykazały, że szkoła jest bardzo bezpieczna oraz wychowuje dzieci i młodzież w duchu katolickim. Występuje też

186 \_\_\_\_\_ Wpływ zarządzania na przyszłość szkoły katolickiej na przykładzie Zespołu Szkół Katolickich im. Św. Ojca Pio w Zamościu  
wyraźnie podniesienie poziomu kształcenia, co najwyraźniej widać po wynikach egzaminów gimnazjalnych oraz EWD. W skali dziewięciostaninowej (stanin 1 – to najłabsze wyniki, 5 – średnie, 9 – najlepsze) nasze gimnazjum w ostatnich latach osiągnęło następujące pozycje:

Część humanistyczna egzaminu: 6 stanin – rok 2007; 6 stanin – rok 2008; 7 stanin – rok 2009; 8 stanin – rok 2010; 8 stanin – rok 2011.

Część matematyczno-przyrodnicza egzaminu: 4 stanin – rok 2007; 6 stanin – rok 2008; 5 stanin – rok 2009; 8 stanin – rok 2010; 5 stanin – rok 2011.

EWD (Edukacyjna Wartość Dodana) to wartość która określa postępy uczniów od sprawdzianu szóstoklasisty do egzaminu gimnazjalnego. Tutaj również obowiązuje skala dziewięciostaninowa.

EWD z egzaminu gimnazjalnego w 2010 roku:

EWD - część humanistyczna egzaminu: 8 stanin

EWD - część matematyczno-przyrodniczej egzaminu: 8 stanin

EWD z egzaminu gimnazjalnego w 2011 roku:

EWD - część humanistyczna egzaminu: 9 stanin

EWD - część matematyczno-przyrodniczej egzaminu: 5 stanin

Jakie czynniki wpływają na ten fakt?

- Te wyniki to owoc kompetentnej i odpowiedzialnej pracy nauczycieli i współpracy z rodzicami. Myślę, że ważne jest tu również odpowiednie zorganizowanie pracy oraz jasne określenie priorytetów funkcjonowania szkoły. Te priorytety znalazły swój wyraz przede wszystkim, w stworzeniu koncepcji pracy szkoły. Koncepcja ta została stworzona przez dyrekcję, nauczycieli i rodziców. Jest oparta bezpośrednio na statucie szkoły, ale prawny język statutu został zmieniony na język konkretów. Każdy teraz wie, do czego mamy dążyć w naszej szkole.

Czy Ksiądz w swoim sposobie zarządzania placówką, wzoruje się na Chrystusie pierwszym nauczycielu?

- Nie będzie przesadą, kiedy powiem, że Jezus Chrystus jest wzorem dla każdego nauczyciela i każdego dyrektora. Patrząc na Jezusa z perspektywy teorii zarządzania, zauważamy, że doskonale potrafi On kierować ludźmi. Określa jasno wymagania, inspiruje, zachęca, wspiera, a nade wszystko szanuje wolność człowieka. Dlatego Pan Jezus jest dla mnie najważniejszym nauczycielem i wzorem w szukaniu odpowiedzi na pytanie: jak kierować szkołą.

Czy szkoła jest wierna ideałom chrześcijańskim?

- Robimy wszystko, aby tak było. Doktryna chrześcijańska określa i wychowanie w naszej szkole, ale też relacje między pracownikami oraz pracownikami a dyrekcją.

Czy ma to wpływ na wyniki i osiągnięcia uczniów oraz proces wychowawczy?

- Jestem przekonany, że tak. Organizacja szkoły na fundamentach chrześcijańskich, pozwala wyzwolić w naturalny sposób ogromne pokłady dobra, które drzemią w każdym człowieku, a szczególnie dziecku. Do tego dochodzi wsparcie łaską Bożą, która „buduje na naturze”. Dlatego wartości chrześcijańskie takie jak: prawda, odpowiedzialność, pracowitość, godności osoby ludzkiej, wolność, Dekalog, są tak bardzo potrzebne w wychowaniu i kształceniu dzieci i młodzieży. Dlatego te wartości służą zawsze osiągnięciu wysokich wyników w nauczaniu i oczekiwanych owoców w wychowaniu.

Czy zatrudniania przez Księdza kadra pedagogiczna jest wizytówką szkoły, w myśl nauki Kościoła Katolickiego?

- Kadra jest dopierana według podwójnego kryterium: kompetencji dydaktycznych oraz kompetencji pedagogicznych związanych z katolickim wychowaniem. Oba kryteria są równie ważne. Dlatego można mówić, że kadra jest wizytówką szkoły. „Szkoła stoi nauczycielem” – to właśnie dzięki nauczycielom szkoła cieszy się takim powodzeniem.

Zgodnie z zasadami nowoczesnego zarządzania, czy Ksiądz pełni rolę menedżerską w placówce?

- Pełniąc funkcje dyrektora w szkole prowadzonej przez organ inny niż jest, nie da się uciec od pełnienia również funkcji menedżera. Tak też rozumiem swoją rolę. Kieruje placówką, ale też pozyskuję fundusze, dbam o jej promocję.

Czy w pełni wykorzystywane są zasoby ludzkie (odnośnie kadry pedagogicznej)?

- Podmiotowe traktowanie kadry pozwala jak najlepiej wykorzystywać jej zasoby ludzkie. W mojej relacji z kadrą priorytetami są wolność i odpowiedzialność. Ważne jest, aby pracownicy mogli realizować swoje pasje i talenty.

Dzięki temu wspaniale wykonują swoją pracę i czują z niej ogromną satysfakcję. Te zasady przenoszą na uczniów, i dlatego uczniowie uczestniczą z sukcesami w tylu konkursach i olimpiadach.

Jaka będzie wg Księdza wizja rozwoju szkoły na najbliższe pięć lat?

- Chcemy zachować zasady, które do tej pory zostały wypracowane, ponieważ one się sprawdzają. Chcemy jeszcze bardziej rozwinąć funkcje wychowawcze szkoły, dlatego między innymi w większym wymiarze godzin zostanie zatrudniony pedagog, oraz większe kompetencje i zadania otrzymają wychowawcy klas. Uczyniliśmy już pierwsze kroki w stronę tworzenia lepszej bazy sportowej dla szkoły, w ciągu najbliższych lat chcemy wybudować dwa boiska sportowe oraz plac zabaw.

Czy uważa Ksiądz że na rynku usług edukacyjnych potrzebne są tego typu szkoły? Proszę o uzasadnienie wypowiedzi.

- Szkoły tego typu tworzą nie tylko konkurencję dla innych szkół, ale też mogą być dla nich pewnym wzorem. Myślę, że przede wszystkim pokazują, jak ważna w kształceniu i wychowaniu jest współpraca z rodzicami. Takie szkoły dowodzą również, że wartości chrześcijańskie stanowią ogromną pomoc w wychowaniu.

Czy Ksiądz uważa że dwupłaszczyznowość szkoły katolickiej przyczynia się do rozwoju i sukcesów rzutujących na przyszłość tego typu placówek?

- Szkoły katolickie na całym świecie cieszą się dużym zainteresowaniem. Charakter wyznaniowy naszej szkoły też jest jej silnym atutem. Wielowiekowe doświadczenie Kościoła w obszarze wychowania i edukacji wpływa pozytywnie na jakość pracy szkoły.

Jedną z głównych funkcji w szkole katolickiej jest funkcja ewangelizacyjna, czy Ksiądz Dyrektor uważa że, w dzisiejszej rzeczywistości ma to wpływ na kształtowanie postaw młodzieży i ich dalsze życie?

- Pomoc szkoły w zakresie budzenia i rozwoju wiary u uczniów i rodziców jest bardzo ważna. Zadaniem szkoły katolickiej jest wychowanie człowieka, który kocha Pana Boga i ludzi. Taki człowiek będzie zawsze dobrym człowiekiem oraz obywatelem. System wartości oparty na Ewangelii zawsze wpływa

pozytywnie na kształtowanie postaw oraz życie człowieka. Nie można jednak tu zapominać, że człowieka ma też wolną wolę i nawet najlepsze wychowanie nie gwarantuje tego, że będzie utożsamiał się z proponowanymi mu wartościami.

Czy w szkole realizowany jest program integralnego wychowania?

- Zadaniem człowieka jest wychowanie całego człowieka. Prawdziwe wychowanie polega na kształtowaniu intelektu, woli, sumienia, ducha, ale też i ciała. Staramy się w naszej szkole pamiętać o tych wszystkich obszarach.

Czy Ksiądz Dyrektor zna losy absolwentów szkoły?, i czy w dalszym życiu rozwijają i kultywują nabyte w szkole wartości?

- Prowadzimy w szkole księgę z ankietami naszych absolwentów. W zdecydowanej większości żyją wartościami, które zostały im przekazane w szkole. Ale zdarzają się i tacy, którzy odchodzą od tych wartości. Jako Ksiądz mam nadzieję, że kiedyś powrócą.

W kwestii rozwoju szkoły bezsprzecznie odniósł Ksiądz Dyrektor sukces, a czy w kwestii wychowawczej i religijnej zgodnej z koncepcją szkoły też?

- Spraw wychowania i rozwoju wiary nie da się tak prosto zweryfikować, jak spraw ilości uczniów w szkole, wyników nauczania, itp. Dla mnie też bardziej właściwym określeniem dla kwestii wychowawczej i religijnej jest mówienie o „owocach” wychowania i rozwoju wiary. Czasami na te owoce trzeba czekać dłużej. Ale cieszy mnie to też tak po ludzku, że już wiele tych owoców widać.

Czy wartości i ukierunkowanie na drugiego człowieka ma wpływ na zarządzanie szkołą katolicką?

- Chrześcijaństwo to system personalistyczny. Jestem przekonany, że moje osobiste doświadczenie wiary i Kościoła, a także studia teologiczne, filozoficzne i pelagiczne pomagają mi w zarządzaniu.

## **7. Podsumowanie**

Systematyzując pozyskaną wiedzę można wywnioskować, że skuteczne zarządzanie oparte na wiedzy oraz chrześcijańsko - personalistycznym podejściu do kadry, rodziców i uczniów, daje pozytywne rokowania na rozwój szkół katolickich w Polsce. W dzisiejszej rzeczywistości rodzice potrzebują wsparcia

190 \_\_\_\_\_ Wpływ zarządzania na przyszłość szkoły katolickiej na przykładzie Zespołu Szkół Katolickich im. Św. Ojca Pio w Zamościu w procesie wychowania dzieci, odpowiedzią na te potrzeby jest wdrażane w szkole integralne wychowanie. Wykorzystanie zasobów ludzkich jakimi są wiedza i poziom wykształcenia zatrudnionej kadry, przekłada się na jakość kształcenia, miernikiem zaś są dobre wyniki z egzaminów gimnazjalnych.

Szkoła istnieje na rynku usług edukacyjnych od dziewięciu lat, podczas których daje się zauważyć jej dynamiczny rozwój. Znacząco przekłada się to na corocznie wzrastający napływ uczniów, nie uwzględniający barier demograficznych, migracyjnych, oraz lokalizacyjnych placówki.

Sposób zarządzania szkołą jest w pełni profesjonalny, odpowiadający perspektywie menedżerskiej. Zgodny z przesłaniem Jana Pawła II, zawartym w encyklice *Centesimus annus* skierowanej do kadry zarządzającej, ukierunkowany na drugiego człowieka.

Artykuł w pełni nie wyczerpuje przedstawionego tematu, jest tylko jego namiastką, która powinna stać się inspiracją dla innych naukowców i wskazaniem do dalszych badań.

## 8. Summary

### **Influence of management on the future of the Catholic school on the example of the Saint Padre Pio Catholic Schools Complex in Zamość**

Systematizing the acquired knowledge it is possible to come to the conclusion that effective management based on the knowledge and personalised Christian approach towards the staff, parents and pupils is giving positive prognoses to the development of Catholic schools in Poland. In today's reality parents need support in the process of raising children, an integral upbringing implemented at school is a reply to these needs. The use of human resources such as knowledge and the level of education of the employed staff correspond to the quality of education, whereas good results in secondary school examinations are its measure.

The school has existed on the market of education services for nine years, during which the school's rapid development has been noticed. Every year it is being considerably transferred into the growing inflow of pupils, not including demographic, migration or location barriers of the institution.

The way of managing the school is truly professional, corresponding

to the managerial perspective. It is in accordance with John Paul II message, included in the *Centesimus annus* encyclical directed at the managing staff directed at another human being.

The article does not fully examine the subject, it is only its makeshift which should be a source of inspiration for other scientists and a pointing for further research.

**Keywords:** Christocentricity, trainee organization, integral upbringing, Christian personalism, knowledge management.

## 9. Bibliografia

1. Bednarska-Wnuk I., *Zarządzanie szkołą XXI wieku perspektywa menedżerska*, Wolters Kluwer, Warszawa 2010.
2. Bezzina Ch., *Odkrywanie ludzkiego wymiaru przywództwa*, [w:] *Przywództwo edukacyjne*, (red.) Kwiatkowski S.M., Madalińska Michalak J., Wolters Kluwer business, Warszawa 2014.
3. Griffin R.W., *Podstawy zarządzania organizacjami*, PWN, Warszawa 2006.
4. Kordziński J., *Zarządzanie rozwojem szkoły*, Wolters Kluwer Business, Warszawa 2012.
5. Jeżowski A., *Finansowanie publiczne oświaty niepublicznej*, Wolters Kluwer Business, Warszawa 2014.
6. Koźmiński A.K., *Zarządzanie w warunkach niepewności*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2004.
7. *Konkordat między Stolicą Apostolską i Rzeczypospolitą Polską*, Art. 14, Dz. U. z dnia 23 kwietnia 1998 r., nr. 51, poz. 318.
8. Rada Szkół Katolickich, „Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości”.
9. Maj A., *Rola szkolnictwa katolickiego w tworzeniu integralnej koncepcji wychowania*, Peršov 2010.
10. Maj A., *Szkolnictwo katolickie w III RP*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna Adam, Warszawa 2002.
11. Nowak M., *Pedagogika personalistyczna*, [w:] *Pedagogika tom 1 podręcznik akademicki*, (red.) Kwieciński Z., Śliwerski B., PWN, Warszawa 2011.
12. Otręba R., *Sukces i autonomia w zarządzaniu organizacją szkolną*, Wolters Kluwer Business, Warszawa 2012.

- 192 \_\_\_\_\_ Wpływ zarządzania na przyszłość szkoły katolickiej na przykładzie Zespołu Szkół Katolickich im. Św. Ojca Pio w Zamościu
13. Rynio A., *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2004.
14. Szpakowski M.K., *Zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacji pracy pedagoga*, [w:] *Pedagogiczne aspekty zarządzania organizacją. Tom 1*, (red.) M.K. Szpakowski, E. Dąbek, Knowledge Innovation Center, Zamość 2014.
15. Szpakowski M.K., Dąbek E., *Wartość jako źródło chrześcijańskiego wychowania człowieka* [w:] *Kościół Katolicki w Polsce Organizacja, zarządzanie, funkcje społeczne*, (red.) M.K. Szpakowski, E. Dąbek, Knowledge Innovation Center, Zamość 2013.
16. *Ustawa z dnia 17 maja 1989 r. o stosunku Państwa do Kościoła Katolickiego w Rzeczypospolitej Polskiej. Art. 20 (Dz.U.89.29.154 z dnia 23 maja 1989 r., zm.: Dz.U.90.51.297; Dz.U.90.55.321; Dz.U.90.86.504; Dz.U.91.95.425; Dz.U.91.107.459; Dz.U.93.7.34; Dz.U.94.1.3).*
17. *Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty Art. 7, ust. 1a-1d*
18. *Ustawa z dnia 13 listopada 2003 r. o dochodach jednostek samorządu terytorialnego. Art. 28 ust. 1 (Dz. U. z 2008 r. Nr 88, poz. 539, z późn. zm.).*
19. Zimny J., *Założenia pedagogiki katolickiej jako nowa forma propozycji edukacyjnej*, [w:] *W kierunku pedagogiki katolickiej*, Stalowa Wola 2008.
20. Zimny J., *Potrzeba szkolnictwa katolickiego*, [w:] *Szkolnictwo katolickie w myśli Kościoła*, (red.) J. Zimny, Stalowa Wola 2007.



mgr Ewelina Dąbek

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w Lublinie

## **Rozdział IX**

### **Pedagogiczne aspekty funkcjonowania domów dziecka**

#### **1. Streszczenie**

Powyższy artykuł porusza tematykę związaną z placówkami opiekuńczo-wychowawczymi. Nawiązuje do placówki domu dziecka jako organizacji pożytku publicznego, powstałej aby wspomóc lub przejąć (w ostateczności) obowiązki wychowania potomstwa, w razie niemocy ze strony naturalnej rodziny dziecka. W poszczególnych rozdziałach znajdziemy również charakterystykę celów oraz zadań placówek, które wyznaczają kierunek jakim powinni podążać wychowawcy oraz cała kadra opiekuńczo-wychowawcza podczas pracy z podopiecznymi. Zwrócono też uwagę na to, jak niebagatelną rolę odgrywa placówka w usamodzielnianiu się wychowanków, a przez to we wprowadzaniu ich w późniejsze samodzielne już i dorosłe życie z jakim przyjdzie im się zmierzyć w przyszłości.

**Słowa kluczowe:** wychowanie, pedagogika, dom dziecka, społeczeństwo.

#### **2. Wstęp**

Prawidłowo funkcjonująca rodzina jest najbardziej korzystnym, naturalnym środowiskiem, na gruncie którego powinien przebiegać rozwój dziecka. Jest tak dlatego, iż to właśnie rodzice są tymi osobami, które najlepiej znają i rozumieją jego potrzeby, a przez to, są w stanie o nie najlepiej zadbać. W wyjątkowych jednak sytuacjach, gdy z różnych życiowych powodów, dzieci

nie mają możliwości *wychowywać*<sup>1</sup> się w swoim domu rodzinnym, istnieje konieczność zapewnienia im opieki i pomocy pochodzącej ze strony państwa. W Polsce obowiązuje obecnie system, rozróżniający rodzinną oraz instytucjonalną formę opieki nad dziećmi osieroconymi. „Zgodnie z przepisami Konstytucji RP, dziecko pozbawione opieki rodzicielskiej ma prawo do opieki i pomocy władz publicznych. Również Konstytucja o Prawach Dziecka zobowiązuje Państwa-Strony do zapewnienia specjalnej ochrony i pomocy dzieciom czasowo lub na stałe pozbawionym środowiska rodzinnego, albo niemogącym, ze względu na swe dobro, w nim przebywać. Przepisy te podkreślają rangę i znaczenie praw dziecka, w tym prawa do pieczy zastępczej”<sup>2</sup>.

Autorka podejmując powyższy temat, postanowiła skupić się nad jedną z form pomocy dzieciom, które zostały pozbawione możliwości dorastania w swoim rodzinnym środowisku. Mowa tutaj jest o domach dziecka. W naszym kraju wyróżniamy dwa rodzaje domów dziecka. Podział ten dokonany został, w oparciu o wiek podopiecznych. Pierwsza z placówek *dom małego dziecka*, jest to „(...) prowadzona przez wydział zdrowia placówka opiekuńczo-wychowawcza dla dzieci do lat 3, którym rodzice lub opiekunowie nie mogą zapewnić warunków do normalnego rozwoju. (...) Po ukończeniu 3 lat wychowankowie d.m.dz. mogą przechodzić do domów dziecka podległych resortowi oświaty”<sup>3</sup>. Natomiast placówki dla dzieci starszych, są internatowymi zakładami wychowawczymi dla dzieci i młodzieży w wieku 3-18 lat pozbawionymi opieki rodziny. Ich zadaniem jest zastąpienie wychowankom domu rodzinnego, pełnienie funkcji opiekuńczych i wychowawczych, a także zabezpieczenie wykonania obowiązku szkolnego i nauki zawodu oraz przygotowanie do samodzielnego życia<sup>4</sup>.

„Wychowanie w placówce opiekuńczej (jako obowiązek przejęty przez państwo względem najmłodszych obywateli, wynikający z aktów prawnych,

<sup>1</sup> „Ujęcie terminu wychowania ma bardzo szerokie znaczenie, co skutkuje tym, iż we współczesnej pedagogice używa się go już w bardziej okrojonym znaczeniu. Mówimy wtedy o świadomych i zamierzonych działaniach wychowawców, których celem jest osiągnięcie względnie trwałych zmian w osobowości swojego wychowanka”. E. Dąbek, *Wychowanie w świetle pedagogiki i zasad Kościoła katolickiego*, [w:] *Pedagogiczne aspekty zarządzania organizacją* Tom I, (red.) M.K. Szpakowski, E. Dąbek, Knowledge Innovation Center, Zamość 2014, s. 274.

<sup>2</sup> M. Raclaw-Markowska, S. Legeta, (red.) *Opieka zastępcza nad dzieckiem i młodzieżą – od form instytucjonalnych do rodzinnych*, Fundacja Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2004, wstęp.

<sup>3</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 83.

<sup>4</sup> Ibid.

a mających zastąpić naturalne, niewydolne środowisko rodziny<sup>5</sup>) wymaga dużej precyzji. W związku z tym właśnie, w najdrobniejszych detalach uszczegóławiane są przepisy dotyczące norm zasad tej opieki. Jest to absolutnie niezbędne, uzasadnione działanie zmierzające do zapewnienia każdej jednostce (nieletniemu) pomocy i bezpieczeństwa(...)” oraz zaspokajania przynajmniej tych podstawowych *potrzeb życiowych*<sup>6</sup>. Ważnym elementem funkcjonowania placówki są prowadzone w niej zajęcia wyrównawcze, które rekompensują braki wychowawcze, spowodowane zaniedbaniem w środowisku rodzinnym. Jeżeli zachodzi taka potrzeba, prowadzona jest również rehabilitacja dzieci niepełnosprawnych oraz zajęcia wyrównawcze dla dzieci z opóźnieniami rozwojowymi<sup>7</sup>. Całokształt działań prowadzonych przez placówkę powinien służyć pomocy dziecku w powrocie do domu naturalnego, a pobyt w niej powinien być traktowany wyłącznie, jako zapobiegawczy środek przejściowy.

### **3. Organizacja i podstawy prawne funkcjonowania placówek opiekuńczo-wychowawczych**

Podstawowym zadaniem domu dziecka jako placówki opiekuńczo-wychowawczej, jest przygotowanie wychowanków do samodzielnego późniejszego życia w społeczeństwie. Domy dziecka były i są zakładami opiekuńczo-wychowawczymi dla dzieci pozbawionymi czasowo lub stale opieki rodzicielskiej. Przebywają w nich dzieci do 18 roku życia. O umieszczeniu dzieci w placówkach opiekuńczo-wychowawczych decyduje Sąd Rodzinny. Dom dziecka jest już ostateczną formą pomocy, kiedy na przykład nie ma możliwości umieszczenia dzieci w rodzinie zastępczej. Jednakże najczęściej stosowanym środkiem (jak

<sup>5</sup> Rodzina jest podstawową komórką społeczną. Zazwyczaj składa się ona z rodziców, dzieci, oraz najbliższych krewnych. Jest ważnym środowiskiem w którym następuje wychowanie i socjalizacja, wpływa również na kształtowanie się pewnych wartości, przekonań i postaw. Za Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s.157-158.

<sup>6</sup> Niewątpliwie, jeżeli poruszamy się w tematyce wypadu wspomnieć o tzw. piramidzie Masłowa. Jest to teoria, która zakłada, iż „(...) motywacja człowieka determinowana jest poprzez jego potrzeby. Istotnym elementem koncepcji jest założenie, że warunkiem pojawienia się potrzeb na wyższym poziomie hierarchii jest zaspokajanie potrzeb na poziomie niższym. Wynika z tego, że potrzeby bezpieczeństwa są odczuwane dopiero po zaspokojeniu potrzeb fizjologicznych itd. <http://instytutsamorozwoju.pl/index.php/publikacje/107-koncepcja-hierarchii-potrzeb-ludzki-ch-w-g-a-maslowa>. (Dostęp, 07.04.2014 r.).

<sup>7</sup> A. Dylak, J. Klukow, D. Wosok-Kawala, *Placówka socjalizacyjna – dom dziecka*, [w:] *Rodzinne i instytucjonalne środowiska opiekuńczo-wychowawcze*, (red.) D. Wosok-Kawala, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011, s. 230.

i również najmniej drastycznym) jest ograniczenie opieki rodziców poprzez nadzór kuratora.

Jedną z podstaw prawnych, która reguluje funkcjonowanie placówek opieki zastępczej, jest ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. *o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej* (Dz.U. 2011 Nr 149 poz. 887). Regulacje prawne ustalają kierunek działań jaki tego rodzaju placówka powinna przyjąć, aby prawidłowo funkcjonować. Według powyższej ustawy dom dziecka jest zobowiązany do:

- zapewnienia dziecku całodobowej opieki, wychowania oraz zaspokojenia jego niezbędnych potrzeb, a w szczególności emocjonalnych, rozwojowych, zdrowotnych, bytowych, społecznych i religijnych;
- realizowania przygotowanego we współpracy z asystentem rodziny planu pomocy dziecku;
- umożliwiania kontaktu dziecka z rodzicami i innymi osobami bliskimi, chyba, że sąd postanowi inaczej;
- podejmowania działań mających na celu powrót dziecka do rodziny;
- zapewniania dziecku dostępu do kształcenia dostosowanego do jego wieku i możliwości rozwojowych;
- obejmowania dziecko działaniami terapeutycznymi;
- zapewnienia możliwości korzystania z przysługujących świadczeń zdrowotnych<sup>8</sup>.

Aby instytucja spełniała w pełni postawione przed nią zadania z pewnością powinna współdziałać z innymi podmiotami. W myśl obowiązujących przepisów prawa, „placówka opiekuńczo-wychowawcza współpracuje, w zakresie wykonywanych zadań, z sądem, powiatowym centrum pomocy rodzinie, rodziną, asystentem rodziny, organizatorem rodzinnej pieczy zastępczej oraz z innymi osobami i instytucjami, które podejmują się wspierania działań wychowawczych placówki opiekuńczo-wychowawczej, w szczególności w zakresie przygotowania dziecka do samodzielnego życia, jeżeli osoby te uzyskają akceptację dyrektora placówki opiekuńczo-wychowawczej oraz pozytywną opinię organizatora rodzinnej pieczy zastępczej”<sup>9</sup>.

W naszym Kraju, domy dziecka pozostają ciągle podstawową formą opieki zastępczej, przeznaczone dla sierot lub dzieci mających nawet oboje rodziców,

<sup>8</sup>Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. *o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej* (Dz. U. 2011 Nr 149 poz.887), Art. 93.

<sup>9</sup>Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. *o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej* (Dz.U. 2011 Nr 149 poz.887), Art. 96.

jednakże nie wywiązujących się z obowiązków rodzicielskich. Zastępują one dom rodzinny, dbają o zamieszkanie, wyżywienie, odzież, rzeczy osobiste, opiekę oraz realizują obowiązek szkolny<sup>10</sup>.

Domy dziecka jako formy opieki całkowitej muszą spełniać poszczególne funkcje takie jak:

„– readaptacyjną – pomoc przychodzącemu do domu dziecka wychowankowi w adaptacji do nowych warunków życia w placówce i środowisku jego społeczności lokalnej oraz w nowej klasie;

– kompensacyjną – niwelowanie roli traumatycznych doświadczeń dzieci i zaniedbań opiekuńczo wychowawczych wyniesionych z rodzin własnych, zaspokajanie potrzeb emocjonalnych, kompensujących brak domu rodzinnego oraz prowadzenie terapii zaburzeń rozwoju psychospołecznego będących skutkiem sieroctwa społecznego;

– opiekuńczą – zapewnienie odpowiednich warunków bytowych, zaspokajanie psychospołecznych potrzeb dzieci, czuwanie nad bezpieczeństwem wychowanków, jak również dbałość o ich prawidłowy rozwój;

– wychowawczą – dążenie do wszechstronnego rozwoju dziecka przy uwzględnieniu jego potencjału rozwojowego;

– profilaktyczną – likwidowanie lub minimalizacja czynników zagrażających zdrowiu i prawidłowemu rozwojowi dziecka”<sup>11</sup>.

Aby działania wychowawcze prowadzone w domu dziecka były efektywne, należy zwrócić uwagę przede wszystkim na osobę wychowawcy – z którym to podopieczni mają najczęstszy kontakt. Zgodnie z Art. 100. (Dz.U. 2011, Nr 1491) to właśnie wychowawca odpowiada za sporządzenie i realizowanie planu pracy pomocy dziecku w placówce opiekuńczo-wychowawczej. Wychowawca odpowiada również za pracę indywidualną oraz grupową z dziećmi, realizuje on równocześnie zadania zgodnie z planem pomocy dziecku zachowując przy tam stały kontakt z biologicznymi rodzicami dziecka<sup>12</sup>.

„W przypadku zapewnienia na podstawie art. 94 wspólnej obsługi ekonomiczno-administracyjnej i organizacyjnej placówek opiekuńczo-wychowawczych,

<sup>10</sup> Zob. J. Maciaszkowa, *Z teorii i praktyki pedagogiki opiekuńczej: opieka rodzinna nad dzieckiem i kompensacja jej niedostatków*, Warszawa 1991, s. 113.

<sup>11</sup> A. Dylik, (2011), op. cit., s. 230-231.

<sup>12</sup> Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o *wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej* (Dz. U. 2011 Nr 149 poz.887), Art. 100.

placówką opiekuńczo-wychowawczą kieruje *dyrektor*<sup>13</sup> podmiotu, który zapewnia tę obsługę, przy pomocy wychowawcy<sup>14</sup>. Pełni on główną rolę w domu dziecka, oczekuje się więc od niego umiejętność kierowania placówką oraz zespołem pracowników, umiejętności organizowania pracy z rodziną i środowiskiem, jak też integrowania pracujących w placówce osób jako zespołu (można powiedzieć umiejętnego zarządzania zasobami ludzkimi). Jak zauważa A. Gołębiowski i M. Kępa „(...) istnieje kilka podstawowych rodzajów zarządzania. Pierwszym wariantem wspomnienia sposobem jest *zarządzanie przez cele*, które polega na ustalaniu przez kierowników wraz z podległymi pracownikami wspólnych celów<sup>15</sup>”.

Jeszcze innymi wymienianymi sposobami są „*zarządzanie przez wyjątki* (...), które odnosi się do tego, że dyrektor zajmuje się przyszłościowymi, trudnymi lub nietypowymi sprawami. Warto wspomnieć o *zarządzaniu przez innowacje*, które wymaga przyjęcia aktywnych twórczych postaw, zorientowania na zmiany”<sup>16</sup>. To od dyrektora zależy kształtowanie się systemu opieki oraz wychowania w podległej mu placówce, przestrzeganie standardów opiekuńczych, wychowawczych, jak i usług. Jego zadaniem, jest również dbanie o dobór właściwego zespołu kadrowego<sup>17</sup>.

#### 4. Główne cele i zadania domów dziecka

Głównym celem domu dziecka, jako placówki opiekuńczo-wychowawczej, jest przedsięwzięcie działań mających na celu umożliwienie powrotu dziecka do jego domu rodzinnego. Dlatego też placówka ta, powinna utrzymywać stały kontakt z rodziną wychowanków. Taka współpraca z naturalnym środowiskiem dziecka (rodzicami, rodzeństwem, które czasami zostało w domu lub dziadkami) ma na celu podtrzymanie (i tak już naruszonych) więzi oraz możliwość

<sup>13</sup> Rozpatrując obowiązki dyrektora, jako osoby odpowiedzialnej za zarządzanie placówką możemy stwierdzić, iż spoczywa na nim „(...) odpowiedzialność nie tylko społeczna, ale także ekonomiczna”. Jest on odpowiedzialny zarówno za zarządzanie personelem, działaniami wychowawczymi oraz realizację budżetu. Zob. E. Jędruszczak, *Dyrektor czy menadżer? Implementacja strategii Europa 2020 w świetle prawa oświatowego*, [w:] *Pedagogiczne aspekty zarządzania organizacją*. Tom II, (red.) M.K. Szpakowski, E. Dąbek, Knowledge Innovation Center, Zamość 2014, s. 111.

<sup>14</sup> Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o *wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej* (Dz. U. 2011 Nr 149 poz.887), Art. 94.

<sup>15</sup> A. Gołębiowski, M. Kępa, *Perspektywa rozwojowa w dziedzinie zarządzania szkołą – dyrektor w dobie XXI wieku*, [w:] *Pedagogiczne aspekty zarządzania organizacją* Tom I, (red.) M.K. Szpakowski, E. Dąbek, Knowledge Innovation Center, Zamość 2014, s. 149.

<sup>16</sup> Ibid.

<sup>17</sup> A. Dylik, (2011), op. cit., s. 235.

rozwoju ich w pożądanym kierunku. Niekiedy jednak współpraca z rodziną dziecka jest niemożliwa lub w znacznym stopniu utrudniona. W takim przypadku bardzo pożądane i wręcz potrzebne jest, wytworzenie specyficznej więzi zastępczej pomiędzy dzieckiem, a jego opiekunem. Nie będzie ona oczywiście taka sama jak naturalnie wytworzona więź między rodzicem, a dzieckiem ponieważ jest wtórna do więzi pierwotnej, może jednak przyczynić się do prawidłowego rozwoju emocjonalnego i przeciwdziałać deprawacji emocjonalnej.

Mówiąc o podstawowych celach domów dziecka, zawsze zetkniemy się z pojęciami: *opieka* i *wychowanie*. Według Kelma „*opieka* jest działaniem polegającym na dostarczaniu środków zaspokojenia potrzeb (dóbr materialnych, dóbr duchowych, więzi osobowych) w sytuacji, gdy dziecko własnym staraniem nie może lub nie potrafi tych środków zdobyć oraz spożytkować”<sup>18</sup>. Oprócz opieki, która zaspokaja podstawowe biologiczne potrzeby młodego człowieka, nie mniej ważne jest jego wychowanie. R. Wroczyński uważa, iż wychowanie jest to swoisty „system celowych działań zmierzających do określonych rezultatów wychowawczych. Wychowanie w cywilizacji zmiennej jest bardziej skomplikowane niż w czasach względnej stabilizacji społecznej i kulturowej. Jest to długotrwały proces, wychowaniu podlegamy w różnych fazach swojego życia, nie tylko w szkole, ale także w zakładzie pracy, w późniejszej fazie swojego życia”<sup>19</sup>.

Placówka, jaką jest dom dziecka, nastawiona jest na zaspokajanie potrzeb swoich wychowanków. Ze względu na zróżnicowany wiek oraz niejednokrotnie bagaż doświadczeń życiowych, potrzeby te mogą dotyczyć różnych sfer rozwoju. Spośród wielu klasyfikacji najbardziej praktyczną, a równocześnie inspirującą do wzbogacania teorią, jest klasyfikacja potrzeb dziecka według głównych sfer rozwoju i kształtowania się jego osobowości, a mianowicie:

- potrzeb związanych z rozwojem fizycznym (biologicznym),
- potrzeb związanych z rozwojem psychicznych,
- potrzeb związanych z rozwojem społecznym,
- potrzeb związanych z rozwojem kulturalnym<sup>20</sup>.

W każdej z tych czterech wyżej wymienionych sfer rozwoju, mogą występować braki wymagające kompensacji. Uzupełnienie tych braków leży w interesie

<sup>18</sup> A. Kelm, *Węzłowe problemy opieki i wychowania w domu dziecka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000, s. 57.

<sup>19</sup> <http://pedagogika-psychologia.blog.pl/2013/07/15/wychowanie-w-roznych-aspekcie/>. (Dostęp 06.04.2014 r.).

<sup>20</sup> A. Kelm, (2000), op. cit., s. 70.

placówek opiekuńczo-wychowawczych, a patrząc troszeczkę szerzej – całego społeczeństwa.

„Dziecko w pałacu (podobnie jak każde inne), dla równowagi psychicznej, dla poczucia bezpieczeństwa oraz prawidłowego rozwoju emocjonalnego, potrzebuje przede wszystkim: ciepła, czułości, miłości (przy podstawowym poziomie zaspokajania potrzeb natury biologicznej). Państwowa opieka, podopiecznym zapewnia wszystko, wręcz wyręcza ich z najmniejszych obowiązków. Dziecko ma do dyspozycji nagle cały sztab ludzi, którzy mają obowiązek zareagować niemalże na każde jego skinienie”<sup>21</sup>. Jednakże w tym miejscu należy zadać sobie pytanie: czy zaspokajanie potrzeb dziecka właśnie w taki sposób, czyli wyręczając go ze wszystkiego, sprzyja jego rozwojowi i usamodzielnianiu, a placówka wytwarza warunki do funkcjonowania w społeczeństwie i przygotowuje do przyszłego samodzielnego życia? Można tutaj mieć ogromne wątpliwości w tym zakresie, ponieważ gdy dziecko wyjdzie z placówki w której miało wszystko zapewnione, a np. „obiad zawsze brał się ze ściany” – nie wiadomo dlaczego teraz wychowanek miałby umieć go przyrządzić samemu. Skoro więc nigdy nie musiał tego samodzielnie robić, niekoniecznie odnajdzie się w samodzielnym funkcjonowaniu. Aby zapobiec właśnie takim sytuacjom, osoby wychodzące z placówek i wkraczające w samodzielne dorosłe życie, powinny posiadać podstawowe umiejętności życiowe. Według Beaty Gumienny, podopieczni opuszczający dom dziecka powinni posiadać następujące kompetencje:

- umiejętność ponoszenia skutków swojego działania;
- rozumienie siebie, swojego dobra i umiejętność jego utrzymywania, bronięcia;
- zdolność podejmowania decyzji dotyczących siebie jak i innych ludzi;
- umiejętności samoobsługi związane z codziennym życiem;
- zdolność do niezależnego, emocjonalnego funkcjonowania wyrażającą się wiarą w siebie, zdolnością radzenia sobie ze stresem, lękiem, umiejętnością kierowania własnymi emocjami i uczuciami.

Dom dziecka jako placówka socjalizacyjna, zajmuje się planowaniem sytuacji życiowej podopiecznego. Do jego zasadniczych funkcji należy również usamodzielnianie i socjalizacja. Przy czym należy pamiętać, aby proces opiekuńczo-wychowawczy, który w nim zachodzi przebiegał tak, aby jednocześnie nie

<sup>21</sup>I. Michniewicz, R. Michniewicz, *Proces wychowawczy w domu dziecka – priorytety formalne i realne*, [w:] *Polityka Społeczna*, Nr 4, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2013, s. 30.



przeszkadzał w rozwoju pożytecznej samodzielności dziecka w każdym wieku.

Zadania jakie spełnia dom dziecka powinny być różne w zależności od potrzeb dzieci. Do zadań takiej placówki opiekuńczo wychowawczej należy:

– Znajomość wychowanków, ich dotychczasowego życia, wychowania i środowiska, co pozwoli na zastosowanie wobec nich właściwych metod postępowania, oraz pomoże unikać błędów, które trudno będzie później naprawić. Na dalszym etapie poznawanie wychowanków odbywa się już w podczas pracy wychowawczej przez bezpośrednią obserwację. Poznaje się dziecko poprzez jego zachowanie się w różnych sytuacjach, podczas rozmowy oraz analizę wykonanych przez niego wytworów:

– Przywracanie równowagi psychicznej. Wychowawcy i wychowankowie powinni tworzyć swobodną atmosferę taką, jak panuje w domach. Organizowanie codziennych czynności powinno być kształtowane w oparciu o zaufanie i życzliwość wśród wychowawców i wychowanków. Placówka powinna sprzyjać dobremu samopoczuciu podczas pobytu w niej i przywrócić równowagę psychiczną wychowanka oraz dawać poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji. Dom dziecka powinien starać się zapewnić również indywidualną opiekę dzieciom, które szczególnie jej potrzebują.

– Wypełnianie wobec wychowanka podstawowych funkcji rodzinnych oraz do kompensowanie braków i niedostatku rodziny, podczas pobytu w placówce.

– Podtrzymywanie więzi rodzinnych, umożliwienie kontaktów z rodziną naturalną i doprowadzenie do częściowego unormowania sytuacji rodzinnej.

– Zaspokajanie potrzeb życiowych. Ważne jest aby liczyć się z w tej kwestii z upodobaniami dzieci, jednakże podejmowane decyzje powinny nadal zgadzać się z celami wychowawczymi. Bezpieczeństwo i zdrowie dzieci zapewnia opieka lekarska oraz dobra organizacja pracy.

– Tworzenie takiego środowiska do wychowania dzieci i młodzieży, aby sprzyjało ich rozwojowi, takiego jak w prawdziwej rodzinie w której są: wspólne zadania i zainteresowania, pobudzające dzieci do samodzielności.

– Zapewnienie wychowankom realizacji kształcenia. Należy zapewnić wychowankom kształcenie w różnych dziedzinach, zarówno ogólnych jak i zawodowych, jak również pomoc w nauce i wyborze przyszłego zawodu.

– Nauczenie wartościowego spędzania czasu wolnego według upodobań dzieci oraz zapewnić im warunki, aby mogli kształtować pozytywne nawyki. Zajęcia które organizuje dom dziecka muszą uwzględniać zainteresowania dzieci

tak, aby mogły wykazywać własną inicjatywę. Powinny także być różnorodne, aby ukazywać wartościową rozrywkę i dobra kulturalne. Należy zacząć od zajęć prowadzonych i proponowanych przez wychowawców a następnie dopiero włączyć do realizacji te proponowane przez dzieci.

– Angażowanie wychowanków do praktycznych i pożytecznych prac, aby rozbudzić w nich zamiłowanie w tym zakresie i wyrobić trwałe nawyki. Wychowankowie powinni umieć współżyć i współdziałać w zespole koleżeńskim oraz nawiązywać dobre kontakty z innymi ludźmi, co pomoże im przygotować się do życia w społeczeństwie.

– Uczenie i przygotowywanie do praktycznego i samodzielnego życia osobistego. Możemy rozumieć przez to uczenie zaradności, racjonalnego i oszczędnego gospodarowania rzeczami oraz pieniędzmi. Wychowankowie powinni samodzielnie załatwiać różne sprawy takie jak zakupy oraz kontakty z różnymi instytucjami np. urzędami, przez co nabierają umiejętności radzenia sobie w różnych sytuacjach z jakimi przyjdzie im się spotkać w przyszłym życiu<sup>22</sup>.

W realizowaniu zadań postawionych przed domem dziecka, pomocni mogłyby być osoby z najbliższego otoczenia wychowanka, aczkolwiek nie zawsze jest taka możliwość. Zdarzają się przypadki w których sąd może zakazać kontaktów z dzieckiem jego rodzicom lub opiekunom. Często jest to dla nich bardzo wygodna i sprzyjająca sytuacja, ponieważ zabiera ciężar odpowiedzialności, opieki i wychowania. Nie należy jednak przyjmować, iż takie właśnie zachowania będą normą, a jakiegokolwiek działania w celu utrzymania kontaktu, nie powinny zostać podejmowane. Wręcz przeciwnie, jeżeli istnieje jakaś szansa na poprawienie bytu dziecka i wykazywane są chęci współpracy ze strony rodziny, należy jak najbardziej tę sytuację wykorzystać.

## **5. Pojęcie samodzielności jako priorytetowego celu wychowawczego**

Każda z placówek opiekuńczo wychowawczych dąży do tego, aby wychowankowie po opuszczeniu jej „murów” byli w stanie normalnie funkcjonować w społeczeństwie, zakładać rodziny i brać udział w czynnym życiu społecznym. Dlatego właśnie jako jeden z celów wychowania, stawiają sobie – nauczyć

<sup>22</sup> Zob. B. Gumieny, *Funkcjonowanie domu dziecka na przykładzie Domu dla Dzieci „Nasza Chata”*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2005, s. 34-46.

podopiecznych samodzielności. W tym miejscu warto odnieść się do definicji pojęcia *samodzielność*. Aleksander Kamiński na przykład określa samodzielność jako – „odmianę zasady postulującej doprowadzenie wychowanka do samodzielnego i świadomego kierowania swoim postępowaniem, czyli do autodyscypliny jako formy wyższej od zasady karność zewnętrznej, wychowującej w postawie posłuchu i uległości”<sup>23</sup>. Z kolei Z. Dąbrowski uważa, że rozwój samodzielności jest nierozzerwalnie związany z etapami rozwoju samodzielności, sprawności i niezależności życiowej. Realizowany odpowiednio i rozciągnięty w czasie proces opieki, jest jednym z czynników osiągnięcia samodzielności, rozwoju i niezależności życiowej wychowanków.

W procesie rozwoju, który odpowiada za usamodzielnianie podopiecznych można wyróżnić sześć etapów:

Etap I – od 0 do 1 roku (niemowlęstwo) – istnieje tu całkowita obustronna zależność opiekuńcza w obu stronach procesu opieki, wynikająca z niezdolności podopiecznego do samodzielnej egzystencji.

Etap II – od 2 do 3 lat (wiek żłobkowy) – następuje początek procesu uniezależniania się opiekuńczego od opiekuna i odwrotnie; pojawiają się drobne zaczątki czynnego współdziałania podopiecznego w zaspokajaniu jego potrzeb.

Etap III – od 4 do 8 lat (wiek przedszkolny i pierwsze lata szkoły) – podopieczny uświadamia sobie swoją rolę i pozycję w stosunku opiekuńczym, następuje stopniowe opanowanie przez podopiecznego bardziej złożonych czynności samoobsługowych i osiągnięcie znacznej niezależności od opiekuna.

Etap IV – od 9 do 15 lat (szkoła podstawowa, gimnazjum) – osiągnięcie przez podopiecznego poziomu w którym jest w pełni świadomy swojej roli w stosunku opiekuńczym, opanowanie przez niego szerokiego zakresu samoobsługi złożonej, która obejmuje samodzielną realizację całych kompleksów zadań, które służą jego potrzebom i osiągnięciu dużych umiejętności w tym zakresie, poszerza się także jego samodzielność życiowa.

Etap V – od 16 lat do wkroczenia w coraz bardziej samodzielne życie – samodzielność życiowa podopiecznego osiąga w tym okresie, oprócz korzystnych zmian ilościowych, wyższą jakość, podopieczny potrafi sam organizować swoje życie, zaspokajając i regulując swe różnorodne potrzeby, przez utworzenie mu poprzez opiekuna warunków i zapewnienie środków, bierze on czynny udział w formowaniu warunków swej egzystencji i zaczyna ponosić w dużym

<sup>23</sup> A. Kelm, (2000), op. cit., s. 215.

stopniu skutki swojej bierności i popełnianych błędów, a także przejmować na siebie odpowiedzialność za zaspokajanie większości swoich własnych potrzeb.

Etap VI – obejmujący pewien przejściowy okres po „akcie” usamodzielnienia się – podopieczny przejmuje całkowicie konieczność zapewnienia sobie materialnych środków do egzystencji, osiąga również niezależność życiową i względnie pełną samodzielność<sup>24</sup>.

## **6. Dojrzałość fizyczna, psychiczna i społeczna wychowanków domu dziecka**

Rozwój – to dynamicznie zmieniający się proces, który jest ukierunkowany i przechodzi przez kolejne etapy. Ten w którego obszarze w tej właśnie chwili się poruszamy, znajduje się między dzieciństwem, a dorosłością. Jest to czas w którym u człowieka w krótkim czasie zachodzą duże zmiany, a nad to, są one łatwo dostrzegalne – mówimy wtedy o dojrzewaniu. Poza rozwojem fizjologicznym jaki można dostrzec, równoległe do niego przebiega rozwój społeczny i psychiczny. Pierwszy z nich, polega na rozwoju świadomości społecznej, postaw moralnych i przygotowaniu się do pełnienia ról społecznych oraz odpowiedzialnych zadań. Natomiast drugi, czyli „rozwój psychiczny jednostki, jest to trwający całe życie proces tworzenia i organizowania oraz przekształcania (reorganizowania, restrukturyzowania) układu jakim jest psychika człowieka”<sup>25</sup>. W procesie dorastania, dzięki rozwojowi umysłowemu, młodzież może uczyć się i samodzielnie rozwiązywać swoje problemy (teoretyczne i praktyczne). Na tym etapie następuje również dojrzałość emocjonalna. Emocje stają się bardziej ustabilizowane, zwiększają się przeżycia i uczucia emocjonalne. W czasie dorastania przemiany w życiu psychicznym są związane z rozwojem fizycznym dziecka.

Zdarza się, że dzieci przychodzące do domu dziecka ciągną już za sobą pewien bagaż doświadczeń. Dlatego też, nieraz posiadają deficyty rozwojowe spowodowane zaniedbaniami w domu rodzinnym. Dzieci takie przebywały na przykład, bardzo często w złych warunkach mieszkaniowych, dlatego też są przez to m.in. dużo bardziej narażone na różnego rodzaju choroby.

<sup>24</sup>Zob. Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, Tom 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn 2006, s. 60-62.

<sup>25</sup>J. Sokołowska, *Na przekór losowi. Tworzenie rodziny przez osoby osierocone*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 65.

Wg. Eriksona, jednostka osobowa poprzez kryzysy psychospołeczne osiąga coraz to wyższy poziom rozwoju, który dokonuje się poprzez przeciwdziałania trudnościom związanym ze zmianami na poszczególnych płaszczyznach (biologicznej, psychicznej oraz społecznej). „Erikson traktuje każde stadium jako związane z jakimś kryzysem lub też konfliktem, któremu jednostka musi stawić czoło i który musi rozwiązać. Stopień powodzenia w rozwiązaniu kryzysu określa ogólne samopoczucie jednostki w danym czasie. Osoba, która nie jest w stanie w sposób satysfakcjonujący rozwiązać kryzysu, będzie w dalszym ciągu w późniejszych latach przeżywać problemy z nim związane, a w związku z tym jej rozwój będzie ograniczony”<sup>26</sup>.

## **7. Przygotowywanie wychowanków domu dziecka do życia w rodzinie, pracy zawodowej i życia społecznego**

Ogromne znaczenie dla przyszłego samodzielnego życia wychowanków mają zadania, jakie są realizowane dla zdobycia zawodu i wykształcenia, udziału w życiu społecznym oraz założenia własnej rodziny<sup>27</sup>. Przygotowanie wychowanków domu dziecka do wykonywania zawodu i pełnienia roli człowieka pracy, zaczyna się już stosunkowo wcześnie. Ważne jest doświadczenie, jakie wynieśli z domu rodzinnego dotyczące pracy zawodowej. Aby można było zaplanować opiekę wychowawczą w tym zakresie, istotne jest również wzięcie pod uwagę wieku dziecka w jakim zostało przyjęte do placówki. Ma ona przyswojenie wychowankowi wartość, jaką niewątpliwie jest praca. Rezultaty działań wychowawczych w tym zakresie mogą być różne, ponieważ wychowankowie nie przebywając w naturalnych rodzinach, nie czerpią doświadczeń z efektów pracy rodziców i innych członków rodziny. Wychowawcy w domu dziecka muszą więc dołożyć wielu starań aby wdrożyć wychowanków do samoobsługi i produktywnej pracy. Jest to ważne, ponieważ czasami podopieczni nie odczuwają potrzeby choćby mycia rąk przed posiłkami, lekceważą obowiązki i unikają jakiegokolwiek form wysiłku. „Praca oddziałuje na osobowość człowieka i kształtuje więzi społeczne, gdyż prowadzi do zaspokajania potrzeb własnych i innych jednostek,

<sup>26</sup> A. Birch, T. Malim, *Psychologia rozwojowa w zarysie: od niemowlęctwa do dorosłości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 130.

<sup>27</sup> Zob. J. Maciaszkowa, *Z teorii i praktyki pedagogiki opiekuńczej: opieka rodzinna nad dzieckiem i kompensacja jej niedostatków*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991, s. 166.

wpływa na ich rozwój i doskonalenie”<sup>28</sup>. Dzięki niej, możemy zaspokoić zarówno nasze podstawowe potrzeby, jak i te wyższe. Co ważne, praca wpływa na wzrost poczucia własnej wartości jednostki. Dlatego też istotnym jest, aby wychowawca oprócz uczenia wychowanków wykonywania codziennych obowiązków, kształtował też do nich szacunek oraz pozytywną motywację<sup>29</sup>.

W przygotowywaniu do przeszłej pracy w zawodzie ważne jest, aby wykorzystywać zainteresowania wychowanka i pokazywać połączenia między nauką a zdobywaniem wykształcenia i zawodu.

Na przygotowanie do zawodu składają się następujące zadania: „kształtowanie pożądaných, postaw wobec obowiązków, nauki, pracy, zapewnianie powodzenia szkolnego; preorientacja zawodowa, rozbudzanie i rozwijanie zainteresowań preferowanym zawodem (zawodami pokrewnymi); udzielaniu pomocy w uzyskaniu wykształcenia zawodowego; zapewnienie niezbędnych warunków podjęcia pracy zawodowej”<sup>30</sup>.

Ważnym elementem przygotowania wychowawczego dzieci, jest zaangażowanie ich do życia społecznego i przygotowania wychowanków do czekających na nich zadań społecznych<sup>31</sup>. Przygotowanie do współżycia z innymi ludźmi, jest ściśle związane z przyszłym życiem zawodowym i rodzinnym. Podopieczni domów dziecka, często mają trudności w kontaktach z drugim człowiekiem. Wychowawcy muszą przygotować ich do radzenia sobie z kompleksami, a także kształtować osobowość i uczyć samodzielnie rozwiązywać swoje problemy. Wychowankowie przyjmują tu jednak bardzo często bierną postawę społeczną, która wynika bardziej z ich niewiedzy, niż niechęci do aktywności w społeczeństwie. Dzieci pochodzą często z rodzin rozbitych, czego skutkiem może być: niska samoocena, złe samopoczucie, brak poczucia szczęścia i akceptacji. Aby niwelować skutki sieroctwa społecznego program pracy opiekuńczo-wychowawczej powinien być odpowiednio dobrany do potrzeb dzieci<sup>32</sup>. W planach i programach pracy opiekuńczo-wychowawczej domu dziecka powinny więc znaleźć się między innymi następujące zadania:

– kształtowanie u wychowanków umiejętności widzenia świata oczyma

<sup>28</sup> M. Mazur, *Aksjologiczne konteksty pracy. Teoretyczne i empiryczne ujęcie tematyki wartości*, [w:] *Pedagogiczne aspekty zarządzania organizacją* Tom II, (red.) M.K. Szpakowski, E. Dąbek, Knowledge Innovation Center, Zamość 2014, s. 155.

<sup>29</sup> Zob. *ibid.*, s. 363.

<sup>30</sup> *Ibid.*, s. 363.

<sup>31</sup> Zob. J. Maciaszkowa, (1991), *op. cit.*, s. 170.

<sup>32</sup> Zob. Z. Dąbrowski, (1997), *op. cit.*, s. 366-367.

innych ludzi, rozumienia innych, spoglądania na postępowanie swoich kolegów, sąsiadów z ich punktu widzenia, mówienia innym jak się ich rozumie, stwarzania ludziom okazji do tego, by mogli potwierdzić lub zaprzeczyć domysłom na ich temat,

– współtworzenie przekonania, że nie tylko doznawanie życzliwości, ale także darzenie życzliwością daje poczucie szczęścia, że satysfakcję można odczuwać, kiedy się innych lubi, szanuje, kiedy potrafi się akceptować ludzi nawet wtedy, gdy nie aprobujemy tego, co robią, kiedy udziela się innym aktywnego oparcia. Prowadzić „trening dawania”,

– wdrażanie do autentyczności w kontaktach z ludźmi i unikania krycia się poza pełnionymi rolami i stosowania masek; do takiego postępowania, żeby inni wiedzieli jaki jest ich prawdziwy stosunek do różnych spraw; do bycia sobą w kontaktach z ludźmi,

– inspirowanie do wchodzenia w relacje z ludźmi, uczenie umiejętnego nawiązywania kontaktu z innymi pozbawionego lęku i obaw,

– przyswajanie im zasady postępowania wprost i bez „kręcenia” wobec innych<sup>33</sup>.

Dzieci z rodzin pełnych, uczą się zachowań odpowiednich dla własnej płci obserwując rodziców. Poprzez to, że uczestniczą w różnych sytuacjach w życiu codziennym, przygotowują się do założenia własnej rodziny. Dom dziecka nie będąc rodziną, musi przygotować dzieci do życia w niej, dlatego z tego powodu ma bardzo utrudnione działanie. Wychowankowie nie mają możliwości doświadczając przebywając w domu dziecka, naturalnego wchodzenia w role rodzinne i poczuć specyficznych dla niej więzi. Dzieci, które są kierowane do domu dziecka nierzadko mają ukształtowany już jakiś obraz rodziny, często jest on jednak negatywny. Negatywne modele płci wyniesione z domu, będą stanowić nielada wyzwanie dla wychowawcy<sup>34</sup>. Powinien on przygotowując wychowanków do założenia własnej rodziny, uwzględnić w wychowaniu podopiecznych m.in. naukę:

a) „samodzielnego pełnienia ról związanych z płcią, tj. roli kobiety i mężczyzny;

b) życia małżeńskiego, tj. do roli żony i męża, a także respektowania wymagań stawianych partnerowi, porozumiewania się, podtrzymywania więzi,

<sup>33</sup> Ibid., s. 367.

<sup>34</sup> Zob. Ibid., s. 357-358.

rozwiązywania wspólnych, często trudnych problemów, współżycia seksualnego, kontrolowania narodzin, co wiąże się ze świadomym rodzicielstwem itd.;

c) pełnienia ról rodzicielskich (stosunek do macierzyństwa i ojcostwa, gotowość do niego, stosunek do dzieci);

d) szeroko rozumianych czynności samoobsługowych (dbanie o higienę własną i otoczenia, o zdrowie własne i rodziny, o dochody materialne, odpowiednią organizację dnia, sposoby spędzania czasu wolnego)<sup>35</sup>.

Aby wychowankowie po opuszczeniu placówek opiekuńczo-wychowawczych mogli normalnie funkcjonować, domy dziecka realizują zadania takie jak:

– współpraca z instytucjami wspierającymi wychowanków w procesie usamodzielnienia np.: Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie, Ośrodek Pomocy Społecznej, Urząd Pracy, Urząd Miasta,

– długofalowe wspieranie wychowanków w procesie usamodzielnienia po opuszczeniu placówki opiekuńczo-wychowawczej,

– współpraca i umożliwianie kontaktów z rodzicami,

– nauka wychowanków precyzowania swoich planów życiowych i ich realizowania,

– rozmowy indywidualne z wychowankami w zależności o do ich potrzeb.

W przygotowywaniu do samodzielności, potrzebne jest możliwie jak najlepsze stworzenie wychowankom takich warunków, żeby mieli poczucie, że jakość ich codziennego życia jest zależna od nich samych. Do tego celu powstały właśnie mieszkania usamodzielnień. Dzięki nim, dorastająca młodzież ma możliwość podejmowania samodzielnych decyzji. Głównym ich celem jest nauczenie rozwiązywania swoich problemów związanych z różnymi sytuacjami życiowymi. Problemów, które dotyczą ich samych jak i również otoczenia w którym się znajdują. Wychowankowie uczą się spraw związanych z utrzymaniem gospodarstwa domowego, gospodarowaniem środkami finansowymi, załatwiania spraw w różnych instytucjach, nawiązywania kontaktów sąsiedzkich i tworzenia klimatu wzajemnej życzliwości.

Celem procesu usamodzielniania, jest integracja wychowanków ze środowiskiem i przygotowanie do samodzielnego życia. Najważniejszą rolę w tym procesie pełni wychowanek, to on bowiem podejmuje najważniejsze decyzje.

---

<sup>35</sup> Ibid., s. 358.



## 8. Podsumowanie

Na przełomie ostatnich lat w naszym kraju zostały wprowadzone duże zmiany w systemie opieki nad dzieckiem. Odchodzi się teraz od dużych instytucji opiekuńczych. Większy nacisk kładziony jest na poszukiwanie kandydatów do pełnienia bardziej rodzinnych form opieki (rodziny zastępczej, rodzinnego domu dziecka czy też rodzinnego pogotowia opiekuńczego). Jest duże zapotrzebowanie na tworzenie takiego rodzaju opieki, chociaż w Polsce jest wciąż jeszcze mało popularne. Brakuje chętnych osób, które zdołałyby podjąć się w sposób profesjonalny i zawodowo, tzw. *rodzicielstwem zastępczym*.

„Dom dziecka jest specyficznym środowiskiem wychowawczym. Jego charakterystyczną cechą stanowi swoisty układ zespołu wychowanków pozostających w bardzo trudnej sytuacji socjalnej, psychologicznej i pedagogicznej. Każdy z nich nie tylko stanowi indywidualność, lecz także ma wyłącznie sobie właściwe przykre doświadczenia życiowe, a nierzadko także zaburzoną osobowość. (...) Dom dziecka jest w stanie stworzyć swym wychowankom środowisko sprzyjające ich prawidłowemu rozwojowi fizycznemu, uczeniu się oraz zdobywaniu różnych umiejętności”<sup>36</sup>. Jednakże to, czy placówka będzie w pełni spełniała powierzone jej przez państwo zadania, zależy w dużej mierze od osób za nią odpowiedzialnych i w niej pracujących. Chodzi tu oczywiście o kadre zarządzającą i pracowniczą, która jest odpowiedzialna za realizację założonych zadań wychowawczych.

Wśród zarzutów, które stawia się placówkom, wymienia się między innymi pomijanie tak ważnego zadania, jak współpraca z rodzinami, czy też opiekunami podopiecznych w celu przywrócenia dzieci do ich domów. Jest tu także widoczny brak współpracy z innymi instytucjami, których zadaniem jest wspieranie realizacji tego zadania. Poddane do wątpliwości zostało także wychowanie w grupie, zespołowe formy pracy, czy regulaminy. Takie bowiem, powiedzmy „programowe wychowanie” i brak życia intymnego wychowanków, mogą negatywnie wpływać na rozwój psychiczny i społeczny dzieci, przebywających w placówkach, czego konsekwencją mogą być z kolei: objawiająca się nerwica, apatia, zniechęcenie, czy wreszcie brak wiary w siebie. Nie należy jednak całkowicie skreślać już instytucjonalnych form opieki. Co prawda wiele z placówek znajduje się w ciężkiej sytuacji ekonomicznej i jak niejednokrotnie ich dyrektorzy podkreślają – gdyby nie

<sup>36</sup> B. Krajewska, *Instytucje wsparcia dziecka i rodziny Zagadnienia podstawowe*, Oficyna wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 74.

dobra wola sponsorów, to było by im ciężko przetrwać. Placówki te służą dzieciom najbardziej potrzebującym pomocy, poprzez wspieranie ich w trudnych chwilach, a także uczą właściwego postępowania i starają się wpoić im pozytywne wartości.

## 9. Summary

### Pedagogical Aspects of Orphanages

This chapter raises issues related to the care and educational institutions. It refers to the child's home institution as a public benefit organization, founded to assist or take over (at least) the obligation to educate their offspring in case of impotence of child's natural family.

The individual chapters also find a description of the objectives and tasks of institutions that set the direction, which should follow the teachers and the entire Childcare staff while working with charges. Attention was paid to how the institution plays a vital role in the independent life of charges, and thus in the introduction them in subsequent, into already independent and adult life with which they will have to face in the future.

**Key words:** upbringing, education, orphanages, society.

## 10. Bibliografia

1. Birch A., Malim T., *Psychologia rozwojowa w zarysie: od niemowlęctwa do dorosłości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
2. Dąbek E., *Wychowanie w świetle pedagogiki i zasad Kościoła katolickiego*, [w:] *Pedagogiczne aspekty zarządzania organizacją* Tom I, (red.) M.K. Szpakowski, E. Dąbek, Knowledge Innovation Center, Zamość 2014.
3. Dąbrowski Z., *Pedagogika opiekuńcza w zarysie* Tom 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn 2006.
4. Dąbrowski Z., *Węzłowe problemy opieki i wychowania w domu dziecka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn 1997.
5. Dylik A., Klukow J., Wosok-Kawala D., *Placówka socjalizacyjna – dom dziecka*, [w:] *Rodzinne i instytucjonalne środowiska opiekuńczo-wychowawcze*, (red.)

D. Wosik-Kawala, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011.

6. Gołębiowski A., Kępa M., *Perspektywa rozwojowa w dziedzinie zarządzania szkołą – dyrektor w dobie XXI wieku*, [w:] *Pedagogiczne aspekty zarządzania organizacją*, Tom I, (red.) M.K. Szpakowski, E. Dąbek, Knowledge Innovation Center, Zamość 2014.

7. Gumienny B., *Funkcjonowanie domu dziecka na przykładzie Domu dla Dzieci „Nasza Chata”*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2005.

8. Jędruszczak E., *Dyrektor czy menadżer? Implementacja strategii Europa 2020 w świetle prawa oświatowego*, [w:] *Pedagogiczne aspekty zarządzania organizacją* Tom II, (red.) M.K. Szpakowski, E. Dąbek, Knowledge Innovation Center, Zamość 2014.

9. Kelm A., *Węzłowe problemy opieki i wychowania w domu dziecka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.

10. Krajewska B., *Instytucje wsparcia dziecka i rodziny Zagadnienia podstawowe*, Oficyna wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.

11. Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

12. Maciaszkowa J., *Z teorii i praktyki pedagogiki opiekuńczej: opieka rodzinna nad dzieckiem i kompensacja jej niedostatków*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne Warszawa 1991.

13. Mazur M., *Aksjologiczne konteksty pracy. Teoretyczne i empiryczne ujęcie tematyki wartości*, [w:] *Pedagogiczne aspekty zarządzania organizacją*, Tom II, (red.) M.K. Szpakowski, E. Dąbek, Knowledge Innovation Center, Zamość 2014.

14. Michniewicz I., Michniewicz R., *Proces wychowawczy w domu dziecka – priorytety formalne i realne*, [w:] *Polityka Społeczna* Nr 4, wyd.: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2013.

15. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.

16. Raclaw-Markowska M., Legeta S. (red.), *Opieka zastępcza nad dzieckiem i młodzieżą – od form instytucjonalnych do rodzinnych*, Fundacja Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2004.

17. Sokołowska J., *Na przekór losowi. Tworzenie rodziny przez osoby osierocone*, Oficyna wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.

### **Źródła internetowe**

18. <http://instytutamorozwoju.pl/index.php/publikacje/107-koncepcja-hierarchii-potrzeb-ludzkich-w-g-a-maslowa>
19. <http://pedagogika-psychologia.blog.pl/2013/07/15/wychowanie-w-roznym-aspekcie/>

### **Akty prawne**

20. Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. *o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej* (Dz. U. 2011 Nr 149 poz.887), Art. 93.
21. Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. *o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej* (Dz.U. 2011 Nr 149 poz.887), Art. 96.
22. Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. *o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej* (Dz. U. 2011 Nr 149 poz.887), Art. 100.
23. Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. *o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej* (Dz. U. 2011 Nr 149 poz.887), Art. 94.

dr Monika Mazur  
Radomska Szkoła Wyższa

## **Rozdział X**

### **Doradca zawodowy we współczesnej szkole**

#### **1. Streszczenie**

Artykuł omawia rolę i zadania doradcy zawodowego we współczesnej szkole, zawiera informacje na temat polskiego systemu poradnictwa zawodowego, ukazuje podstawowe funkcje doradztwa zawodowego w szkole oraz zbiór aktów prawnych (regulujących zagadnienia poradnictwa zawodowego w edukacji), jak również przedstawia profil szkolnego doradcy zawodowego. W drugiej części artykułu omówiono wyniki badań dotyczących oczekiwań uczniów, rodziców i nauczycieli wobec doradcy zawodowego. Z badań wynika, że doradca zawodowy jest osobą bardzo potrzebną w środowisku szkolnym, co potwierdzają uczniowie, rodzice i nauczyciele. Ankietowani określają doradcę zawodowego jako osobę, która pomoże w zaplanowaniu kariery zawodowej i ułatwi wybór odpowiedniej edukacji i zawodu.

**Słowa kluczowe:** doradca zawodowy, poradnictwo zawodowe, doradztwo zawodowe, szkolnictwo, rynek pracy.

#### **2. Wstęp**

Poradnictwo, obejmujące różną tematykę i prowadzone w różnej formie, od najdawniejszych czasów, miało na celu pomoc, wspieranie, przekazywanie wiedzy i doświadczenia z pokolenia na pokolenie. Zmieniająca się sytuacja społeczno-gospodarcza, wszechobecna konkurencja, przeobrażenia w strukturze zatrudnienia, w zapotrzebowaniu na określone profesje, powoduje konieczność posiadania pełnej informacji na temat wymagań kwalifikacyjnych poszukiwanych zawodów, prognoz zatrudnienia, dlatego wzrasta zapotrzebowanie na profesjonalne poradnictwo zawodowe, które stanowi pomoc w zakresie zdobywania niezbędnej wiedzy, by wybory dotyczące własnej przyszłości zawodowej:

ścieżki kształcenia oraz doskonalenia zawodowego, były racjonalne. Współcześnie, poradnictwo zawodowe koncentruje się na dwóch ważnych wyznacznikach wyboru zawodowego: wolności i intencjonalności tego aktu. Wolność wyboru została zainicjowana przez idee oświeceniowe, co stanowiło reakcję wobec uwarunkowanej historycznie predestynacji zawodowej, w postaci przechodzenia zawodu z ojca na syna czyli przejmowania profesji, związanej z pozycją stanu, w jakim się człowiek urodził.

Jednostka ma prawo konstruować swoje plany w sposób wolny i niezależny, jednak w trakcie realizacji swojego „projektu życiowego” będzie natrafiała na liczne przeszkody i uwarunkowania gospodarki wolnorynkowej, konkurencję, np. jeśli chodzi o dostępność do intratnych pozycji zawodowych, dlatego należy rozważyć różne aspekty, podejmując decyzje zawodowe, które są wolne, jednak zawsze funkcjonują w ramach określonej sytuacji gospodarczej. Do racjonalnych wyborów zawodowych należy się odpowiednio przygotować, biorąc pod uwagę szereg czynników, związanych zarówno z osobowością, predyspozycjami typu: sprawność i wydolność fizyczna, poziom opanowania określonych umiejętności, jak również zdolności intelektualne, odporność psychiczna, obszar zainteresowań, a także uwarunkowania rynku pracy, wymagania odnośnie określonego zawodu, czy specjalności.

Drugim wyznacznikiem, który koresponduje z wolnością wyboru, jest jego świadomość, w odniesieniu do własnych możliwości, mocnych i słabych stron, wizji siebie w środowisku pracy, jak również znajomości świata zawodów. Należy podkreślić, że nie jest to łatwe w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, gdyż należy dysponować ogromną wiedzą na temat trendów i prognoz, w odniesieniu do określonych branż i profesji, które albo będą zanikać albo dynamicznie się rozwijać, dając możliwość zatrudnienia. Informacje na ten temat czerpie młodzież z wielu źródeł: od rodziców, nauczycieli, pedagogów i psychologów szkolnych, doradców zawodowych. Wzrasta również świadomość konieczności pomocy potrzebującym, w zakresie podejmowania decyzji edukacyjnej i zawodowej, planowania kariery, a później dostosowywania się do zmieniających się realiów rynkowych czyli przekwalifikowywania się, w rezultacie minimalizowania zagrożenia, jakim jest zjawisko bezrobocia.

### 3. Polski system poradnictwa i doradztwa zawodowego

Realizacja zadań z zakresu poradnictwa i informacji zawodowej należy w Polsce do dwóch resortów:

1. resortu edukacji – orientacja i poradnictwo zawodowe adresowane do młodzieży, która uczy się w systemie szkolnym, prowadzone jest w ramach specjalistycznych instytucji podlegających Ministerstwu Edukacji Narodowej:

poradnie psychologiczno-pedagogiczne,  
szkoły (szkolni doradcy zawodowi),  
Akademickie Biura Karier;

2. resortu pracy – poradnictwo dla osób dorosłych, zarejestrowanych w urzędach pracy, realizowane jest na trzech poziomach przez jednostki publicznych służb zatrudnienia:

- poziom pierwszy (krajowy) stanowi Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej – Wydział Poradnictwa Zawodowego i Sieci EURES, który działa w ramach Departamentu Rynku Pracy i zajmuje się doskonaleniem metod, a także technik poradnictwa zawodowego, rozwojem systemu krajowej informacji zawodowej,

- poziom drugi (regionalny) – obejmuje Centra Informacji i Planowania Kariery Zawodowej wojewódzkich urzędów pracy, których zadaniem jest bezpośrednia praca z klientem oraz koordynacja usług poradnictwa zawodowego na terenie danego województwa,

- poziom trzeci (podstawowy) – doradcy zawodowi powiatowych urzędów pracy, których celem jest bezpośrednia praca z klientem (osoby bezrobotne i poszukujące pracy)<sup>1</sup>.

Działalność w obszarze poradnictwa zawodowego, zatrudnienia i przeciwdziałania marginalizacji oraz wykluczeniu społecznemu młodzieży do 25 roku życia, realizują Ochotnicze Hufce Pracy poprzez sieć Młodzieżowych Biur Pracy, Klubów Pracy, Mobilnych Centrów Informacji Zawodowej, Młodzieżowych Centrów Kariery, Punktów Pośrednictwa Pracy.

<sup>1</sup> Por. A. Weyssenhoff, E. Kruk Krymula, J. Biłko, M. Piekarski, *Poradnik. Zanim podejmiesz decyzję*, z serii „Wybór zawodu”, *Poradnik dla doradców zawodowych, nauczycieli i pedagogów szkolnych (gimnazjum)*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Kraków 2011, s. 11.

#### **4. Zbiór aktów prawnych regulujących zagadnienia poradnictwa zawodowego w edukacji**

Instytucjonalne formy poradnictwa zawodowego w Polsce są regulowane przez ustawy i szczegółowe rozporządzenia ministrów odpowiedzialnych za sprawy pracy i edukacji. W resorcie edukacji obowiązują akty prawne, rozstrzygające kwestie zakresu zadań placówek oświatowych w zakresie przygotowania uczniów do wyboru ścieżki edukacyjno-zawodowej oraz planowania kariery zawodowej. Istniejące przepisy prawne stanowią podstawę do zatrudniania kadry doradców zawodowych w szkołach i poradniach psychologiczno-pedagogicznych, jak również określają zasady działania i współpracy między wymienionymi podmiotami, przyczyniając się do rozwoju form wsparcia pod nazwą poradnictwa zawodowego w obszarze edukacji<sup>2</sup>.

Podstawowym aktem prawnym, który reguluje zagadnienia poradnictwa zawodowego w edukacji, jest *Ustawa o systemie oświaty* z dnia 7 września 1991 roku (Dz. U. z 2004r. nr 256, poz. 2572 z późn. zm.). Zgodnie z powyższym dokumentem zadaniem placówek oświatowych jest przygotowanie uczniów do wyboru zawodu i kierunku kształcenia (art.1 pkt. 14). Zadaniem poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym poradni specjalistycznych udzielających wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dzieciom, młodzieży, rodzicom i nauczycielom jest natomiast pomoc uczniom w wyborze ścieżki edukacyjnej i zawodowej (art. 2 pkt. 4).

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku – Karta Nauczyciela (Dz. U.z z 2006r. nr 97, poz. 674 z późn. zm.) reguluje zasadę ustalania wymiaru godzin doradcy zawodowego w szkołach i placówkach (art. 42 ust.7 pkt. 3).

Szczegółowe przepisy prawne dotyczące: zatrudnienia doradców zawodowych, organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w tym pomocy w dokonywaniu wyboru kierunku kształcenia, zawodu, planowania kariery zawodowej i doskonalenia zawodowego określa w przypadku poradni psychologiczno-pedagogicznych – Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 11 grudnia 2002r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz. U. z 2003r. nr 5, poz. 46, §2 pkt. 4). Zgodnie z zapisami

<sup>2</sup> Por. [http://www.projektyrozwojowe.wsap.edu.pl/projektyrozwojowe/pliki/redz\\_dor\\_zaw.pdf](http://www.projektyrozwojowe.wsap.edu.pl/projektyrozwojowe/pliki/redz_dor_zaw.pdf). (Dostęp 14.03.2014).



powyższego rozporządzenia włączone zostało do publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych stanowisko doradcy zawodowego, którego rolą jest udzielanie dzieciom i młodzieży wsparcia, m.in. w wyborze kierunku kształcenia i zawodu, w zakresie planowania kariery zawodowej, a także udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, związanej z wychowaniem oraz kształceniem dzieci i młodzieży, rodzicom i nauczycielom.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 7 stycznia 2003 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. Nr 11, poz.114, § 2 ust. 1 pkt. 8) określa zakres pomocy, która obejmuje przede wszystkim: wspieranie uczniów metodami aktywnymi w podejmowaniu decyzji odnośnie dalszego kształcenia, zawodu i planowania kariery zawodowej oraz udzielanie informacji w tym zakresie (§ 2 ust. 1 pkt. 8), najczęściej w formie zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu (§ 5 ust. 2 pkt. 7, § 5 ust. 5 pkt. 4).

Funkcjonowanie wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego, realizowanego we współpracy z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi określa Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz. U. z 2001 r. Nr 61, poz. 624, z 2002 r. Nr 10, poz. 96, z 2003 r. Nr 146, poz.1416).

Kolejnymi aktami prawnymi są:

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 12 lutego 2002 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. z 2002 r. Nr 15, poz. 142 oraz z 2003 r. Nr 39, poz. 337 i Nr 116, poz. 1093);

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2001 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do publicznych przedszkoli i szkół oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych (Dz. U. z 2001 r. Nr 97, poz. 1054, z 2002 r. Nr 14, poz. 131 oraz z 2003 r. Nr 2, poz. 21);

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 13 czerwca 2003 r. w sprawie rodzajów, organizacji oraz sposobu działania publicznych placówek kształcenia ustawicznego i publicznych placówek kształcenia praktycznego, w tym publicznych ośrodków dokształcania i doskonalenia zawodowego (Dz. U. z 2003 r. Nr 132, poz. 1225);

Strategia Rozwoju Kształcenia Ustawicznego do roku 2010 przyjęta przez Radę Ministrów 8 lipca 2003 r. jako jeden z priorytetów uznaje tworzenie zasobów informacyjnych w zakresie kształcenia ustawicznego i rozwój usług doradczych.

### **5. Założenia orientacji i poradnictwa zawodowego w nowym systemie edukacji, uwarunkowania rozwojowe doradztwa zawodowego w szkołach**

Poradnictwo zawodowe i szkolne można zdefiniować jako „metodę działania rodziców, nauczycieli, kwalifikowanych doradców zawodowych, psychologów i lekarzy, w tym pracowników poradni, polegającą głównie na udzieleniu młodzieży rad i niesieniu pomocy w podjęciu świadomej, swobodnej i prawidłowej decyzji dotyczącej wyboru zawodu i drogi prowadzącej do uzyskania wymaganych w wybranym zawodzie kwalifikacji”<sup>3</sup>.

Działania szkoły, rodziców i innych osób, grup i instytucji mające na celu przygotowanie młodzieży do planowania kariery zawodowej, których ważnym elementem jest podejmowanie decyzji o wyborze ścieżki edukacyjno-zawodowej, powinny być integralną częścią procesu wychowania w szkole<sup>4</sup>. Nowa organizacja doradztwa zawodowego w placówkach szkolnych jest konsekwencją reformy systemu edukacji od roku 2009. Zgodnie z zapisami, wsparciem w zakresie poradnictwa i informacji zawodowej są objęci: uczniowie, rodzice i nauczyciele, w każdej szkole gimnazjalnej oraz ponadgimnazjalnej funkcjonuje wewnętrzny system doradztwa, w postaci holistycznego, kompleksowego programu odpowiadającego na problemy uczniów, niwelując deficyty ich wiedzy w tym zakresie. Wewnętrzny system doradztwa określany jest w literaturze jako „ogół działań podejmowanych przez szkołę w celu przygotowania uczniów do wyboru zawodu, poziomu i kierunku kształcenia”<sup>5</sup>.

Ponadto każda szkoła gimnazjalna oraz ponadgimnazjalna powinna działać w partnerstwie z innymi instytucjami wspierającymi i świadczącymi usługi

<sup>3</sup> S. Szajek, *Orientacja i poradnictwo zawodowe*, Warszawa 1979, s. 80.

<sup>4</sup> Por. K. Lelińska *Założenia i kierunki rozwoju poradnictwa zawodowego w warunkach reformy edukacji*. [w:] *Problemy poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego*, Warszawa 1999, nr 2 (11).

<sup>5</sup> Por. Materiały z międzyresortowej konferencji poświęconej: *Perspektywom rozwoju poradnictwa edukacyjno-zawodowego w Polsce - roli i miejscu szkolnego doradcy zawodowego*, Szkolnym Ośrodkiem Kariery i innym działaniom wspierającym szkolne poradnictwo zawodowe, 17 października 2002.

poradnictwa i doradztwa zawodowego oraz specjalistyczną pomoc uczniom i rodzicom czyli z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym poradniami specjalistycznymi, a także z instytucjami rynku pracy (wojewódzkimi i powiatowymi urzędami pracy oraz jednostkami OHP).

Osobą kluczową w systemie poradnictwa i doradztwa zawodowego jest doradca zawodowy, udzielający pomocy w formie grupowych i indywidualnych porad zawodowych, młodzieży i osobom dorosłym, w zakresie wyboru zawodu, dalszej edukacji, uwzględniając ich możliwości psychofizyczne, predyspozycje, uwarunkowania życiowe, a także zapotrzebowanie rynku na określone zawody, trendy różnych sektorów w gospodarce. Specjalista ten świadczy profesjonalną pomoc, posiadając kompendium wiedzy z zakresu psychologii, zawodoznawstwa, rynku pracy, posługując się technikami oddziaływania pedagogicznego oraz zasobami internetowymi, jak również technicznymi środkami przekazywania informacji zawodowej<sup>6</sup>.

Doradca zawodowy powinien objąć swym działaniem całą populację dzieci i młodzieży, na różnych etapach nauki, szczególnie:

- w trakcie nauki w gimnazjum, aby młodzież dokonała właściwego wyboru szkoły ponadgimnazjalnej,
- na etapie nauki w szkole ponadgimnazjalnej, aby dobrze zaplanować dalszą ścieżkę edukacyjną lub/i zawodową<sup>7</sup>.

Do efektywnych działań w zakresie orientacji i poradnictwa zawodowego, przyczynia się sprawne funkcjonowanie wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego w placówkach oświatowych, ponadto synergiczna działalność wszystkich instytucji realizujących zadania poradnictwa zawodowego, podlegających zarówno resortowi pracy, jak i edukacji. Korzystny będzie rozwój ścisłej współpracy pomiędzy szkołami zawodowymi i zakładami pracy, urzędami pracy oraz Centrami Informacji i Planowania Kariery Zawodowej oraz Mobilnymi Centrami Informacji Zawodowej OHP.

## 6. Podstawowe funkcje doradztwa zawodowego w szkole

Dokonywane przez młodych ludzi wybory zawodowe, wyznaczają im nie tylko role pracownicze, ale determinują całą przyszłość życiową. Młodzież musi

<sup>6</sup> Por. *Klasyfikacja Zawodów i Specjalności*, Wyd. MIPS, 1995, Tom V. Zeszyt 2 cz. II. s. 497.

<sup>7</sup> Ibid.

podejmować ważne dla siebie decyzje, nie dysponując jeszcze zbyt dużą wiedzą na temat swoich predyspozycji, zdolności, umiejętności, mocnych i słabych stron, w świetle rynku pracy. Wynika stąd ogromne pole do działania dla osób wspierających, lecz nie wyznaczających dyrektywnie określonej drogi zawodowej; rolą doradców jest takie przygotowanie jednostki, aby jej wybór był racjonalny i świadomy. Istota szkolnego doradztwa zawodowego polega na udzielaniu uczniowi pomocy w osiągnięciu optymalnego poziomu dopasowania zawodowego, w kontekście prognoz społeczno-gospodarczych. Chodzi o znalezienie związku pomiędzy potencjałem, aspiracjami i oczekiwaniami młodego człowieka, a realnymi szansami na zatrudnienie w przyszłości, dlatego właśnie doradztwo powinno dostarczyć samowiedzy, obejmującej sferę predyspozycji zawodowych, mocnych i słabych stron jednostki, zachęcić do racjonalnego planowania swojej przyszłości zawodowej, i skonfrontować to wszystko z możliwościami rynku pracy, gdyż wsparcie doradcze, dokonywane nie tylko na etapie szkolnym, ale także podczas realizacji kariery zawodowej, dążenia do profesjonalizmu zawodowego, zmian profilu czy pracy, osiągnięcia stabilizacji w zawodzie, staje się coraz bardziej istotne zarówno dla samej jednostki, jak i dla społeczeństwa, które nie powinno ponosić skutków bezrobocia. Doradcy zawodowi akcentują znaczenie i sens pracy, pozytywne nastawienie do podejmowanej aktywności, rolę motywacji, pozytywne postawy związane z pracą, która staje się źródłem wielu wartości, wiąże się z realizacją swoich możliwości, na co wskazuje koncepcja potrzeb Masłowa. Ważne, aby wzrastała świadomość posiadania wiedzy niezbędnej do podejmowania decyzji zawodowych, a w tych obszarach wspierać może doradca zawodowy, pomagając uczniowi oraz osobie dorosłej w zbilansowaniu mocnych i słabych stron, by umożliwić mu realistyczny wybór, aby lepiej dopasować się do właściwego środowiska pracy, przygotować na zmianę, aktualizację lub ponowne doksztalcenie. Doradcy powinni nie tylko posiadać wiadomości dotyczące charakterystyk zawodów, być dobrze przygotowani do informowania o ścieżkach edukacyjnych, znać potrzeby i zainteresowania ucznia, ale także wykorzystywać wiedzę z zakresu psychologii rozwojowej, pedagogiki, medycyny (dotyczy np. przeciwwskazań do wykonywania określonych zawodów), aktywizować, motywować do działania oraz budzić zaufanie, mieć postawę otwartą i tolerancyjną.

Współcześnie obserwuje się wzrastające zapotrzebowanie gospodarki na wysoko wykwalifikowane kadry, na ludzi wszechstronnie uzdolnionych,

o doskonałej kondycji psychofizycznej, w zakresie podejmowania się nowych i złożonych projektów zawodowych, co wynika z konkurencyjności firm. Wyzwaniem naszych czasów jest elastyczność pracowników na rynku pracy, przygotowanie do dynamicznych zmian kwalifikacji zawodowych, zgodnie z aktualnymi wymaganiami rynku pracy, oczekiwaniami pracodawców. Ważne jest, aby wsparcie doradcze dostarczało umiejętności planowania kariery zawodowej, kierowania swoim losem, dokonywania wyborów zawodowych w sposób rozsądny i świadomy, bowiem to procentuje na całe życie.

Do podstawowych funkcji, jakie pełni poradnictwo zawodowe w szkole należą<sup>8</sup>: kształcąca – polegająca na dostarczaniu wiedzy z zakresu zawodoznawstwa i rynku pracy, jak również metod poszukiwania pracy; wychowawcza – związana z kreowaniem postaw wobec zawodu i miejsca pracy; motywacyjna – realizowana poprzez kształtowanie motywów wyboru ścieżki edukacyjnej i zawodu, podejmowania pracy i osiągnięcia w niej założonych rezultatów; poznawcza odnosząca się do procesu podwyższania samooceny, i połączona z nią funkcja diagnostyczna, rozpoznająca i oceniająca sytuację, w jakiej znajduje się osoba radząca się; kreatywna, odnosząca się do modelowania cech osobowości ważnych z punktu widzenia rozwoju własnej kariery zawodowej; informacyjna – związana z udostępnianiem wiedzy zawodoznawczej potrzebującym osobom; kwalifikacyjna, dotycząca ukierunkowywania osób w zakresie edukacji i odpowiedniej kariery zawodowej, np. z punktu widzenia przeciwwskazań do wykonywania różnych prac; terapeutyczna polegająca na podejmowaniu działań o charakterze profilaktycznym, kompensacyjnym i stymulacyjnym, w momencie zaistnienia trudności decyzyjnych lub związanych już z funkcjonowaniem w danym środowisku zakładu pracy.

## 7. Zadania poradnictwa zawodowego

Zadania poradnictwa zawodowego są zróżnicowane ze względu na wiek i etap rozwoju edukacyjno-zawodowego jednostki.

Uczniowie szkoły podstawowej powinni zapoznać się z podstawową wiedzą zawodoznawczą, natomiast starsi, potrzebują wsparcia w zakresie konstruowania planu rozwoju życiowego i zawodowego, uwzględniającego: aspekty

<sup>8</sup> Por. E. Pododska-Filipowicz, *Podstawy zawodoznawstwa, orientacji i poradnictwa zawodowego*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1990.

wewnętrzne (możliwości psychofizyczne, zainteresowania, aspiracje, motywacje, mocne i słabe strony), oraz zewnętrzne (np. prognozy zapotrzebowania gospodarki na konkretne zawody). Z kolei doradztwo dla osób bezrobotnych, koncentruje się na aktywizacji i motywacji do zmian, w zakresie doksztalcania, przekwalifikowania się, poszukiwania pracy, w odniesieniu do osób pracujących istotą poradnictwa staje się dążenie do utrzymania zatrudnienia.

Do głównych zadań poradnictwa grupowego w szkole zalicza się:

- wspieranie uczniów w odkrywaniu własnego potencjału, mocnych stron, w budowaniu pozytywnego „obrazu samego siebie” oraz pokonywaniu barier i trudności, jakie niesie realizowanie swoich aspiracji,
- poszerzenie wiedzy z zakresu zawodoznawstwa, zawierającej także sposoby zdobywania pożądanych kwalifikacji,
- doskonalenie umiejętności interpersonalnych, współpracy w grupie, asertywności itp.

## 8. Profil szkolnego doradcy zawodowego

Autorzy *Klasyfikacji zawodów i specjalności* charakteryzują doradcę zawodowego jako osobę, udzielającą wsparcia różnym grupom odbiorców: młodzieży, bezrobotnym i poszukującym pracy, a także osobom niepełnosprawnym. Zakres zadań doradcy obejmuje nie tylko planowanie ścieżek edukacyjno-zawodowych młodzieży, ale także pomoc osobom dorosłym w wyborze odpowiedniego poziomu i kierunku dalszego kształcenia, zawodu i miejsca zatrudnienia<sup>9</sup>. Skupimy się jednak na działalności doradcy zawodowego w placówce oświatowej, gdzie pełni rolę animatora działań szkoły w zakresie informacji, orientacji i poradnictwa zawodowego, organizatora wewnątrzszkolnego systemu doradztwa, realizatora wybranych zagadnień poradnictwa, w formie indywidualnej i grupowej, ponadto udziela informacji, wskazówek i porad różnym grupom odbiorców (także rodzicom i nauczycielom), decyduje o tym, w jakich sytuacjach należy skierować ucznia na konsultacje lekarskie lub specjalistyczne do poradni psychologiczno – pedagogicznej. Szkolny doradca zawodowy, jako pracownik szkoły lub placówki edukacyjnej, powinien, w porozumieniu z radą pedagogiczną, utworzyć zespół, który opracuje program działań wewnątrzszkolnego

<sup>9</sup> *Klasyfikacja zawodów i specjalności, Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania* (Dz.U. Nr 82 z dn. 17 maja 2010 r., poz. 537).

systemu doradztwa, określi wykonawców poszczególnych zadań w swojej placówce, a także poza nią – w postaci organizacji partnerskich, współpracujących na rzecz poradnictwa zawodowego w obszarze edukacji.

Profesjonalna pomoc szkolnych doradców zawodowych niesie wiele pozytywnych efektów dla szkół i placówek, między innymi:

- gwarantuje dostarczanie profesjonalnej wiedzy na temat rynku pracy, poprzez systematyczną realizację planowych działań, w oparciu o metody aktywne,

- zapewnia pomoc w wyborze i selekcji informacji, dotyczących edukacji i rynku pracy, zgodnie z zapotrzebowaniem młodzieży,

- zwiększa trafność podejmowanych przez uczniów decyzji w tym obszarze, a także zmniejsza koszty emocjonalne i ekonomiczne, wynikające z niewłaściwych wyborów,

- obniża społeczne nakłady związane z kształceniem, dzięki trafności wyborów na kolejnych etapach edukacji,

- przybliży rozwiązania polskie do standardów krajów unijnych<sup>10</sup>.

Główne cele działalności szkolnego doradcy zawodowego określa *projekt Szkolnego Doradcy Zawodowego*<sup>11</sup> opracowany przez KOWEZIU:

- „1. Przygotowanie młodzieży do trafnego wyboru zawodu drogi dalszego kształcenia oraz opracowanie indywidualnego planu kariery edukacji zawodowej,

2. Przygotowanie ucznia do radzenia sobie w sytuacjach trudnych tj.: bezrobocie;

3. Adaptacja do nowych warunków pracy i mobilności zawodowej, Przygotowanie ucznia do roli pracownika, współpracownika,

4. Przygotowanie rodziców do efektywnej pomocy dzieciom w podejmowaniu decyzji edukacyjnych i zawodowych,

5. Pomoc nauczycielom w realizacji tematów związanych z wyborem zawodu w ramach lekcji przedmiotowych,

6. Wspieranie działań szkoły mających na celu optymalny rozwój

<sup>10</sup>Por. A. Łukasiewicz, *Wewnątrzszkolny system doradztwa, czyli przygotowanie młodzieży do wejścia na rynek pracy w warunkach polskich*, KOWEZIU, Warszawa 2008.

<sup>11</sup> *Szkolny Doradca Zawodowy (projekt)*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej KOWEZIU, Warszawa 2003, s. 8-9, dostępne na stronie: <http://www.koweziu.edu.pl/pliki/sdz.pdf>. (Dostęp 14.03.2014 r.).

edukacyjny i zawodowy ucznia”<sup>12</sup>.

Zadania szkolnego doradcy zawodowego zostały wyeksplikowane następująco:

„Systematyczne diagnozowanie zapotrzebowania uczniów na informacje i pomoc w planowaniu kształcenia i kariery zawodowej,

Gromadzenie, aktualizacja i udostępnianie informacji edukacyjnych i zawodowych właściwych dla danego poziomu i kierunku kształcenia,

Wskazywanie osobom zainteresowanym, (młodzieży, nauczycielom rodzicom) źródeł dodatkowej rzetelnej informacji na poziomie regionalnym, ogólnokrajowym, europejskim światowym na temat:

- rynku pracy,
- trendów rozwojowych w świecie zawodów i zatrudnienia,
- możliwości wykorzystania posiadanych uzdolnień i talentów w różnych obszarach świata pracy,
- instytucji i organizacji wspierających funkcjonowanie osób niepełnosprawnych w życiu codziennymi zawodowym,
- alternatywnych możliwości kształcenia dla młodzieży z problemami emocjonalnymi i niedostosowaniem społecznym,
- programów edukacyjnych Unii Europejskiej,
- porównywalności dyplomów certyfikatów zawodowych.

Udzielanie indywidualnych porad edukacyjnych i zawodowych uczniom i ich rodzicom,

Prowadzenie grupowych zajęć aktywizujących, przygotowujących uczniów do świadomego planowania kariery i podjęcia roli zawodowej,

Kierowanie w sprawach trudnych, do specjalistów: doradców zawodowych w poradniach psychologiczno-pedagogicznych i urzędach pracy, lekarzy itp.

Koordynowanie działalności informacyjno-doradczej szkoły,

Wspieranie rodziców i nauczycieli w działaniach doradczych poprzez organizowanie spotkań szkoleniowo-informacyjnych, udostępnianie im informacji i materiałów do pracy z uczniami itp.

Współpraca z Rada Pedagogiczną w zakresie: tworzenia i zapewnienia ciągłości działań wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zgodnie ze statutem szkoły; realizacji zadań z zakresu przygotowania uczniów do wyboru drogi

<sup>12</sup> Por. *ibid.*



zawodowej zawartych w programie wychowawczym szkoły,

Systematyczne podnoszenie własnych kwalifikacji,

Wzbogacanie warsztatu pracy o nowoczesne środki przekazu informacji oraz udostępnienie ich osobom zainteresowanym,

Współpraca z instytucjami wspierającymi wewnątrzszkolny system doradztwa: kuratoria oświaty, centra informacji i planowania kariery zawodowej, poradnie psychologiczno - pedagogiczne, powiatowe urzędy pracy, wojewódzkie komendy OHP, zakłady doskonalenia zawodowego, izby rzemieślnicze i małej przedsiębiorczości, organizacje zrzeszające pracodawców itp.”<sup>13</sup>.

Profesjonalnie prowadzone poradnictwo zawodowe, w postaci dobrze zorganizowanego systemu porad pozwala:

- przygotować uczniów do podejmowania racjonalnych, właściwych decyzji edukacyjno-zawodowych, oddziaływać na ich postawy i myślenie o własnej karierze, wzmacniać przekonania o słuszności inwestowania we własny rozwój zawodowy na etapie szkolnym, promować idee permanentnego uczenia się, stawania się bardziej elastycznym i kreatywnym na rynku pracy, przekazywać informacje, a także inspirować do samodzielnego ich poszukiwania, co jest niezbędne w społeczeństwie opartym na wiedzy;

- przygotować rodziców do efektywnego, rozsądnego wspierania dzieci w podejmowaniu przez nich decyzji edukacyjno – zawodowych;

- pomagać nauczycielom realizującym wewnątrzszkolny system działań na rzecz poradnictwa zawodowego w szkole w ramach lekcji przedmiotowych, dostarczając im np. niezbędnych zasobów informacji;

- współpracować z partnerskimi instytucjami do których należą: poradnie psychologiczno – pedagogiczne, Mobilne Centra Informacji Zawodowej, Młodzieżowe Centra Kariery, Młodzieżowe Biura Pracy Ochotniczych Hufców Pracy, Centra Kształcenia Ustawicznego i Praktycznego, Kluby Pracy, Centra Informacji i Planowania Kariery Zawodowej, Biura Karier i organizacje pozarządowe<sup>14</sup>.

Według zaleceń – szkolny doradca zawodowy tworzyć powinien

<sup>13</sup> Ibid., s. 8-9, dostępne na stronie: <http://www.koweziu.edu.pl/pliki/sdz.pdf>. (Dostęp 14.03.2014 r.). Zadania szkolnego doradcy zawodowego zostały szczegółowo przedstawione w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno - pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

<sup>14</sup> Por. A. Łukaszewicz, (2008) op. cit.

razem z psychologiem, pedagogiem i logopedą grupę w systemie pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Profil szkolnego doradcy zawodowego obejmuje zakres charakterystyki osobowości, predyspozycji i umiejętności odnoszący się do relacji z optantem i komunikacji interpersonalnej. H. Skłodowski wymienia następujący zespół cech osobowości doradcy zawodowego<sup>15</sup>:

1. Trwałość przekonań – stanowiącą konieczny element właściwości intelektualnych i psychicznych człowieka, brak bowiem swojego światopoglądu w postaci orientacji filozoficznej i etycznej, oznacza często niemożność odniesienia się do problemów klienta potrzebującego wsparcia na rynku pracy, zarówno przed wyborem zawodu, jak i w trakcie poszukiwań zatrudnienia.

2. Charakter i jakość przekonań, idei, jakie reprezentuje doradca.

3. Odpowiedzialność za własne postępowanie wobec klientów: młodzieży i dorosłych poszukujących pracy oraz pracodawców, przejawiająca się w postawie opartej na szacunku, życzliwości, chęci pomocy.

4. Umiejętność właściwej komunikacji, prawidłowego wysławiania się, która jest ważna ze względu na posługiwanie się przez doradcę argumentacją, wyjaśnianiem, mająca na celu lepszy przepływ informacji, wskazówek i instrukcji.

5. Mądrość życiowa, bezstronność wobec różnych ideologii, elastyczność, umiejętność planowania. Doradca powinien dostosowywać sposób przekazu, formę zaleceń do poziomu i możliwości osoby radzącej się.

6. Autorytet doradcy zawodowego.

Postawa twórcza doradcy zawodowego przejawia się w innowacyjności, inicjatywności, posługiwaniu się niekonwencjonalnymi sposobami rozwiązań, polega na unikaniu utartych sposobów działania, sięganiu po nowe i oryginalne, ważna jest także samodzielność, której warunkiem jest własne, niezależne rozumowanie, umiejętność wartościowania według określonych kryteriów, co jest odbiciem posiadanych umiejętności praktycznych, doświadczenia w rozwiązywaniu problemów klientów, dotyczących diagnozowania ich cech osobowości, trudności w funkcjonowaniu na rynku pracy. Na poziom samodzielności wpływa także zdolność spostrzegania i wnioskowania, dokonywanie całościowego oglądu problemu optanta. Brak tej cechy u doradcy wyrażać się będzie w chwiejności poglądów, niestabilności, niekonsekwencji.

<sup>15</sup> Por. H. Skłodowski, (red.) *Psychologiczna problematyka doradztwa zawodowego*, Łódź 1999. Por. *ABC Poradnictwa zawodowego w szkole*, (red.) M. Kotarba, M. Łuczak, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej 2008, s. 61.

Przy zawodach pomocowych, gdzie „materiał” zawodową jest kontakt z drugim człowiekiem nie bez znaczenia są, oprócz profesjonalizmu, rzetelności w przekazie informacji, wymagania natury psychologicznej względem doradcy zawodowego, w postaci: komunikatywności, dyskrecji, asertywności, subtelności, skromności, empatii, chęci do współpracy.

## **9. Wizerunek szkolnego doradcy zawodowego, w świetle badań przeprowadzonych wśród uczniów, rodziców i nauczycieli<sup>16</sup>**

Adresatem działalności szkolnego doradcy zawodowego jest przede wszystkim młodzież szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, która oczekuje wsparcia podczas podejmowania ważnych decyzji edukacyjno-zawodowych. Zadania doradcze kierowane są także do rodziców, którzy potrzebują wiedzy, w jaki sposób wspierać swoje dzieci w wyborach szkoły czy przyszłego zawodu, oraz do nauczycieli, którzy potrzebują pomocy merytorycznej oraz zasobów związanych z informacją zawodową, podczas realizacji tematów dotyczących wyboru zawodu na lekcjach przedmiotowych<sup>17</sup>.

Przedstawiony poniżej fragment wyników badań przeprowadzonych w wybranych radomskich szkołach ponadgimnazjalnych, będzie weryfikacją rozważań teoretycznych i ukaże oczekiwania zgłaszane przez uczniów, rodziców i nauczycieli, w stosunku do działalności szkolnego doradcy zawodowego.

Głównym celem przeprowadzonych badań na populacji uczniów wybranych radomskich szkół ponadgimnazjalnych o profilu technicznym, ich rodziców i nauczycieli była odpowiedź na pytanie, jednocześnie problem badawczy: jakie są oczekiwania tych grup (młodzieży, rodziców i nauczycieli) względem kompetencji, funkcji i zadań doradcy zawodowego?

Problemy szczegółowe zostały sformułowane następująco:

Jakie kompetencje powinien posiadać doradca zawodowy? (w opinii uczniów, rodziców, nauczycieli)

Jakie usługi, zdaniem ankietowanych, powinien świadczyć doradca zawodowy? (w opinii uczniów, rodziców, nauczycieli)

Jako metodę badawczą wybrano sondaż diagnostyczny, technikę ankiety, narzędzie w postaci kwestionariusza ankiety. Badania zostały przeprowadzone w latach

<sup>16</sup> Wyniki badań zostały zaprezentowane w całości w publikacji mojego autorstwa: *Oczekiwania uczniów, rodziców i nauczycieli wobec doradcy zawodowego*, [w:] *Tradycja i współczesność edukacji i wychowania w Polsce*, (red.) Gołębiowski A., Basak A.M., Radom - Krosno 2013.

<sup>17</sup> *Szkolny doradca...*, op. cit., aktualizacja aktów prawnych: październik 2008.

2012-2013. Ogółem przebadanych zostało:

1560 uczniów z klas maturalnych, w tym 820 dziewcząt i 740 chłopców

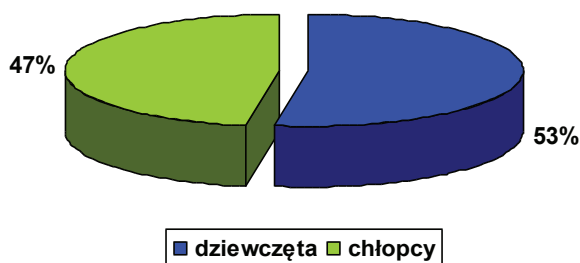
590 rodziców, w tym 302 kobiety i 288 mężczyzn

340 nauczycieli, w tym 280 kobiet i 60 mężczyzn

Tabela 1. Płeć uczestników badania

UCZNIOWIE	RAZEM	RAZEM %
OGÓŁEM	1560	100%
LICZBA DZIEWCZĄT	820	52,6%
LICZBA CHŁOPCÓW	740	47,4%

Źródło: badania własne



Wykres 1. Płeć uczestników badania, źródło: badania własne

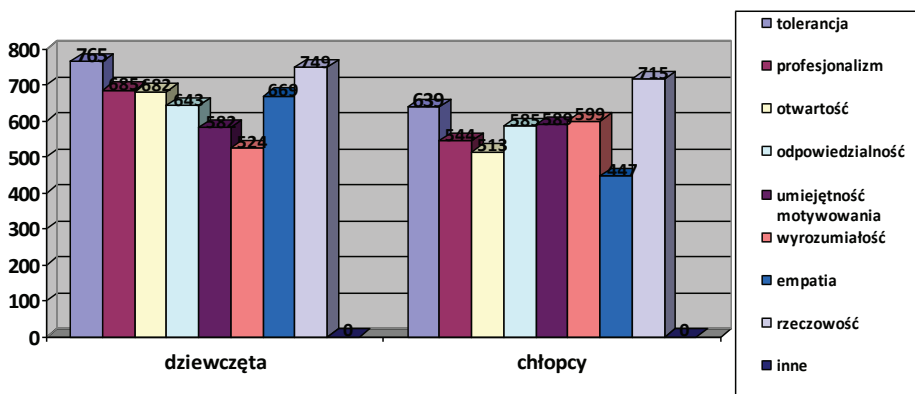
Poniżej znajdują się odpowiedzi uczniów na poszczególne pytania ankiety.

### Pytanie 1: Jakie kompetencje powinien posiadać doradca zawodowy?

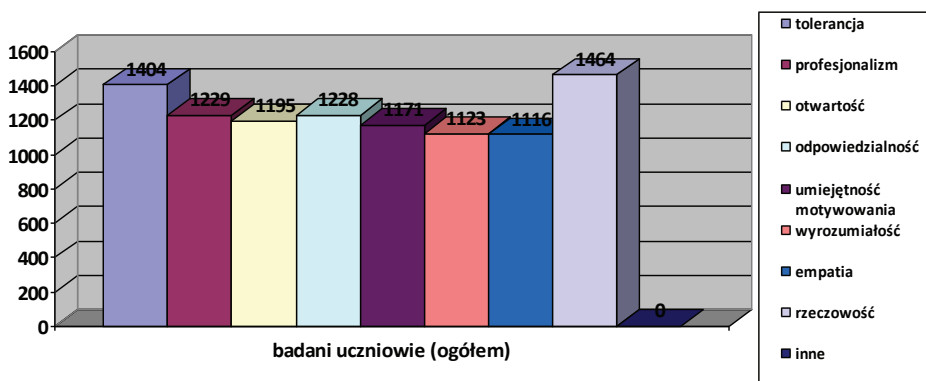
Tabela 2. Kompetencje, jakie zdaniem ankietowanych uczniów powinien posiadać szkolny doradca zawodowy

ODPOWIEDZI	Dziewczęta	Chłopcy	suma	Odpowiedzi	Odpowiedzi	Suma
				dziewcząt	chłopców	
				%	%	%
Tolerancja	765	639	1404	93,3%	86,4%	90%
profesjonalizm	685	544	1229	83,5%	73,5%	78,8%
Otwartość	682	513	1195	83,2%	69,3%	76,6%
odpowiedzialność	643	585	1228	78,4%	79,1%	78,7%
umiejętność	582	589	1171	70,8%	79,6%	75,1%
motywowania	524	599	1123	63,9%	80,9%	72%
wyrozumiałość	669	447	1116	81,6%	60,4%	71,5%
Empatia	749	715	1464	91,3%	96,6%	93,8%
Rzeczowość	0	0	0	0%	0%	0%
Inne						

Źródło: badania własne



Wykres 2. Kompetencje, jakie zdaniem ankieterowanych uczniów, powinien posiadać szkolny doradca zawodowy, w podziale na płeć, źródło: badania własne



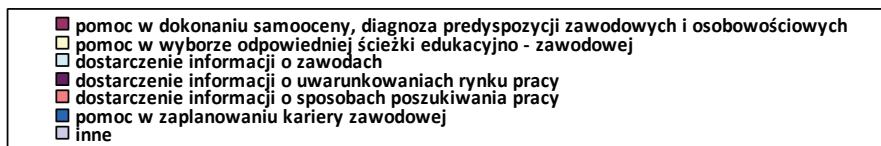
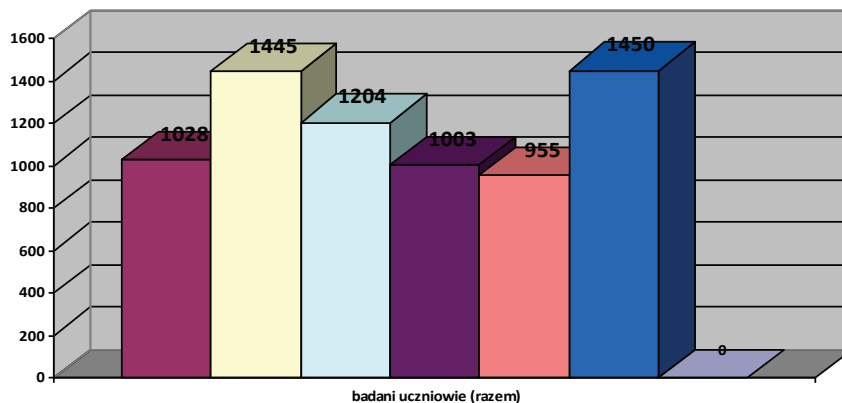
Wykres 3. Kompetencje, jakie zdaniem ankieterowanych uczniów powinien posiadać szkolny doradca zawodowy, źródło: badania własne

Uzyskane dane pokazują, że dla uczniów ważne jest, by doradca zawodowy w swojej pracy charakteryzował się (w kolejności od najwyższych wyników): rzeczowością, tolerancją, profesjonalizmem, odpowiedzialnością, otwartością, umiejętnością motywowania, wyrozumiałością i empatią.

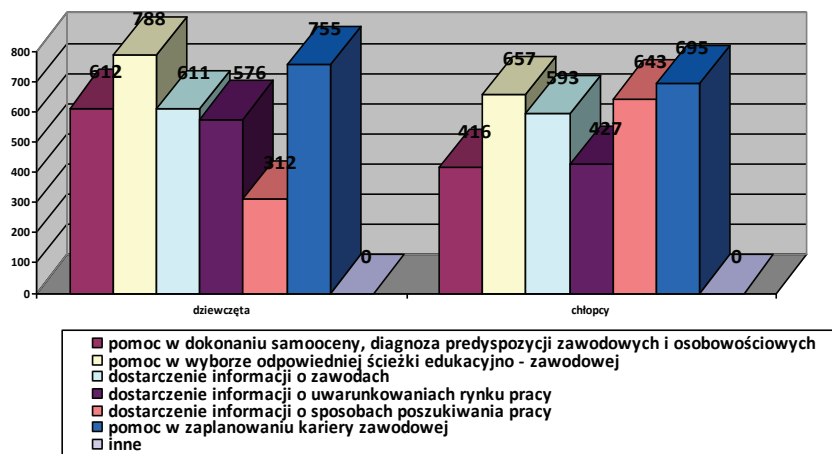
**Pytanie 2: Jakie usługi, zdaniem ankieterowanych uczniów powinien świadczyć doradca zawodowy?**

Tabela 3. Jakie usługi, w opinii uczniów powinien świadczyć doradca zawodowy, źródło: badania własne

<b>ODPOWIEDZI</b>	Dziewczęta	Chłopcy	suma	Odpowiedzi dziewcząt%	Odpowiedzi chłopców%	suma%
pomoc w dokonaniu samooceny, diagnozy predyspozycji zawodowych i osobowościowych	612	416	<b>1028</b>	74,6%	56,2%	<b>65,9%</b>
pomoc w wyborze odpowiedniej ścieżki edukacyjno – zawodowej	788	657	<b>1445</b>	96,1%	88,8%	<b>92,6%</b>
dostarczenie informacji o zawodach	611	593	<b>1204</b>	74,5%	80,1%	<b>77,2%</b>
dostarczenie informacji o uwarunkowaniach rynku pracy	576	427	<b>1003</b>	70,2%	57,7%	<b>64,3%</b>
dostarczenie informacji o sposobach poszukiwania pracy	312	643	<b>955</b>	38%	86,9%	<b>61,2%</b>
pomoc w zaplanowaniu kariery zawodowej	755	695	<b>1450</b>	92,1%	93,9%	<b>92,9%</b>
Inne	0	0	<b>0</b>	0%	0%	<b>0%</b>



Wykres 4. Jakie usługi, w opinii uczniów powinien świadczyć doradca zawodowy, źródło: badania własne



Wykres 5. Jakie usługi powinien świadczyć doradca zawodowy, w opinii uczniów (w podziale na płeć), źródło: badania własne

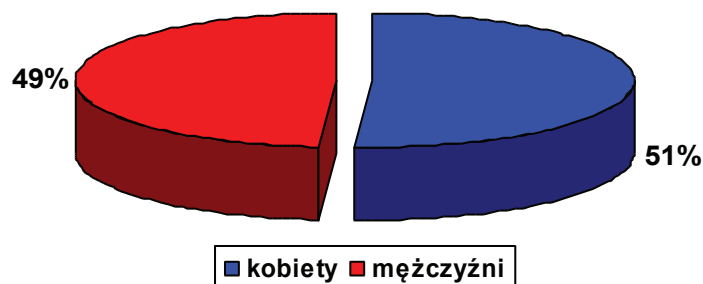
Od doradcy zawodowego uczniowie oczekują przede wszystkim pomocy w zaplanowaniu kariery zawodowej oraz w wyborze odpowiedniej ścieżki edukacyjno – zawodowej, dostarczenia informacji o zawodach, pomocy w dokonaniu samooceny, diagnozy predyspozycji zawodowych i osobowościowych, oczekują także informacji o uwarunkowaniach rynku pracy oraz o sposobach poszukiwania pracy.

Poniżej zostały umieszczone i zestawione zbiorczo odpowiedzi rodziców uczniów na poszczególne pytania ankiety. Ogółem w badaniach wzięło udział 590 rodziców, w tym 302 kobiety i 288 mężczyzn.

Tabela 4. Płeć uczestników badania

RODZICE UCZNIÓW	RAZEM	RAZEM %
OGÓŁEM	590	100%
LICZBA KOBIET	302	51,2%
LICZBA MĘŻCZYŹN	288	48,8%

Źródło: badania własne



Wykres 6. Płeć uczestników badania, źródło: badania własne

Poniżej znajdują się odpowiedzi rodziców uczniów na poszczególne pytania ankiety.

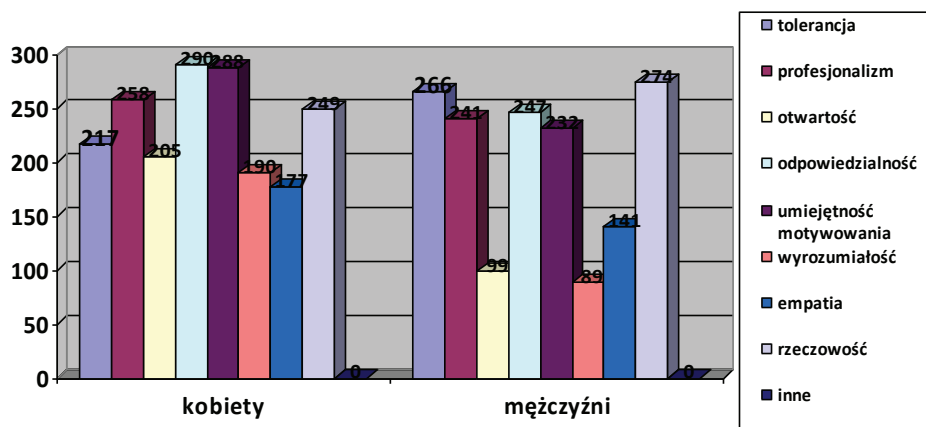
Pytanie 1: Jakie kompetencje, w opinii rodziców uczniów powinien posiadać doradca zawodowy?

Tabela 5. Oczekiwane kompetencje doradcy zawodowego, w opinii rodziców uczniów

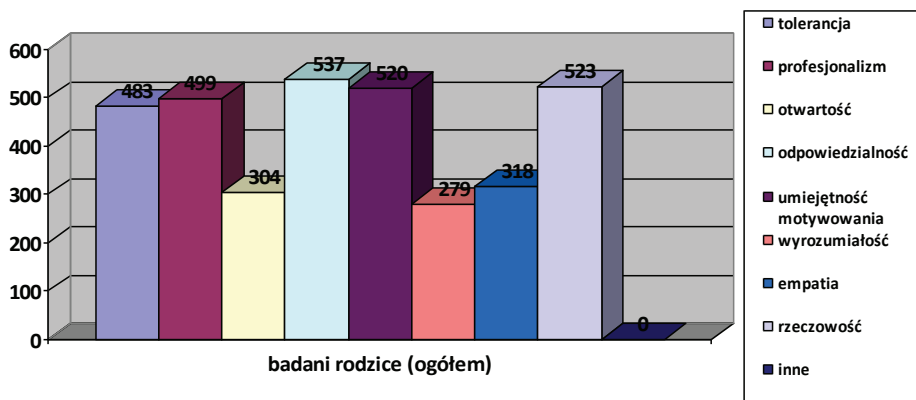
ODPOWIEDZI	Kobiety	Mężczyźni	Suma	Odpowiedzi kobiet %	Odpowiedzi mężczyzn %	Suma %
Tolerancja	217	266	<b>483</b>	71,8%	92,4%	<b>81,9%</b>
profesjonalizm	258	241	<b>499</b>	85,4%	83,7%	<b>84,6%</b>
Otwartość	205	99	<b>304</b>	67,9%	34,4%	<b>51,5%</b>
odpowiedzialność	290	247	<b>537</b>	96%	85,8%	<b>91%</b>
umiejętność motywowania	288	232	<b>520</b>	95,4%	80,5%	<b>88,1%</b>
wyrozumiałość	190	89	<b>279</b>	62,9%	30,9%	<b>47,3%</b>
Empatia	177	141	<b>318</b>	58,6%	48,9%	<b>53,9%</b>
konkretność	249	274	<b>523</b>	82,4%	95,1%	<b>88,6%</b>
Inne	0	0	<b>0</b>	0%	0%	<b>0%</b>

Źródło: badania własne





Wykres 7. Oczekiwane kompetencje doradcy zawodowego, w opinii rodziców uczniów (w podziale na płeć), źródło: badania własne



Wykres 8. Oczekiwane kompetencje doradcy zawodowego, w opinii rodziców uczniów, źródło: badania własne

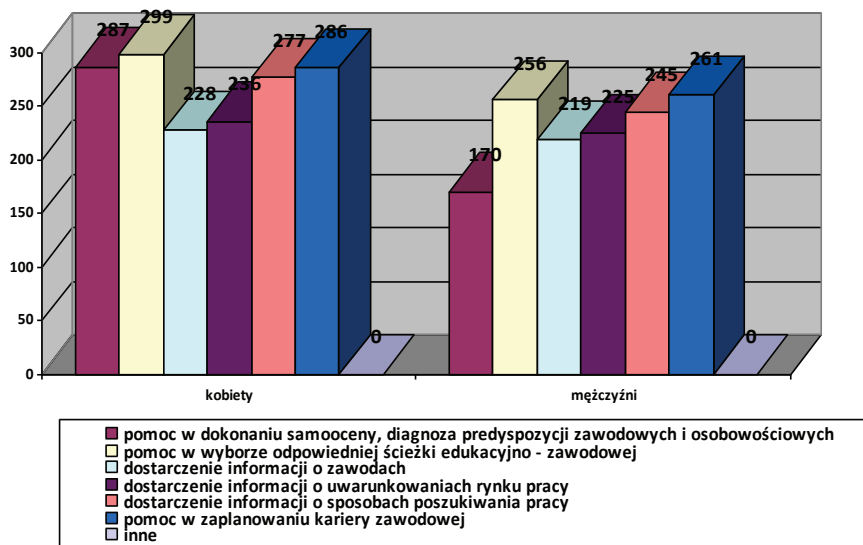
Inne spojrzenie na zagadnienie roli doradcy zawodowego w szkole mają rodzice uczniów. Najważniejsze jest dla nich, aby doradca w swojej pracy wykazywał się (w kolejności od najwyższych wyników): odpowiedzialnością i rzeczowością, oraz umiejętnością motywowania młodych ludzi, następnie profesjonalizmem, tolerancją, empatią, otwartością i wyrozumiałością.

Pytanie 2: Jakie usługi, zdaniem ankietowanych rodziców powinien świadczyć doradca zawodowy?

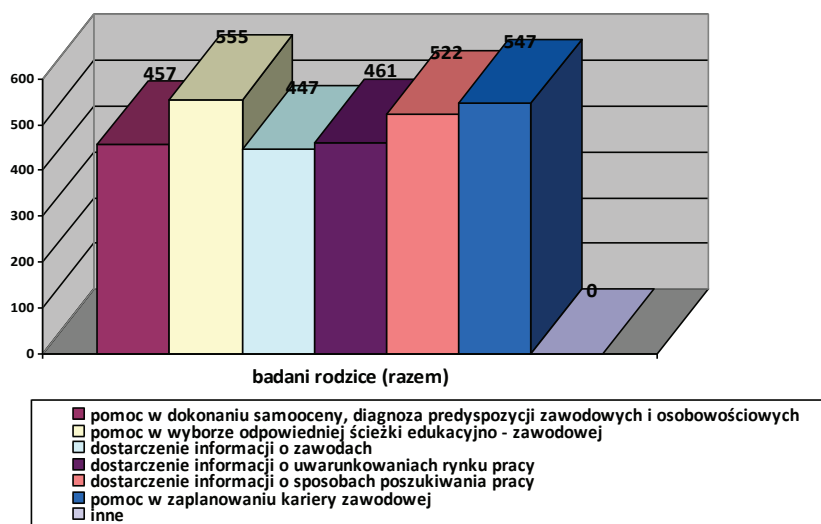
Tabela 6. Usługi, jakie zdaniem ankietowanych rodziców powinien świadczyć doradca zawodowy

<b>ODPOWIEDZI</b>	Kobiety	Mężczyźni	suma	Odpowiedzi kobiet %	Odpowiedzi mężczyzn %	suma %
pomoc w dokonaniu samooceny, diagnozy predyspozycji zawodowych i osobowościowych	287	170	<b>457</b>	95%	59%	<b>77,4%</b>
pomoc w wyborze odpowiedniej ścieżki edukacyjno – zawodowej	299	256	<b>555</b>	99%	88,9%	<b>94,1%</b>
dostarczenie informacji o zawodach	228	219	<b>447</b>	75,5%	76%	<b>75,8%</b>
dostarczenie informacji o uwarunkowaniach rynku pracy	236	225	<b>461</b>	78,1%	78,1%	<b>78,1%</b>
dostarczenie informacji o sposobach poszukiwania pracy	277	245	<b>522</b>	91,7%	85,1%	<b>88,5%</b>
pomoc w zaplanowaniu kariery zawodowej	286	261	<b>547</b>	94,7%	90,6%	<b>92,7%</b>
Inne	0	0	<b>0</b>	0%	0%	<b>0%</b>

Źródło: badania własne



Wykres 9. Usługi, jakie powinien świadczyć doradca zawodowy, zdaniem ankietowanych rodziców (w podziale na płeć), źródło: badania własne



Wykres 10. Usługi, jakie powinien świadczyć doradca zawodowy, zdaniem ankietowanych rodziców? źródło: badania własne

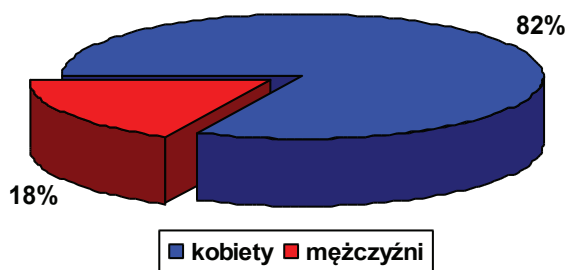
Ankietowani rodzice oczekują, że doradca zawodowy pomoże ich dzieciom w wyborze odpowiedniej ścieżki edukacyjno – zawodowej oraz w zaplanowaniu kariery zawodowej oraz udzieli konkretnych informacji o sposobach poszukiwania pracy, oraz w dokonaniu samooceny, diagnozy predyspozycji zawodowych i osobowościowych, uzyskaniu informacji o uwarunkowaniach rynku pracy i zawodach.

Poniżej przedstawione zostały w postaci zbiorczych zestawień odpowiedzi nauczycieli na poszczególne pytania ankiety. Ogółem w badaniach wzięło udział 340 nauczycieli szkół o profilu technicznym (280 kobiet i 60 mężczyzn) z obszaru miasta Radom i powiatu radomskiego.

Tabela 7. Płeć badanych nauczycieli

NAUCZYCIELE	RAZEM	RAZEM %
OGÓŁEM	340	100%
LICZBA KOBIEC	280	82,3%
LICZBA MĘCZYCZYN	60	17,6%

Źródło: badania własne



Wykres 11. Płeć badanych nauczycieli, źródło: badania własne

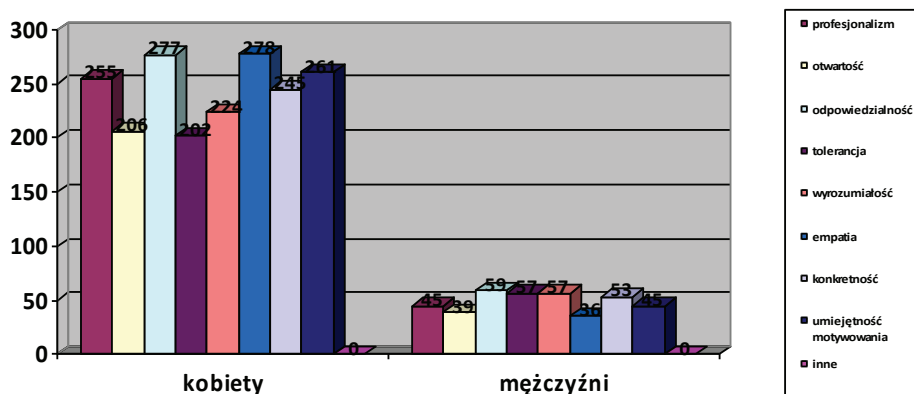
Poniżej znajdują się odpowiedzi nauczycieli na poszczególne pytania ankiety.

Pytanie 1: Jakimi cechami, w opinii nauczycieli powinien odznaczać się doradca zawodowy?

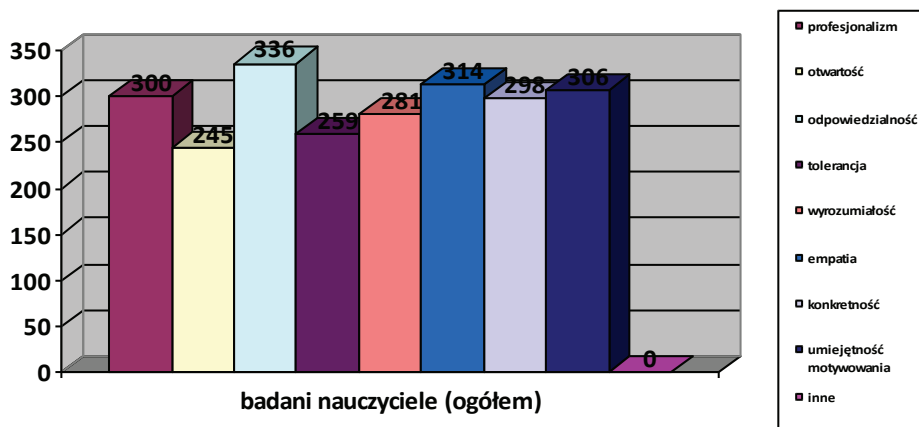
Tabela 8. Kompetencje doradcy zawodowego, w opinii nauczycieli

ODPOWIEDZI	Kobiety	Mężczyźni	Suma	Odpowiedzi kobiet %	Odpowiedzi mężczyzn %	Suma %
Tolerancja	202	57	259	72,1%	95%	76,2%
Profesjonalizm	255	45	300	91,1%	75%	88,2%
Otwartość	206	39	245	73,6%	65%	72%
Odpowiedzialność	277	59	336	98,9%	98,3%	98,8%
umiejętność motywowania	261	45	306	93,2%	75%	90%
Wyrozumiałość	224	57	281	80%	95%	82,6%
Empatia	278	36	314	99,3%	60%	92,3%
Konkretność	245	53	298	87,5%	88,3%	87,6%
Inne	0	0	0	0%	0%	0%

Źródło: badania własne



Wykres 12. Kompetencje doradcy zawodowego, w opinii nauczycieli (w podziale na płeć), źródło: badania własne



Wykres 13. Kompetencje doradcy zawodowego, w opinii nauczycieli, źródło: badania własne

Według ankietowanych nauczycieli, doradca zawodowy w swojej pracy powinien wykazywać się przede wszystkim: odpowiedzialnością (podobną opinię wyrazili rodzice uczniów), empatią, umiejętnością motywowania, profesjonalizmem, konkretnością, wyrozumiałością, tolerancją i otwartością.

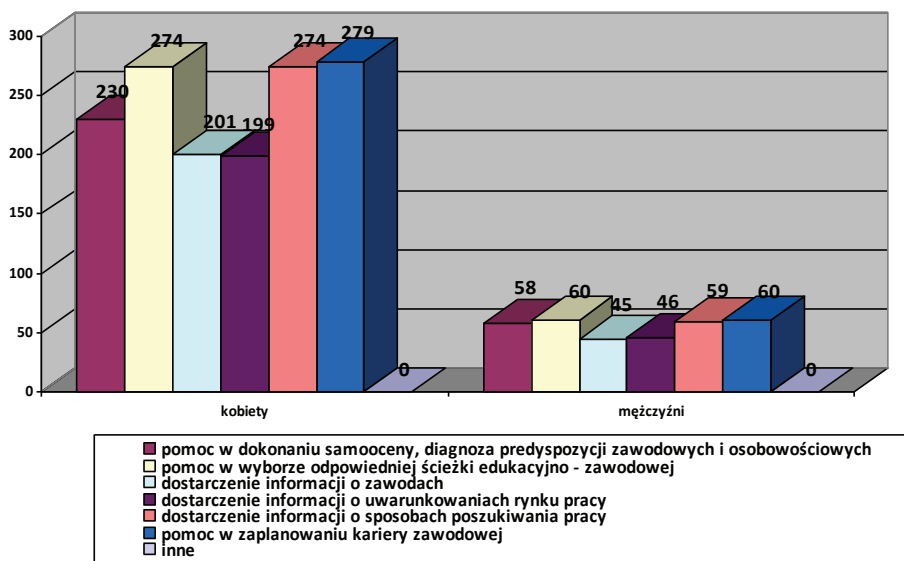
Zdaniem uczniów ważne było, aby doradca zawodowy w swojej pracy charakteryzował się przede wszystkim: konkretnością, tolerancją, profesjonalizmem, odpowiedzialnością, otwartością, umiejętnością motywowania, wyrozumiałością, empatią.

**Pytanie 2: Jakie usługi, zdaniem ankietowanych nauczycieli powinien świadczyć doradca zawodowy?**

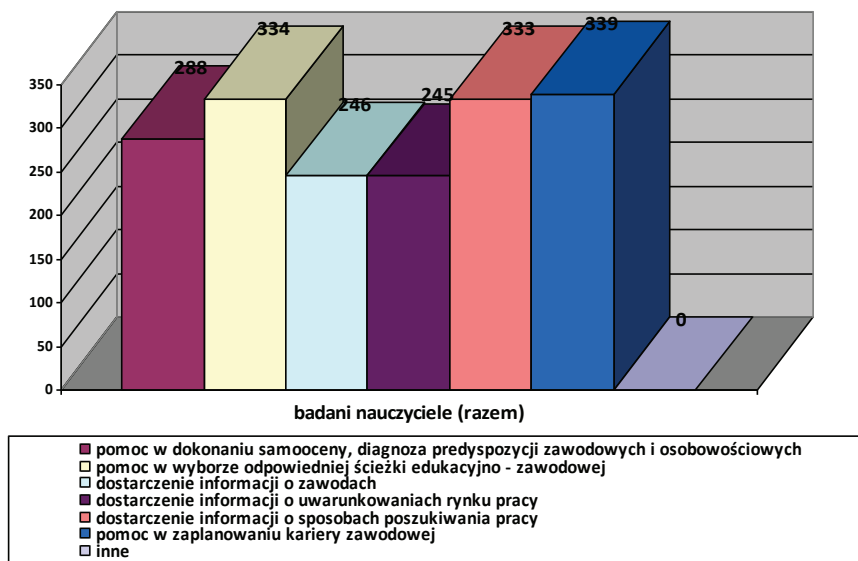
Tabela 9. Jakie usługi, zdaniem ankietowanych nauczycieli powinien świadczyć doradca zawodowy?

<b>ODPOWIEDZI</b>	Kobiety	Mężczyźni	suma	Odpowiedzi kobiet%	Odpowiedzi mężczyzn%	suma%
pomoc w dokonaniu samooceny, diagnozy predyspozycji zawodowych i osobowościowych	230	58	<b>288</b>	82,1%	96,6%	<b>84,7%</b>
pomoc w wyborze odpowiedniej ścieżki edukacyjno – zawodowej	274	60	<b>334</b>	97,8%	100%	<b>98,2%</b>
dostarczenie informacji o zawodach	201	45	<b>246</b>	71,8%	75%	<b>72,3%</b>
dostarczenie informacji o uwarunkowaniach rynku pracy	199	46	<b>245</b>	71,1%	76,6%	<b>72%</b>
dostarczenie informacji o sposobach poszukiwania pracy	274	59	<b>333</b>	97,8%	98,3%	<b>97,9%</b>
pomoc w zaplanowaniu kariery zawodowej	279	60	<b>339</b>	99,6%	100%	<b>99,7%</b>
Inne	0	0	<b>0</b>	0%	0%	<b>0%</b>

Źródło: badania własne



Wykres 14. Jakie usługi, zdaniem ankietowanych nauczycieli powinien świadczyć doradca zawodowy? (w podziale na płeć respondentów) źródło: badania własne



Wykres 15. Jakie usługi, zdaniem ankietowanych nauczycieli powinien świadczyć doradca zawodowy? źródło: badania własne

Nauczyciele oczekują, że doradca zawodowy będzie wspierał uczniów w procesie planowania kariery zawodowej oraz udzieli konkretnych informacji o sposobach poszukiwania pracy, pomoże także w wyborze odpowiedniej ścieżki edukacyjno–zawodowej, oraz w dokonaniu samooceny, dostarczy informacji o uwarunkowaniach rynku pracy i zawodach.

Doradca pomaga w wyborze ścieżki edukacyjno – zawodowej, udzielając wsparcia młodzieży formie konsultacji indywidualnych (doradztwo zawodowe) i zajęć grupowych, (poradnictwo zawodowe), jego zadaniem jest również informowanie i doradzanie rodzicom oraz nauczycielom, odnośnie wagi wyborów zawodowych, wskazywanie źródeł informacji o zawodach, możliwościach kształcenia, biorąc pod uwagę potencjał, zdolności i predyspozycje zawodowe. Badania dotyczące oczekiwań uczniów, rodziców i nauczycieli względem kompetencji, roli i zadań doradcy zawodowego, potwierdzają zapisy zawarte w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno - pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

Odnosząc się do powyższych badań przeprowadzonych w środowisku uczniów, a także wśród ich rodziców i nauczycieli można podsumować, że:

- uczniowie oczekują pomocy w zaplanowaniu kariery zawodowej, chcą aby ułatwić im wybór odpowiedniej ścieżki edukacyjno – zawodowej, potrzebują informacji o zawodach, uwarunkowaniach rynku pracy, oraz o sposobach poszukiwania pracy, chcieliby dokonać właściwej samooceny, diagnozy predyspozycji zawodowych i osobowościowych.

- ankietowani rodzice oczekują, że doradca zawodowy będzie wspierał ich dzieci w wyborze odpowiedniej ścieżki edukacyjno – zawodowej oraz w zaplanowaniu kariery zawodowej, jak również udzieli konkretnych informacji o sposobach poszukiwania pracy, pomoże w dokonaniu samooceny, diagnozy predyspozycji zawodowych i osobowościowych, w uzyskaniu informacji o uwarunkowaniach rynku pracy i zawodach.

- nauczyciele spodziewają się, że doradca zawodowy będzie pomagał uczniom w procesie planowania kariery zawodowej oraz udzieli konkretnych informacji o sposobach poszukiwania pracy, pomoże także w wyborze odpowiedniej ścieżki edukacyjno – zawodowej, oraz w dokonaniu samooceny, dostarczy informacji o uwarunkowaniach rynku pracy i zawodach.

Istnieje duża zbieżność w opiniach uczniów i rodziców, którzy widzą w doradcy zawodowym osobę, która pomoże w zaplanowaniu kariery zawodowej, dzięki przedstawieniu całej panoramy różnych możliwości, ułatwiając wybór odpowiedniej ścieżki edukacyjno – zawodowej. Nauczyciele akcentują także aspekt planowania kariery zawodowej, zwracając uwagę na konieczność dostarczania niezbędnych informacji z zakresu zawodoznawstwa i rynku pracy.

## **10. Podsumowanie**

Doradca zawodowy w środowisku szkolnym odgrywa coraz większą rolę. Transformacje społeczno-gospodarcze, pociągające za sobą zmiany na rynku pracy sprawiają, że młodzież jest coraz bardziej zagubiona w gąszczu napływających informacji. Aby dostosować się do dynamicznych przeobrażeń, każdemu człowiekowi, a tym bardziej młodemu, potrzebne jest wsparcie w trudnych wyborach, aby droga do dorosłości miała jak najbardziej łagodny przebieg i kończyła się pozytywnym rezultatem.

Zadaniem doradcy zawodowego, udzielającego wsparcia w formie



grupowych i indywidualnych porad zawodowych, jest prezentowanie tendencji i kierunków przemian w świecie zawodów, kształtowanie właściwych postaw wobec siebie, miejsca pracy, motywowanie do aktywności, kreatywności, aktywizowanie do ciągłego podnoszenia kwalifikacji i zdobywania kompetencji. Udzielając wsparcia doradca powinien uwzględniać możliwości psychofizyczne optanta, jego predyspozycje i zarazem uwarunkowania rynkowe.

Badania pokazały, że funkcja szkolnego doradcy zawodowego jest znana i zyskuje na znaczeniu, głównie dzięki coraz większej świadomości społecznej, dotyczącej konieczności właściwego rozpoznania potencjału osobowości jednostki, predyspozycji i uzdolnień, które ułatwiają jej proces samorealizacji i permanentnego rozwoju. Przyczyni się do tego, postulowany przez Unię Europejską model poradnictwa przez całe życie, obejmujący wsparcie na każdym etapie funkcjonowania w przestrzeni społeczno-zawodowej.

## 11. Summary

### **Vocational counselor in the modern school**

The article presents the role and responsibilities of a professional counselor in the modern school. This article contains information about the Polish system of vocational guidance, shows the basic functions of vocational guidance in schools and a set of legal acts (regulating the issue of guidance in education). It also presents the profile of the school guidance counselor. The second part of the article discusses the results of the research: Expectations of pupils, parents and teachers in respect to a professional counselor. Research shows that the vocational counselor is truly needed in the school environment. This is confirmed by pupils, parents and teachers. Respondents define the guidance counselor as a person who can assist in planning their careers and make the choice of appropriate education, profession and work.

**Keywords:** career counselor, career guidance, vocational counseling, education, the labor market.

## 12. Bibliografia

1. *ABC Poradnictwa zawodowego w szkole*, (red.) Kotarba M., Łuczak M., Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej 2008.
2. Botkin J. i in. (red.) *Uczyć się bez granic, Raport Klubu Rzymskiego*, Warszawa 1978.
3. Dunaj B. (red.), *Słownik współczesnego języka polskiego*, Warszawa 1996.
4. Fauré E. (red.) *Uczyć się, aby być, Raport Klubu Rzymskiego*, Warszawa 1975.
5. *Klasyfikacja zawodów i specjalności*, Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (Dz.U. Nr 82 z dn. 17 maja 2010 r., poz. 537).
6. Koziński J., *Rozwiązywanie problemów*, Warszawa 1969.
7. Lelińska K., *Założenia i kierunki rozwoju poradnictwa zawodowego w warunkach reformy edukacji* [w:] „Problemy poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego”, Warszawa 1999, nr 2(11).
8. A. Łukaszewicz, *Wewnątrzszkolny system doradztwa, czyli przygotowanie młodzieży do wejścia na rynek pracy w warunkach polskich*, KOWEZiU, Warszawa 2008.
9. Materiały z międzyresortowej konferencji poświęconej: *Perspektywom rozwoju poradnictwa edukacyjno-zawodowego w Polsce - roli i miejscu szkolnego doradcy zawodowego, Szkolnym Ośrodkom Kariery i innym działaniom wspierającym szkolne poradnictwo zawodowe*, 17 października 2002.
10. Mazur M., *Etyczny wymiar doradztwa zawodowego*, [w:] *Wybrane obszary profilaktyki społecznej, teoria i praktyka*, (red.) Gołębiowski A., Basak A. M., Wydawnictwo Diecezji Radomskiej AVE, Radom 2013, s. 171 – 187.
11. Mazur M., *Oczekiwania uczniów, rodziców i nauczycieli wobec doradcy zawodowego*, [w:] *Tradycja i współczesność edukacji i wychowania w Polsce*, (red.) Gołębiowski A., Basak A. M., Radom - Krosno 2013.
12. Mazur M., *Wokół filozofii pracy (w perspektywie pedagogiki pracy)*, „Pedagogika Pracy” 42/2002.
13. Mazur M., *Wokół psychologii pracy*, „Pedagogika Pracy” 43/2003.
14. Podolska-Filipowicz E., *Podstawy zawodoznawstwa, orientacji i poradnictwa zawodowego*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP, 1990.
15. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003r.*

w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

16. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (Dz.U. Nr 82 z dn. 17 maja 2010 r., poz. 537)

17. Szajek S., *Orientacja i poradnictwo zawodowe*, Warszawa 1979.

18. Skłodowski H., (red.) *Psychologiczna problematyka doradztwa zawodowego*, Łódź 1999.

19. *Szkolny Doradca Zawodowy (projekt)*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej KOWEZiU, Warszawa 2003. <http://www.koweziu.edu.pl/pliki/sdz.pdf>

20. Weysenhoff A., Kruk-Krymula E., J. Biłko, M. Piekarski, *Poradnik. Zanim podejmiesz decyzję*, z serii „Wybór zawodu”, *Poradnik dla doradców zawodowych, nauczycieli i pedagogów szkolnych (gimnazjum)*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Kraków 2011.

### **Źródła internetowe**

21. Zabłocka M., *Szkolny doradca zawodowy*, Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Ustawicznego w Suwałkach, [www.cdniku.pl/pliki/dz4.pdf](http://www.cdniku.pl/pliki/dz4.pdf).

22. [http://www.projektyrozwojowe.wsap.edu.pl/projektyrozwojowe/pliki/rcdz\\_dor\\_zaw.pdf](http://www.projektyrozwojowe.wsap.edu.pl/projektyrozwojowe/pliki/rcdz_dor_zaw.pdf).



dr Monika Mazur

Radomska Szkoła Wyższa

inż. Iwona Zaręba

tłumacz języka migowego TI

Polski Związek Głuchych Koło Terenowe w Radomiu

## **Rozdział XI**

### **Problemy osób niesłyszących na rynku pracy**

#### **1. Streszczenie**

Artykuł omawia problemy osób niesłyszących na rynku pracy. W pierwszej części przedstawiono najważniejsze pojęcia i klasyfikacje dotyczące omawianej grupy. Zaprezentowano dane statystyczne odnoszące się do populacji osób niesłyszących oraz informacje z obszaru rynku pracy. Druga część artykułu zawiera fragment wyników badań własnych, będących diagnozą sytuacji i problemów osób niesłyszących na rynku pracy.

**Słowa kluczowe:** osoba niesłysząca, osoba głucha, aktywizacja zawodowa, praca, niepełnosprawność.

#### **2. Wstęp**

Osoby niesłyszące to szczególna grupa, do której można się zbliżyć tylko dzięki przewodnikowi po „świecie ciszy”, jakim jest tłumacz języka migowego.

Niniejszy artykuł powstał z chęci poznania tego środowiska i jego trudności. Odnosi się do problematyki osób niesłyszących, jest próbą diagnozy sytuacji tej grupy w odniesieniu do rynku pracy. W pierwszej części opracowania przedstawiono wybrane kwestie dotyczące kluczowych pojęć w kontekście medycznego oraz kulturowego modelu głuchoty, ukazano funkcjonujące stereotypy oraz sposoby komunikacji. Zagadnienia związane z liczebnością osób niesłyszących wzbogacono o informacje z obszaru rynku pracy.

Zaprezentowany w drugiej części tego studium fragment wyników badań własnych jest próbą diagnozy sytuacji ankietowanych osób niesłyszących na

ryнку pracy, w zakresie potencjału ich wiedzy i umiejętności. Wykrycie barier związanych z oczekiwaniami ze strony pracodawców oraz osobistych, utrudniających respondentom znalezienie pracy może być odpowiedzią na potrzeby osób niesłyszących przy budowaniu programów aktywizacji zawodowej.

### 3. Najważniejsze pojęcia i klasyfikacje

Studiując literaturę możemy napotkać wiele różnych określeń odnoszących się do osób z uszkodzeniami słuchu<sup>1</sup>. Wynika to z faktu, że obszarem tym są zainteresowane różne nauki np. medycyna, pedagogika, czy psychologia. Na potrzeby tego opracowania będziemy używać określeń: „osoba niesłysząca”, „osoby niesłyszące”.

Funkcjonują dwa sposoby rozumienia głuchoty: medyczny i kulturowy. Pierwszy model postrzega głuchotę w kategorii „braku” jednego ze zmysłów, zaburzenia, ograniczenia w funkcjonowaniu, dlatego wysiłki specjalistów są skierowane na poprawienie tego stanu, na proces leczenia, korekcji. Kulturowe zaś pojmowanie głuchoty stanowi odmienne spojrzenie na to zagadnienie. Zwolennicy tej koncepcji twierdzą, że głuchota nie jest niepełnosprawnością, jest cechą wyróżniającą dane jednostki od innych. To właśnie one, dostrzegając podobieństwa między sobą tworzą kulturę głuchych, której spoiwem jest język migowy, dający poczucie przynależności do pewnego „dominium” z wypracowanymi zasadami, postawami i zwyczajami<sup>2</sup>.

Według klasyfikacji Międzynarodowego Biura Audiofonologii (BIAP) przyjmuje się podział stopni uszkodzenia słuchu na: lekki, umiarkowany, znaczny i głęboki<sup>3</sup>. Uszkodzenie słuchu określa się na podstawie tzw. progowego ubytku słuchu, oznaczonego przez wskazanie audiometru. Jako normę przyjęto wynik do 20dB. Gdy wartości progowe krzywej audiometrycznej zawarte są w przedziale 21-40dB, orzeka się uszkodzenie lekkie, 41-70 dB – uszkodzenie umiarkowane, 71-90dB – uszkodzenie znaczne, natomiast w przypadku uszkodzeń powyżej 90 dB mamy do czynienia z głębokim uszkodzeniem słuchu.

<sup>1</sup> B. Szczepankowski, *Język migany w szkole*, WSiP, Warszawa 1988, s. 8.

<sup>2</sup> Por. *Podręcznik dobrych praktyk, 4 kroki – wsparcie osób niesłyszących na rynku pracy*, opracowanie: dr Mariusz Sak, PFRON, Warszawa, 2012, s. 12-16. [http://www.pfron.org.pl/ftp/Dobre\\_praktyki/UE/P\\_D\\_P\\_4\\_kroki.pdf](http://www.pfron.org.pl/ftp/Dobre_praktyki/UE/P_D_P_4_kroki.pdf). (Dostęp 10.04.2014 r.).

<sup>3</sup> P. Albińska, *Problemy życia społecznego i zawodowego osób niedosłyszących i głuchych*, [www.adam-europe.eu/prj/5431/prj/publikacja\\_albinska.pdf](http://www.adam-europe.eu/prj/5431/prj/publikacja_albinska.pdf) (Dostęp 2. 03. 2014 r.).

Międzynarodowe Biuro Audiofonologii wyróżnia uszkodzenie słuchu ze względu na stopień ubytku słuchu w następującym podziale:

Tabela 1. Klasyfikacja uszkodzenia słuchu przez Międzynarodowe Biuro Audiofonologii (BIAP)

Ubytek słuchu w decybelach:	Uszkodzenie słuchu w stopniu:
powyżej 20 do 40	lekkim
powyżej 40 do 70	umiarkowanym
powyżej 70 do 90	znacznym
powyżej 90	głębokim

Źródło: *Podręcznik dobrych praktyk, 4 kroki – wsparcie osób niesłyszących na rynku pracy*, opracowanie: dr Mariusz Sak, PFRON, Warszawa, 2012, s. 15.

B. Szczepankowski<sup>4</sup> wyróżnia cztery grupy osób z uszkodzeniami słuchu.

1. Osoby funkcjonalnie słyszące:

a) osoby z minimalnym obniżeniem sprawności słyszenia, u których nie obserwuje się zaburzeń rozwoju mowy, wad wymowy, które komunikują się z otoczeniem poprzez mowę głosową, bez problemów rozmawiają przez telefon,

b) osoby z lekkim obniżeniem sprawności słyszenia, u których w pewnych sytuacjach obfitujących w zgiełk i hałas mogą wystąpić trudności w odbiorze mowy, jednakże w rezultacie nie mają miejsca większe problemy z komunikacją.

2. Osoby niedosłyszące: „jest to grupa osób, która niezależnie od stopnia uszkodzenia słuchu w badaniu audiometrycznym w odbiorze informacji preferuje kanał słuchowy, a w celu pełniejszego odbioru mowy pomocniczo wspierają się wzrokiem; mowa tych osób rozwija się prawidłowo, ale z opóźnieniami”<sup>5</sup>.

3. Osoby słabosłyszące, mają znacznie utrudniony kontakt z otoczeniem, gdyż pomimo zastosowania protez słuchowych, mowa nie rozwija się spontanicznie, podczas odbioru informacji ustnych potrzebna jest percepcja wzrokowa, najlepsze efekty przynosi znajomość systemu językowo-migowego lub

<sup>4</sup>B. Szczepankowski, *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi*, WSiP, Warszawa 1999.

<sup>5</sup>K. Kowal, W. Stadnicki, *Raport na temat barier występujących na styku osoba Głucha – potencjalny pracodawca*, Dobre kadry, Centrum Badawczo-szkoleniowe Sp. z o. o., Wrocław [www.glusiwpracy.dobrekadry.pl/dokumenty/Raport-bariery.pdf](http://www.glusiwpracy.dobrekadry.pl/dokumenty/Raport-bariery.pdf) (Dostęp 2. 04 .2014r.).

polskiego języka migowego.

4. Niesłyszący/Głusi – to grupa osób, która nie jest w stanie odbierać i posługiwać się mową ustną, aby możliwa była komunikacja konieczna jest znajomość polskiego języka migowego, (w przypadku osoby ogłuchłej niezbędne jest pismo i znajomość systemu językowo-migowego lub polskiego języka migowego).

Warto w tym miejscu przedstawić klasyfikację osób z uszkodzeniami słuchu ze względu na czas pojawienia się niepełnosprawności<sup>6</sup>:

Pierwszą grupę stanowią osoby, które rodzą się już z dysfunkcją słuchu, czyli nie słyszą z powodu uwarunkowań genetycznych. Najczęściej przychodzą na świat w rodzinach osób niesłyszących. U dziecka z dużym ubytkiem słuchu, w naturalny sposób nie może się wykształcić mowa. Żyjąc w środowisku osób niesłyszących dziecko w naturalny sposób uczy się języka migowego. Problemem jest jednak przyswajanie sobie pojęć, abstrakcyjne myślenie. Inne określenie tych osób to głuchonieme.

Drugą grupą są osoby, które utraciły słuch w późnym dzieciństwie, np. powyżej 5-7 roku, zdążyły już rozwinąć mowę, a także rozumieją niektóre pojęcia abstrakcyjne. Nauczyły się języka migowego w trakcie swej edukacji oraz dzięki kontaktom z osobami niesłyszącymi. W odróżnieniu od osób głuchoniemych łatwiej się komunikują z otoczeniem, gdyż często udaje się im wykształcić mowę w stopniu podstawowym, potrafią także czytać z ruchu warg.

Osoby, które utraciły słuch w życiu dorosłym na skutek choroby lub wypadku stanowią trzecią grupę osób niesłyszących, stojących pośrodku dwu światów – osób słyszących i niesłyszących. Określane są jako „zawieszona w próżni”<sup>7</sup>, mają ogromne trudności w funkcjonowaniu w świecie ciszy, nie posiadając rozbudowanej spostrzegawczości i uwrażliwienia wzrokowego. Trudność stanowi nieznajomość języka migowego oraz nieumiejętność odczytywania przekazu z ust. Osoby z niedosłuchem, dzięki aparatom słuchowym są w stanie normalnie funkcjonować w społeczeństwie.

Jako przyczynę głuchoty źródła podają:

- zaburzenie przekazywania dźwięków do ucha wewnętrznego (głuchota przewodzeniowa), będące konsekwencją uszkodzenia błony bębenkowej lub kosteczek słuchowych,

<sup>6</sup> L. Eunika, *Aktywizacja zawodowa i społeczna osób z dysfunkcją słuchu i mowy*, s. 81, [www.poznan.pl/mim/public/hc/attachments.html?co=show](http://www.poznan.pl/mim/public/hc/attachments.html?co=show) (Dostęp 2. 04. 2014r.).

<sup>7</sup> Ibid., s. 81 – 82.



- uszkodzenie narządu słuchu albo przewodzenia nerwowego (drogi słuchowej), co uniemożliwia przekaz bodźców słuchowych do kory mózgowej (głuchota odbiorcza)<sup>8</sup>.

Wśród przyczyn można wymienić ponadto: zapalenie ucha środkowego, długotrwały hałas, starzenie się komórek słuchowych i neuronów (głuchota starcza), wrodzone uszkodzenie narządu słuchu, zatrucie, otosklerozę, będącą chorobą błędnika kostnego, struktur ucha środkowego i wewnętrznego, które ulegają anatomicznej i czynnościowej degeneracji, czego konsekwencją jest narastający niedosłuch (jedno- lub obustronny), któremu mogą towarzyszyć szumy uszne i zawroty głowy<sup>9</sup>.

#### 4. Populacja osób niesłyszących i głuchych

W dostępnej literaturze nie znajdziemy konkretnej liczby osób dotkniętych uszkodzeniem narządu słuchu, gdyż zmienia się ona w zależności od tego, jakie kryterium przyjmiemy za przesłankę do oceny poziomu słyszenia, w jaki sposób dokonamy interpretacji danych statystycznych dotyczących występowania wad słuchu. Według danych szacunkowych, niedosłuch ma ok. 10-15 % całej populacji świata, czyli ok. 500 mln osób, prognozuje się, że w 2025 ma już ich być aż 900 mln. W Europie problem niedosłuchu dotyczy ponad 80 mln osób<sup>10</sup>. P. Albińska podaje, że populacja borykająca się z poważnymi zaburzeniami słyszenia stanowi w Niemczech, Szwajcarii czy USA około 10–13%<sup>11</sup>. Różne statystyki zawierają różne dane. Określa się, że w Polsce około 100 tysięcy osób ma problemy ze słuchem<sup>12</sup>, taką grupę osób zrzesza największa polska organizacja osób niesłyszących - Polski Związek Głuchych. Szacuje się, że liczba osób głuchych może oscylować między 45 tys. a 50 tys.<sup>13</sup>.

<sup>8</sup> M. Czajkowska-Kisil, *Niepełnosprawność słuchowa, jako przesłanka dyskryminacji, Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego s. 2-3*, [http://www.tea.org.pl/userfiles/file/Seminaria/niepelnosprawnosc\\_sluchowa\\_mczejkowska-kisil.pdf](http://www.tea.org.pl/userfiles/file/Seminaria/niepelnosprawnosc_sluchowa_mczejkowska-kisil.pdf) (Dostęp 2. 04. 2014r.).

<sup>9</sup> Ibid., s. 3.

<sup>10</sup> *Raport o osobach niepełnosprawnych w Polsce*, przygotowany przez Biuro Prasowe Kongresu Kobiet Warszawa, 06.06.2011r. [www.samorzad.pap.pl/html.run?\\_...2011\\_06.06\\_raport](http://www.samorzad.pap.pl/html.run?_...2011_06.06_raport) (Dostęp 2.04.2014r.).

<sup>11</sup> P. Albińska, op. cit., oraz M. Lisiecka-Bielanowicz, *Osoby niedosłyszące w społeczeństwie — opis zjawiska*, [w:] *Postawy wobec niepełnosprawności*, (red.) L. Frackiewicz, Katowice 2002, s. 79.

<sup>12</sup> M. Czajkowska-Kisil, op. cit., s. 2.

<sup>13</sup> *Raport o osobach niepełnosprawnych w Polsce*, (2011) op. cit., s. 1.

Poniżej dane zaczerpnięte ze sprawozdania działalności statutowej Polskiego Związku Głuchych za 2012 rok:

Tabela 2. Stan zarejestrowanych przez PZG osób niesłyszących i słabosłyszących w 2012 r.

<b>Stan zarejestrowanych w 2012 r.</b>		
Podopieczni: w tym:	niesłyszący	słabosłyszący
Członkowie ogółem	<b>18 889</b>	
Członkowie:		
do 18 roku życia	90	93
dorośli od 19-60	6038	4581
dorośli powyżej 60 lat	4505	3582
Osoby niezrzeszone ogółem	<b>23 710</b>	
Osoby niezrzeszone:		
do 18 roku życia	360	412
dorośli od 19-60	6548	6269
dorośli powyżej 60 lat	4852	5269
Otoczenie osób niesłyszących (członkowie rodziny, opiekunowie	<b>1 793</b>	
<b>RAZEM</b>	<b>44 392</b>	

Źródło: na podstawie listu do Pana Posła Artura Dębskiego z dnia 1 sierpnia 2013 r. [www.arturdebski.pl/sites/default/files/1863-13.doc](http://www.arturdebski.pl/sites/default/files/1863-13.doc) (Dostęp 2.04.2014 r.).

PZG wykazał rejestrację 18 889 członków niesłyszących i słabosłyszących oraz 23 710 niezrzeszonych osób niesłyszących i słabosłyszących<sup>14</sup>. Statystyki PZG obejmują jednak tylko osoby, które posiadają status członka tej organizacji, dlatego nie są miarodajne co do całości populacji głuchych i słabosłyszących w Polsce oraz obejmują osoby w wieku od 19 do 60 i więcej lat<sup>15</sup>.

*Raport przygotowany przez Biuro Prasowe Kongresu Kobiet, Warszawa, 06.06.2011r.* podaje, że niemal 900 tys. osób w Polsce ma poważny uszczerbek słuchu, u ponad 300 noworodków stwierdza się wrodzoną wadę słuchu, co szóste dziecko w wieku szkolnym ma problemy ze słuchem, około 100 osób rocznie traci słuch w wyniku różnych wypadków. Szacuje się, że w Polsce żyje

<sup>14</sup>Na podstawie listu do Pana Posła Artura Dębskiego z dnia 1 sierpnia 2013 r. [www.arturdebski.pl/sites/default/files/1863-13.doc](http://www.arturdebski.pl/sites/default/files/1863-13.doc) (Dostęp 02.04.2014 r.).

<sup>15</sup>*Podręcznik dobrych praktyk, 4 kroki – wsparcie osób niesłyszących na rynku pracy*, (2012) op. cit., s. 12.

ponad 7 tysięcy ludzi głuchoniewidomych w różnym wieku.

Na podstawie raportu Głównego Urzędu Statystycznego, pt: *Stan zdrowia ludności Polski w 2004 roku* można stwierdzić, że w Polsce jest niemal 850 tysięcy ludzi z różnego rodzaju wadami słuchu na 38,2 milionów Polaków<sup>16</sup>.

Tabela 3. Osoby z wadami słuchu w Polsce

Słyszenie \ Wiek	15-19	20-29	30-39	40-49	50-59	60-69	70+	ogółem
wyraźnie słyszy tylko z aparatem słuchowym	5.7	6.6	3.4	21.5	28.5	56.2	148.7	<b>270.6</b>
nie słyszy nawet z aparatem	0	0	0	1.1	5.7	4.8	23.9	<b>35.5</b>
nie słyszy bo nie ma aparatu słuchowego	1.9	6	2.1	19.3	59.3	66.9	256.1	<b>411.6</b>
głucha lub poważnie niedosłyszająca	2.5	2.8	1.2	8.7	18.1	13.2	70.3	<b>117.4</b>
brak danych	0	0.7	1	1.7	5.7	0.7	4.1	<b>13.8</b>

Źródło: GUS 2007, *Podręcznik dobrych praktyk, 4 kroki – wsparcie osób niesłyszących na rynku pracy*, opracowanie: dr Mariusz Sak, PFRON, Warszawa, 2012, s. 9 - 10.

Z badania wynika, że największą grupą mającą wady słuchu w Polsce są osoby w wieku powyżej 70 lat (503,1 tysiąca osób). W drugiej grupie (60-69 lat) znalazło się 141,8 tysiąca osób, zaś w przedziale wiekowym 50-59 lat - 117,3 tysiąca osób. Mimo wielu wątpliwości, jakie odnośnie tego badania zgłasza autor *Podręcznika dobrych praktyk, 4 kroki – wsparcie osób niesłyszących na rynku pracy*, mamy do czynienia z materiałem poglądowym, próbującym ustalić szacunkowe dane dotyczące osób z wadami słuchu. „Obecnie nie ma możliwości precyzyjnego ustalenia, jak duża jest populacja głuchych i słabosłyszących, z wyłączeniem osób, u których głuchota wystąpiła po opanowaniu języka mówionego, przede wszystkim, jako skutek urazów, chorób, procesu starzenia itp. przyczyn. Osoby takie można by nazwać społecznością głuchych i słabosłyszących. Odnośnie tej grupy ludzi, dysponujemy jedynie szacunkami, które wahają się od 50 do 150 tysięcy osób”<sup>17</sup>.

Statystyki GUS dotyczące liczebności dzieci i młodzieży głuchej i słabosłyszącej w kształceniu integracyjnym i masowym, publikowane w cyklu *Oświata*

<sup>16</sup> Ibid., s. 9.

<sup>17</sup> Ibid., s. 11.

*i wychowanie*, obejmujące placówki na poziomie szkół podstawowych, gimnazjalnych oraz ponadgimnazjalnych określają, że w roku szkolnym 2010/2011 do szkół masowych i integracyjnych uczęszczało 6280 uczniów, w tym 440 głuchych oraz 5840 słabosłyszących. Do szkół specjalnych uczęszczało 1730 głuchych oraz 1149 słabosłyszących uczniów<sup>18</sup>.

Według badania Głównego Urzędu Statystycznego na temat stanu zdrowia ludności, w Polsce w 2009 r. żyło 696,5 tysięcy osób z uszkodzeniami i chorobami narządu słuchu. W poniższej tabeli znajduje się wykaz populacji osób z uszkodzeniami i chorobami narządu słuchu według wieku i płci<sup>19</sup>.

Tabela 4. Osoby z uszkodzeniami i chorobami narządu słuchu w wieku 15 i więcej lat (w tys.)

Mężczyźni i kobiety razem	15-80 i więcej lat	15-19 lat	20-29 lat	30-39 lat	40-49 lat	50-59 lat	60-69 lat	70-79 lat	80 i więcej lat
	696,5	4,2	17,0	17,9	20,9	83,9	123,2	205,8	223,6
Mężczyźni	313,0	1,7	9,7	11,1	9,1	46,5	69,1	95,5	70,4
Kobiety	383,5	2,5	7,3	6,8	11,8	37,4	54,1	110,4	153,2

Źródło: Stan Zdrowia Ludności Polski w 2009 r. (GUS 2011)

Z danych Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych *Zatrudnienie wspomagane. Materiały konferencyjne* wynika, że liczba osób głuchoniewidomych w Polsce wynosi 7000 osób<sup>20</sup>.

Z badania modułowego BAEL GUS z 2000 roku wynika, że na schorzenia związane z wadliwym funkcjonowaniem narządu słuchu cierpi w Polsce około 6,3% osób dotkniętych niepełnosprawnością, powyżej 15 roku życia<sup>21</sup>. Zdaniem B. Szczepankowskiego prawdopodobnie liczba osób z uszkodzeniem narządu słuchu może wynosić w Polsce nawet kilka milionów<sup>22</sup>.

Liczba osób niepełnosprawnych w Polsce (według danych Narodowego

<sup>18</sup> Dane GUS 2012 za: *Podręcznik dobrych praktyk, 4 kroki – wsparcie osób niesłyszących na rynku pracy* (2012) op. cit., s. 12.

<sup>19</sup> Na podstawie listu do Pana Posła Artura Dębskiego z dnia 1 sierpnia 2013 r.

<sup>20</sup> Ibid.

<sup>21</sup> B. Szczepankowski, *Specyficzne potrzeby osób niesłyszących w dostępie do informacji*, [www.mps.gov.pl/infodni/konferencja.html](http://www.mps.gov.pl/infodni/konferencja.html) (Dostęp 04.04.2014 r.).

<sup>22</sup> Por. B. Szczepankowski, *Osoby z uszkodzonym słuchem*, [w:] *Problem niepełnosprawności w poradnictwie zawodowym*, „Zeszyty Informacyjno-Metodyczne Doradcy Zawodowego”, (red.) Szczepankowski B., Ostrowska A., Warszawa 1998, nr 10.

Spisu Ludności z 2011) wynosiła ogółem około 4,7 mln (dokładnie 4 697,5 tys.), tym samym liczba osób niepełnosprawnych w Polsce stanowiła 12,2% ludności kraju wobec 14,3% w 2002 r. (blisko 5,5 mln osób niepełnosprawnych w 2002 roku)<sup>23</sup>.

Porównując dane dotyczące udziału osób o określonych stopniach niepełnosprawności w populacji osób niepełnosprawnych prawnie ogółem w latach 2002 – 2013, można dostrzec zmiany. Według BAEL udział osób niepełnosprawnych ze znacznym stopniem niepełnosprawności w 2002 roku wynosił 21,1%, z umiarkowanym – 35,1%, z lekkim – 42,7%, natomiast w 2013 roku wskaźniki te kształtowały się odpowiednio: 28,5%, 41,6% i 29,9%, w odniesieniu do populacji osób niepełnosprawnych prawnie w wieku produkcyjnym struktura ta przedstawiała się następująco: 21,7%, 43,7%, 34,6%<sup>24</sup>.

Najczęstszymi przyczynami niepełnosprawności w Polsce są uszkodzenia narządu ruchu (46,1%) oraz choroby krążenia (48,5%). W dalszej kolejności wskazać należy uszkodzenia narządu wzroku (29,5%) oraz schorzenia neurologiczne (29%).

Tabela 5. Niepełnosprawni według schorzeń (dane w %)

	Ogółem	15-59 lat	60 i więcej lat
Schorzenie	100,0	100,0	100,0
Uszkodzenia i choroby narządów ruchu	46,1	41,9	50,2
Uszkodzenia i choroby narządów wzroku	29,5	22,4	36,5
Uszkodzenia i choroby narządu słuchu	13,9	8,3	19,4
Schorzenia układu krążenia	48,5	37,1	59,7
Schorzenia neurologiczne	29,0	30,9	27,2
Schorzenia psychiczne	7,9	11,3	4,4
Upośledzenie umysłowe	2,5	4,1	1,0
Inne schorzenia	26,2	25,9	26,6

Źródło: GUS, *Badanie zdrowia ludności Polski 2004* na podstawie *Badania wpływu kierunku i poziomu wykształcenia na aktywność zawodową osób niepełnosprawnych Raport końcowy CZĘŚĆ 3 z 6, Perspektywa osób niesłyszących i niedosłyszących*, Badanie finansowane z środków Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, Pentor Research International 2006, s. 7.

<sup>23</sup> <http://www.niepelnosprawni.gov.pl/niepelnosprawnosc-w-liczbach-/dane-demograficzne/> (Dostęp 05.04.2014r.) oraz Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań, 2002, Główny Urząd Statystyczny.

<sup>24</sup> Ibid.

Z badania GUS pt. *Stan Zdrowia Ludności Polski z 2004 r.* wynika, że uszkodzenia narządu słuchu stanowią 13,9% przyczyn niepełnosprawności w Polsce. Schorzenia związane ze słuchem dotyczą najczęściej starszej grupy wiekowej (powyżej 60 roku życia), są przyczyną niepełnosprawności nieco częściej u dorosłych mężczyzn (15,6%), niż kobiet (12,5%).

Prawie połowa (49%) osób mających problem ze słuchem nie słyszy, bo nie posiada aparatu słuchowego, 18% osób zakwalifikowano do znacznego stopnia niepełnosprawności – są głusi, poważnie niedosłyszający lub nie słyszą pomimo zaaparatowania<sup>25</sup>.

## 5. Bariery w życiu osób niesłyszących

Głównym problemem, z jakim borykają się osoby niesłyszące jest brak odbioru dźwięków z otoczenia (również tych ostrzegawczych), czyli ograniczone poznawanie przedmiotów i zjawisk<sup>26</sup>, a przede wszystkim utrudnione komunikowanie się z innymi. Jednostki niemogące wymieniać informacji, przekazywać komunikatów – będą pograżać się w odosobnieniu.

Osoby niesłyszące – szczególnie te, które nie słyszą od urodzenia – wykształciły podstawową i naturalną formę porozumiewania się – język migowy, który jest odmienny od znanego nam fonicznego języka polskiego. Polski język migowy (PJM) nie bazuje na pojęciach abstrakcyjnych, wykształcił inny szyk zadania, zawiera o wiele mniejszy zasób słów – ogólnie słów jest 2500, z czego potencjalna osoba niesłysząca posługuje się około 800-1000 słów<sup>27</sup>. Bariera komunikacji tworzy dystans wobec ludzi, powoduje to narastanie nieuzasadnionych opinii, stereotypowych, często krzywdzących stwierdzeń, stąd mity społeczne, które budują błędny i uproszczony obraz niesłyszących, np. przypisując im dodatkowo upośledzenie umysłowe<sup>28</sup>. Osoby niesłyszące wyłączają się ze społeczności słyszących, budując swój świat

<sup>25</sup> *Badania wpływu kierunku i poziomu wykształcenia na aktywność zawodową osób niepełnosprawnych Raport końcowy CZĘŚĆ 3 z 6, Perspektywa osób niesłyszących i niedosłyszających*, Badanie finansowane z środków Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, Pentor Research International 2006, s. 7.

<sup>26</sup> Por. J. Sowa, *Pedagogika specjalna w zarysie*, Rzeszów 1997, s. 174 oraz B. Szczepankowski, *Wyrównywanie szans osób niesłyszących: optymalizacja komunikacji językowej*, Siedlce 1998, s. 75–78 oraz B. Szczepankowski, *Komunikowanie się z osobami z uszkodzonym słuchem*, Warszawa – Katowice 2000, s. 6–7.

<sup>27</sup> L. Eunika, op. cit., s. 83.

<sup>28</sup> K. Werszka, K. Bienkowska-Robak, *Problemy ze słuchem*, „Integracja”, 2002, nr 6, s. 79.

oparty na podziale na swoich – głuchych i obcych – słyszących<sup>29</sup>.

Problemy komunikacyjne przekładają się na trudności w zakresie zatrudniania i obecności osób niesłyszących w środowisku pracy, stąd duży poziom bezrobocia wśród tej grupy. Obok wspomnianej bariery komunikacyjnej bardzo ważną przyczyną bierności zawodowej jest niskie wykształcenie oraz niskie kwalifikacje zawodowe, co jest konsekwencją ograniczonej oferty kształcenia zawodowego dla osób głuchych. Wybór szkół zawodowych podyktowany jest często trudnościami w porozumiewaniu się na poziomie pojęć w trakcie kształcenia ogólnego. Wiele młodych osób nie przystępuje do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe. Rynek szkoleń i kursów jest także ograniczony dla tej grupy, wiąże się to także z brakiem tłumaczy, dodatkowymi kosztami, jakie generuje ich obecność<sup>30</sup>. Pomocą są projekty unijne skierowane do osób niesłyszących, oferujące bezpłatne szkolenia, a także doradztwo zawodowe.

Interesujące dane na temat wykształcenia przynosi Raport z badań przeprowadzonych w roku 2009 w ramach projektu pt. *Ogólnopolskie badanie sytuacji, potrzeb i możliwości osób niepełnosprawnych* (EFS / PFRON / SWPS).

Tabela 6. Sześć grup wyróżnionych ze względu na rodzaj ograniczeń funkcjonalnych a wykształcenie

Wykształcenie	niepełnosprawność psychiczna		niepełnosprawność intelektualna		niepełnosprawność wzrokowa		niepełnosprawność słuchowa		niepełnosprawność ruchowa		niepełnosprawność somatyczna	
	Liczebność	% z N ważnych w kolumnie	Liczebność	% z N ważnych w kolumnie	Liczebność	% z N ważnych w kolumnie	Liczebność	% z N ważnych w kolumnie	Liczebność	% z N ważnych w kolumnie	Liczebność	% z N ważnych w kolumnie
bez wykształcenia, z wykształceniem podstawowym niepełnym	450	10,0%	746	34,3%	230	2,0%	325	9,1%	324	1,6%	771	2,1%
podstawowe	1 141	25,4%	773	35,5%	1 816	15,7%	703	19,6%	3 269	15,9%	5 722	15,4%
gimnazjalne	191	4,3%	181	8,3%	414	3,6%	137	3,8%	462	2,3%	1 129	3,0%
zasadnicze zawodowe (szkoła zawodowa)	1 475	32,9%	393	18,1%	4 057	35,0%	1 360	38,0%	8 233	40,1%	14 030	37,8%
średnie ogólnokształcące (liceum)	421	9,4%	33	1,5%	1 538	13,3%	316	8,8%	2 486	12,1%	4 977	13,4%
średnie techniczne (technikum)	483	10,8%	35	1,6%	1 856	16,0%	431	12,0%	3 386	16,5%	5 991	16,1%
policealne (np. studium)	96	2,1%	3	0,1%	358	3,1%	77	2,2%	521	2,5%	1 075	2,9%
wyższe licencjackie lub równoważne	64	1,4%	4	0,2%	389	3,4%	58	1,6%	465	2,3%	980	2,6%
wyższe magisterskie lub równoważne	164	3,7%	8	0,4%	918	7,9%	171	4,8%	1 368	6,7%	2 470	6,6%

<sup>29</sup> G. Galewski, *Spoleczność głuchych w oczach przybysza*, „Świat Ciszy”, 1998, nr 3.

<sup>30</sup> *Podręcznik dobrych praktyk, 4 kroki – wsparcie osób niesłyszących na rynku pracy*, (2012) op. cit., s. 31.

Źródło: dane z badań przeprowadzonych w roku 2009 w ramach projektu pt. *Ogólnopolskie badanie sytuacji, potrzeb i możliwości osób niepełnosprawnych (EFS/PFRON/SWPS)*

W populacji osób z niepełnosprawnością słuchową najliczniejszą grupę stanowią osoby z wykształceniem zasadniczym zawodowym (35%), następnie z wykształceniem średnim technicznym (16%) oraz podstawowym (15,7%).

Przyczyną bierności zawodowej jest trudność w dostępie do dobrych ofert pracy, jeśli pojawiają się możliwości zatrudnienia mają charakter niskopłatnych prac fizycznych. Jest to wynikiem stereotypów pracodawców, którzy są przekonani o niewielkich możliwościach tych osób. Obawa o uratę świadczeń jest kolejną barierą psychologiczną.

Autor *Podręcznika dobrych praktyk, 4 kroki – wsparcie osób niesłyszących na rynku pracy* podaje jako dodatkowe bariery<sup>31</sup>:

- odległość pracy od miejsca zamieszkania, czego konsekwencją są długie dojazdy – co ma wpływ na ekonomiczną zasadność podjęcia zatrudnienia;
- wymiar czasu pracy oraz niedogodne ramy czasowe pracy;
- brak form zatrudnienia wspieranego, które jest odpowiedzią na potrzeby osób niesłyszących, otwierając możliwości pracy, poprzez zachęty dla pracodawców;
- stosunek do pracodawcy, czyli kwestia zaufania, bo „istotnym, często niedocenianym czynnikiem jest wiedza, u kogo osoba głucha może podjąć zatrudnienie, czy jest to zupełnie obca osoba, czy też osoba im znana (np. krewny bądź już znana osoba)”<sup>32</sup>.

Jak podaje P. Albińska<sup>33</sup>, europejskie badania w ramach projektu Socrates Gruntvig 2003–2005 potwierdzają duże trudności z zdobyciu zatrudnienia przez osoby niesłyszące, stopa bezrobocia w badanych krajach wynosi od 87% w Rumunii i 61% w Bułgarii do 44% w Austrii<sup>34</sup>, natomiast w Danii czy Wielkiej Brytanii - odpowiednio 7,5% oraz 22%.

Analizując polskie statystyki dotyczące zatrudnienia osób niepełnosprawnych, zobaczymy, że sytuacja również nie jest optymistyczna. GUS podaje, że w I kwartale 2012 roku w Polsce było 3 457 000 osób niepełnosprawnych

<sup>31</sup> Ibid., s. 30-32.

<sup>32</sup> Ibid., s. 32.

<sup>33</sup> P. Albińska, op. cit., s. 177.

<sup>34</sup> Ibid.



powyżej 16 roku życia. Wśród nich aktywnych zawodowo było 599 tysięcy osób oraz 92 tysiące bezrobotnych. Pozostałe 2 858 000 osób z orzeczoną niepełnosprawnością stanowili bierni zawodowo<sup>35</sup>. Ważne informacje przynosi wspomniany już raport z badań przeprowadzonych w 2009 r. w ramach projektu pt. *Ogólnopolskie badanie sytuacji, potrzeb i możliwości osób niepełnosprawnych* (Europejski Fundusz Społeczny, Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej)<sup>36</sup>. Poniżej znajduje się tabela ukazująca korelacje między aktywnością zawodową, wiekiem i niepełnosprawnością słuchową.

Tabela 7. Aktywność zawodowa, wiek i niepełnosprawność słuchowa

Grupa wiekowa		Wykonywanie pracy zawodowej		Razem
		Nie	Tak	
16-34 lata	Liczebność	660	202	862
	% z Wiek	<u>76,6%</u>	23,4%	100,0%
35-49 lat	Liczebność	488	334	822
	% z Wiek	<u>59,4%</u>	40,6%	100,0%
50-59/64 lat	Liczebność	1364	362	1726
	% z Wiek	<u>79,0%</u>	21,0%	100,0%
razem	Liczebność	2512	898	3410
	% z Wiek	<u>73,7%</u>	26,3%	100,0%

Źródło: dane z badań przeprowadzonych w roku 2009 w ramach projektu pt. *Ogólnopolskie badanie sytuacji, potrzeb i możliwości osób niepełnosprawnych* (EFS / PFRON / SWPS), s. 66.

Największy odsetek aktywnych zawodowo przypadł na przedział wiekowy 35-49 lat (40,6%), wśród osób młodszych oraz starszych zatrudnionych

<sup>35</sup> GUS, 2012, na podstawie *Podręcznika dobrych praktyk, 4 kroki – wsparcie osób niestyszających na rynku pracy* (2012), op. cit., s. 31.

<sup>36</sup> *Wyniki i wnioski z ogólnopolskiego badania sondażowego przeprowadzonego w ramach projektu pt.: Ogólnopolskie badanie sytuacji, potrzeb i możliwości osób niepełnosprawnych Raport nr 10*, (próba badawcza 100 tys. osób) opracowanie: Zespół Badawczy SWPS, Koordynator: prof. dr hab. Anna I. Brzezińska, Warszawa 2010, s. 66.

była mniej niż jedna czwarta badanych<sup>37</sup>.

Tabela 8. Sześć grup wyróżnionych ze względu na rodzaj ograniczeń funkcjonalnych w odniesieniu do wieku i chęci podjęcia pracy (analiza osób bezrobotnych)

Kategorie niepełnosprawności	Wiek	Chęć podjęcia pracy			
		tak		nie	
		Liczebność	% z N ważnych w wierszu	Liczebność	% z N ważnych w wierszu
niepełnosprawność psychiczna	16-34 lata	278	35,5%	505	64,5%
	35-49 lat	272	31,7%	585	68,3%
	50-59/64 lat	307	22,4%	1066	77,6%
niepełnosprawność intelektualna	16-34 lata	253	36,6%	439	63,4%
	35-49 lat	96	25,0%	288	75,0%
	50-59/64 lat	47	16,8%	233	83,2%
niepełnosprawność wzrokowa	16-34 lata	449	41,6%	631	58,4%
	35-49 lat	348	38,3%	561	61,7%
	50-59/64 lat	875	25,4%	2573	74,6%
niepełnosprawność słuchowa	16-34 lata	146	46,8%	166	53,2%
	35-49 lat	112	37,2%	189	62,8%
	50-59/64 lat	266	24,5%	820	75,5%
niepełnosprawność ruchowa	16-34 lata	486	39,2%	753	60,8%
	35-49 lat	738	39,5%	1129	60,5%
	50-59/64 lat	1508	23,7%	4863	76,3%
niepełnosprawność somatyczna	16-34 lata	1070	37,2%	1808	62,8%
	35-49 lat	1213	35,7%	2182	64,3%
	50-59/64 lat	2331	21,7%	8425	78,3%

Źródło: dane z badań przeprowadzonych w roku 2009 w ramach projektu

<sup>37</sup> Ibid.

pt. *Ogólnopolskie badanie sytuacji, potrzeb i możliwości osób niepełnosprawnych* (EFS / PFRON / SWPS), s. 69.

Analizując motywację do podjęcia zatrudnienia możemy stwierdzić, że nie jest wysoka, jednocześnie zmniejsza się wraz z wiekiem.

## **6. Problemy osób niesłyszących na rynku pracy w świetle wyników badań własnych**

Poniżej zostanie przedstawiony fragment wyników badań własnych, przeprowadzonych w środowisku osób niesłyszących, na temat uwarunkowań aktywności zawodowej tej grupy, mających na celu zidentyfikowanie ich szans, możliwości oraz barier związanych z funkcjonowaniem na rynku pracy.

Celem podjętych badań była: ocena potencjału zawodowego osób niesłyszących: kwalifikacji, umiejętności zawodowych, oraz poznanie trudności i problemów uniemożliwiających zdobycie pracy. Badanie polegało na przeprowadzeniu wywiadu ankietowego z osobami niesłyszącymi, w części korzystającymi z pomocy ośrodków (poradni, szkół, warsztatów terapii zajęciowej) na terenie działalności oddziałów Polskiego Związku Głuchych. Ogółem w badaniu wzięło udział 460 osób. Badania te zostały przeprowadzone w latach 2013 – 2014 i objęły grupę osób w wieku 16 – 64 lata (mężczyźni), 16-59 lat (kobiety). Respondenci posiadali orzeczenia: o lekkim, umiarkowanym i znacznym stopniu niepełnosprawności. Przedstawiony fragment wyników został sporządzony na podstawie analizy ankiet i wywiadów z osobami niesłyszącymi.

Główny problem badawczy brzmiał: *Jakie są szanse i bariery w zakresie aktywizacji zawodowej osób niesłyszących?* Problemy badawcze odnoszące się do wiodącej tematyki zostały sformułowane w postaci następujących pytań: *Jaki jest potencjał w zakresie kwalifikacji zawodowych i umiejętności? Jaki jest poziom wykształcenia wśród respondentów? Jakie posiadają kwalifikacje zawodowe uzyskane w systemie szkolnym oraz kwalifikacje dodatkowe (np. prawo jazdy, kurs zawodowy, kurs komputerowy)? Jak respondenci oceniają własne kwalifikacje i umiejętności zawodowe? Czy chcą podjąć pracę, uzupełnić wykształcenie, zdobyć nowe kwalifikacje i umiejętności? Jakie są ich motywy poszukiwania pracy? Jakie posiadają umiejętności ułatwiające poruszanie się na rynku pracy? Jakie dostrzegają bariery związane z oczekiwaniami ze strony pracodawców oraz bariery osobiste utrudniające im znalezienie pracy?*

Udział w badaniach był dobrowolny. Ogółem zgromadzono 460 rzetelnie wypełnionych kwestionariuszy ankiet i wywiadu. Badania zostały zanalizowane według założonych kryteriów, a materiał ujęty w formie zestawienia ilościowego.

Poniżej zostanie przedstawiona charakterystyka badanej populacji na podstawie podstawowych cech społeczno-demograficznych m.in. takich jak: płeć, wiek, wykształcenie, miejsce zamieszkania itp.

Tabela 9 i Wykres 1 przedstawia podział respondentów ze względu na płeć.

Tabela 9. Płeć uczestników badania

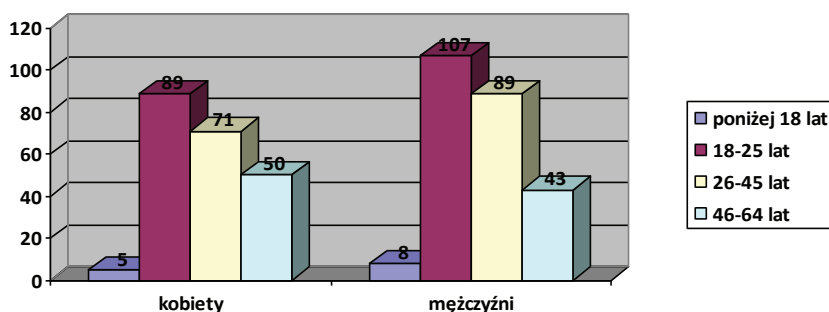
kobiety		mężczyźni	
N	%	N	%
215	46,7	245	53,3

źródło: badania własne

Wykres 1. Płeć uczestników badania, źródło: badania własne

Większość uczestników badania stanowili mężczyźni – 245 (53,3%), w badaniu brało udział: 215 kobiet (46,7%).

Wiek respondentów przedstawia poniższy wykres:



Wykres 2. Wiek uczestników badania, źródło: badania własne

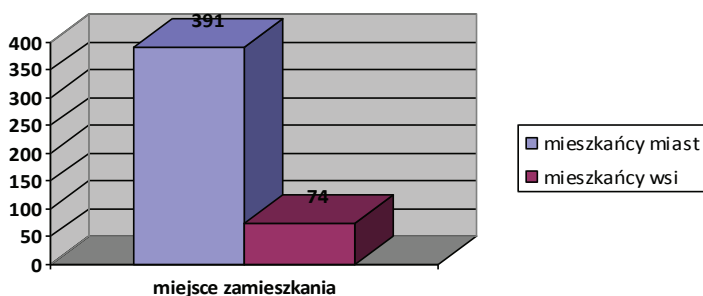
W badania wynika, że najwięcej kobiet - 89 (19,3%) i mężczyzn - 107 (23,3%) było w wieku 18-25 lat, czyli w najlepszym okresie na podejmowanie pracy zawodowej, znaczna była grupa osób w przedziale 26-45 lat, czyli w tzw. wieku produkcyjnym.

Miejsce zamieszkania badanej populacji przedstawia poniższa tabela i wykres:

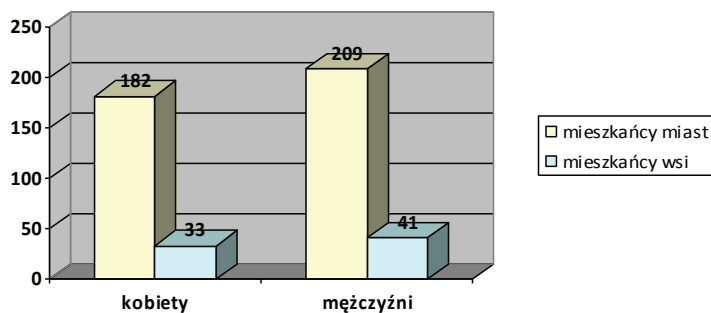
Tabela 10. Miejsce zamieszkania badanej populacji

płeć	miejsce zamieszkania		miejsce zamieszkania	
	miasto	wieś	N	%
kobiety	182	33	39	7,1
mężczyźni	209	41	45,4	8,9

Źródło: badania własne



Wykres 3. Miejsce zamieszkania badanej populacji, źródło: badania własne



Wykres 4. Miejsce zamieszkania badanej populacji w podziale na płeć, źródło: badania własne

W badaniu wynika, że najczęściej ankietowanych mieszka w miastach (84,4%), natomiast 16% badanej populacji stanowią mieszkańcy wsi; 39,6% kobiet to mieszkanki miast, 7,2% kobiet mieszka na wsi, 45,4% mężczyzn mieszka

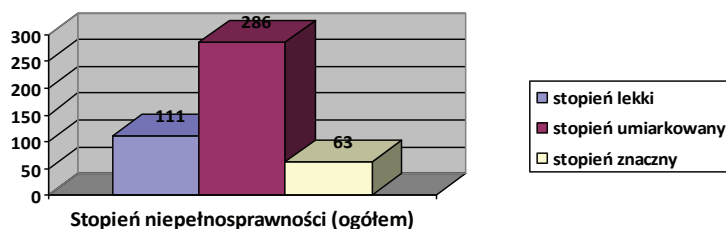
w mieście, a 8,9% zamieszkuje na wsi.

Stopień niepełnosprawności badanej grupy przedstawiają kolejne tabele i wykresy:

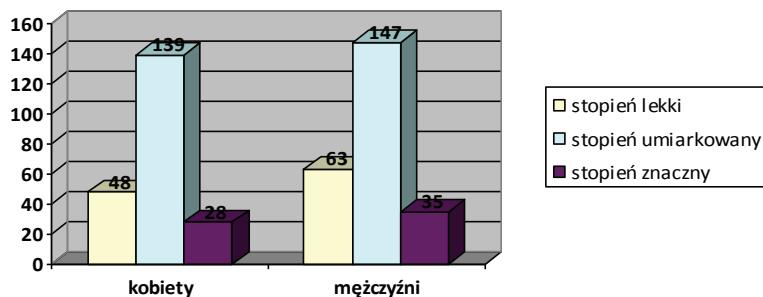
Tabela 5. Stopień niepełnosprawności badanej grupy

Stopień niepełnosprawności	Kobiety		Mężczyźni		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%
Lekki	48	10,4	63	13,6	111	24
Umiarkowany	139	31	147	32	286	63
Znaczny	28	6	35	7,5	63	13

Źródło: badania własne



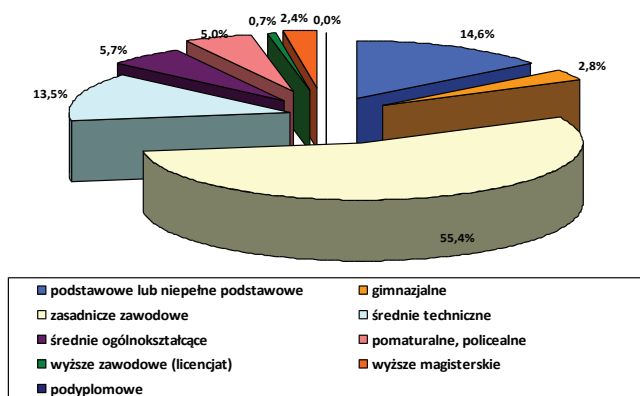
Wykres 5. Stopień niepełnosprawności badanej grupy, źródło: badania własne



Wykres 6. Stopień niepełnosprawności badanej grupy w podziale na płeć, źródło: badania własne

Jak pokazują powyższe tabele i wykresy najczęściej osób posiadało umiarkowany stopień niepełnosprawności – 63%, stopień lekki - 24%, znaczny - 13%.

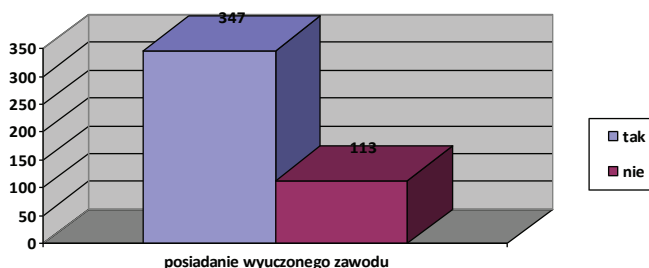
Kolejnym analizowanym zagadnieniem było wykształcenie respondentów:



Wykres 7. Wykształcenie respondentów, źródło: opracowanie własne

Istotny wpływ na pozostawanie bez pracy ma z pewnością poziom wykształcenia. Jak pokazuje powyższy wykres, największy odsetek stanowią osoby z wykształceniem zasadniczym zawodowym - 255, co stanowi 55,4% ogółu respondentów, następnie podstawowym i niepełnym podstawowym - 67, co stanowi 14,6% badanej populacji oraz średnim technicznym 62 osoby – 13,5%. Niewielki odsetek ankietowanych miał wykształcenie gimnazjalne: 2,8%, a 5% policealne i pomaturalne. Tylko 0,7% respondentów posiadało wykształcenie wyższe zawodowe (licencjat) a 2,4% - wyższe magisterskie. Korelacja poziomu wykształcenia z posiadaniem pracy pokazuje zależność, że im niższy poziom wykształcenia, tym większe trudności ze znalezieniem pracy.

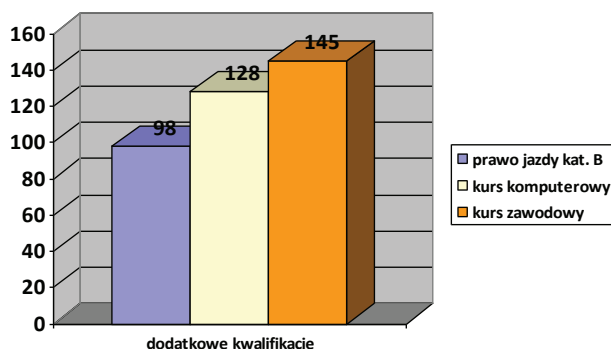
Ważnym zagadnieniem rozpatrywanym w badaniach było uzyskanie informacji na temat posiadania przez ankietowanych kwalifikacji zawodowych uzyskanych w systemie szkolnym.



Wykres 8. Posiadanie przez ankietowanych kwalifikacji zawodowych uzyskanych w systemie szkolnym, źródło: opracowanie własne

Z badań wynika, że 75,4% ankietowanych posiada kwalifikacje w postaci wyuczonego zawodu. Ankietowani wpisywali swoje wyuczone zawody: mechanik, kuśnierz, stolarz, kosmetyczka, cukiernik – ciastkarz, technik elektronik, technik odzieżowy, technik gastronomii, kucharz małej gastronomii, obuwnik, kaletnik, dziewiarz, garbarz – futrzarz, informatyk, technik usług gastronomicznych, krawcowa, szwaczka, krawiec odzieży lekkiej. Kwalifikacje uzyskane w trakcie edukacji i praktyk zawodowych, po pewnym czasie straciły aktualność, nie odpowiadały obecnym wymaganiom pracodawców, wiązało się to bardzo często z nieznaną nowocześniejszych technologii.

Ankietowani odpowiadali również na pytanie o dodatkowe kwalifikacje, oprócz wykształcenia. Wyniki zostały przedstawione w formie poniższego wykresu:



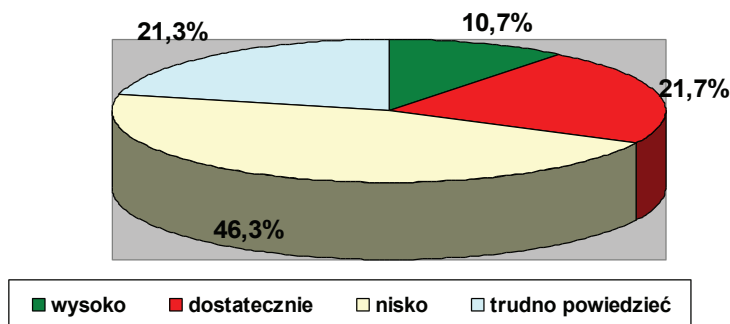
Wykres 9. Dodatkowe kwalifikacje respondentów, źródło: opracowanie własne

Wyniki badań pokazały, że 98 osób, co stanowi 21,3% posiada prawo jazdy kat. B, 128 respondentów – ukończyło kurs komputerowy, a 145 ankietowanych uzyskało dodatkowe kwalifikacje zawodowe, w postaci kursów. Wymieniono m.in. następujące: obsługa wózków jezdniowych, kurs fryzjerski, kurs kosmetyczny, kurs małej gastronomii i cukiernictwa.

Należy zwrócić uwagę na fakt, że podobnie jak kwalifikacje uzyskane w szkołach, niektóre umiejętności, zostały zdobyte z reguły dosyć dawno na kursach, ankietowani nie mogli ich doskonalić, jeśli nie podejmowali zatrudnienia.



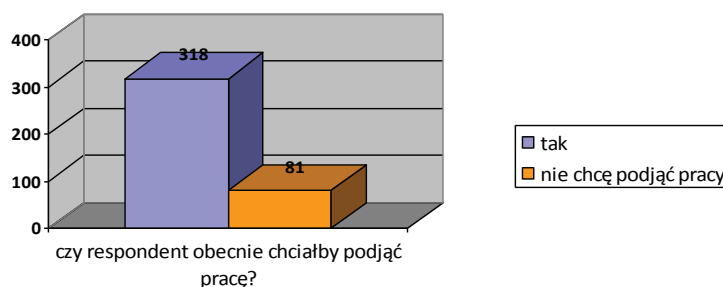
Respondenci w następujący sposób dokonali oceny własnych kwalifikacji i umiejętności zawodowych na tle rynku pracy.



Wykres 10. Ocena własnych kwalifikacji i umiejętności zawodowych na tle rynku pracy, źródło: opracowanie własne

Duża grupa ankietowanych - 46,3% nisko oceniła swój poziom kwalifikacji i umiejętności zawodowych na tle rynku pracy, tylko 21,7% respondentów określiło je na poziomie dostatecznym, a jedynie 10,7% na poziomie wysokim, 21,3% badanych nie odpowiedziało na to pytanie.

Jedno z ważniejszych pytań dotyczyło chęci podjęcia pracy przez respondentów. Wyniki przedstawia poniższy wykres.



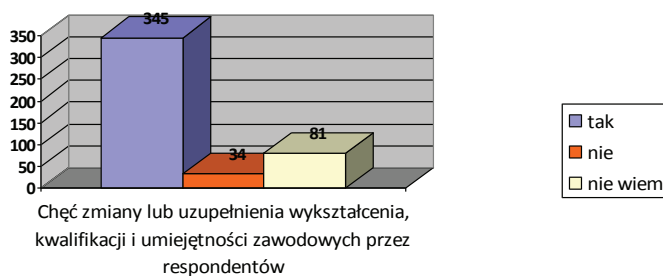
Wykres 11. Chęć podjęcia pracy przez respondentów, źródło: opracowanie własne

Wśród ankietowanych, niebędących osobami uczącymi się i obecnie pracującymi, 318 osób (69,1%) – wyraża chęć podjęcia pracy, natomiast 81 osób (17,6%), nie chce szukać zatrudnienia. Jako powody braku motywacji do podjęcia pracy, które wymieniali najczęściej to m.in.: „nie umiem pracować”, „jest mi dobrze z tym, co mam”, „bo nigdy nie pracowałam”, „nie umiałabym odnaleźć

się w innym miejscu”, „nie wiem jaki rodzaj pracy mógłbym wykonywać”, „ponieważ nie jestem gotowy na zmiany w swoim życiu”, „nie chcę na razie pracować”, „konieczność opieki nad domownikiem”.

Kolejną istotną kwestią, z punktu widzenia podjęcia działań pomocowych, było poznanie w jakich zawodach respondenci chcieliby znaleźć zatrudnienie. Na pytanie dotyczące rodzaju pracy, jaką najchętniej podjąłby respondent napisano: praca przy komputerze, praca biurowa bez bezpośredniego kontaktu z interesantem, magazynier, prace zlecone wykonywane w domu, sprzątaczką, grafik komputerowy, kierowca, pakowanie towarów, bukietarz, operator wózków widłowych, prace wykończeniowe, pracownik gospodarczy, kosmetyczka, kucharz, krawcowa.

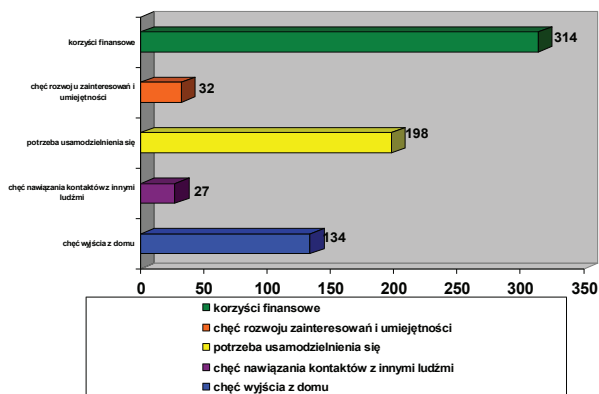
Analizę odpowiedzi na pytanie dotyczące chęci zmiany lub uzupełnienia swojego wykształcenia, kwalifikacji i umiejętności zawodowych przedstawia poniższy wykres.



Wykres 12. Chęć zmiany lub uzupełnienia wykształcenia, kwalifikacji i umiejętności zawodowych przez respondentów, źródło: opracowanie własne

Większość ankietowanych 345 osób (75%) wyraża chęć zmiany lub uzupełnienia wykształcenia, kwalifikacji i umiejętności zawodowych, natomiast jedynie 34 osoby (7,4%), nie chce lub nie jest gotowa na zmiany.

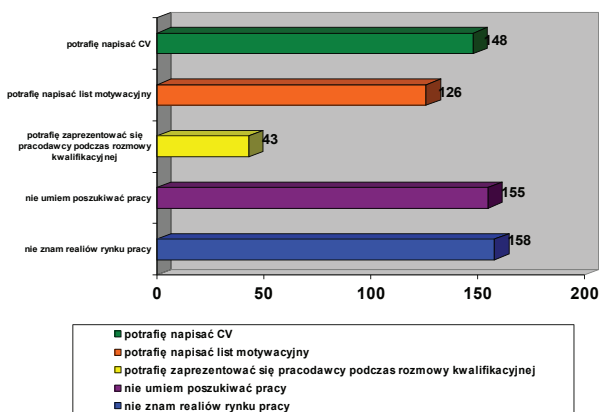
Respondenci wskazali także na motywy poszukiwania pracy. Wyniki zostały przedstawione w formie poniższego zestawienia.



Wykres 13. Motywy poszukiwania pracy, źródło: opracowanie własne

Zdecydowana większość ankietowanych 314 osób (68,3%) wskazuje na korzyści finansowe, 198 respondentów ma potrzebę usamodzielnienia się, 134 osób chce „wyjść z domu”, 32 osoby wykazują chęć rozwoju zainteresowań i umiejętności, tylko 27 pytanym wskazało na potrzebę nawiązania kontaktów z innymi ludźmi.

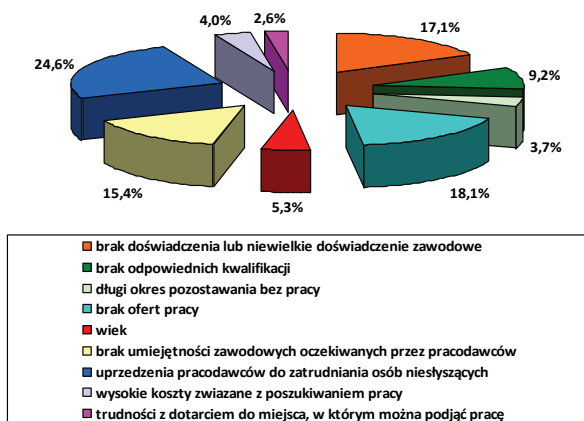
Respondenci wymienili także swoje umiejętności ułatwiające poruszanie się na rynku pracy.



Wykres 14. Umiejętności ułatwiające poruszanie się na rynku pracy, źródło: opracowanie własne

Duża grupa ankietowanych (158 osób – 34,3%) nie zna realiów rynku pracy oraz nie potrafi poszukiwać pracy (155 osób – 33,7%); 148 osób potrafi napisać swoje CV, a 126 osób - list motywacyjny, 43 respondentów twierdzi, że potrafi zaprezentować się pracodawcy podczas rozmowy kwalifikacyjnej.

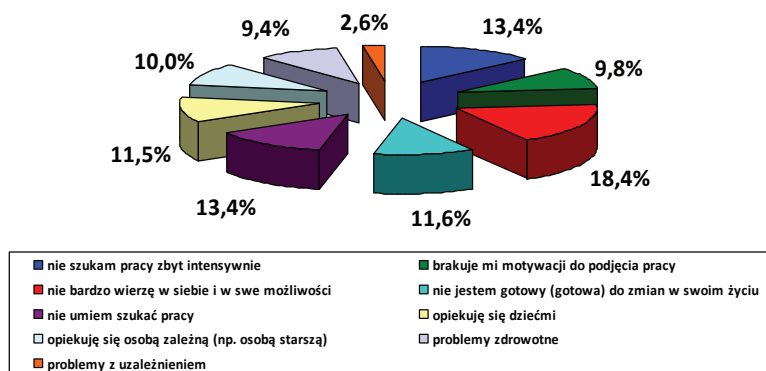
Badani określili bariery związane z oczekiwaniami ze strony pracodawców utrudniające znalezienie pracy w następujący sposób:



Wykres 15. Bariery związane z oczekiwaniami ze strony pracodawców utrudniające znalezienie pracy, źródło: opracowanie własne

Większość badanych - 24,6 % twierdzi, że barierą są uprzedzenia pracodawców do zatrudniania osób niesłyszących, następnie: brak ofert pracy (18,1%), brak doświadczenia lub niewielkie doświadczenie zawodowe (17,1%), brak umiejętności zawodowych oczekiwanych przez pracodawców (15,4%), brak odpowiednich kwalifikacji poszukiwanych na rynku pracy (9,2%), nieodpowiedni wiek (5,3%), wysokie koszty związane z poszukiwaniem pracy (4%), długi okres pozostawania bez pracy (3,7%), trudności z dotarciem do miejsca, w którym można podjąć pracę (2,6%).

Respondenci zidentyfikowali także bariery osobiste utrudniające im znalezienie pracy.



Wykres 16. Bariery osobiste utrudniające respondentom znalezienie pracy, źródło: opracowanie własne

Większość badanych (18,4% wskazań) twierdzi, że główną barierą utrudniającą im znalezienie pracy jest brak wiary w siebie i we własne możliwości, następnie: nieumiejętność poszukiwania pracy (13,4% wskazań), oraz zbyt mała aktywność podczas tych starań (również 13,4% wskazań), brak gotowości do zmian w swoim życiu (11,6% wskazań), opieka nad dziećmi (11,5% wskazań), opieka nad osobą zależną (np. osobą starszą) – 10%, problemy zdrowotne (9,4% wskazań), problemy z uzależnieniem (2,6% wskazań).

## 7. Podsumowanie

Osoby niesłyszące borykają się z szeregiem problemów, największą trudnością jest jednak kontakt z osobami słyszącymi. Ma to swoje odbicie w ich funkcjonowaniu na rynku pracy. Przedstawione powyżej wyniki badań własnych diagnozują sytuację ankietowanych osób niesłyszących, w zakresie potencjału wiedzy i umiejętności w odniesieniu do kwalifikacji zawodowych uzyskanych w systemie szkolnym i kursowym, oraz ukazują ich własną ocenę na tle rynku pracy. Istnieje współzależność między poziomem wykształcenia i posiadaniem pracy: im niższy poziom kwalifikacji, tym większe trudności ze znalezieniem zatrudnienia. Biorąc pod uwagę ten czynnik – największą grupę - 55,4% ogółu respondentów stanowią osoby z wykształceniem zasadniczym

zawodowym, następnie podstawowym i niepełnym podstawowym - 14,6% badanej populacji oraz średnim technicznym 13,5%. Niewielki odsetek ankietowanych miał wykształcenie gimnazjalne: 2,8%, a 5% policealne i pomaturalne. Tylko 0,7% respondentów posiadało wykształcenie wyższe zawodowe (licencjat) a 2,4% - wyższe magisterskie. Z badań wynika, że duża grupa 75,4% ankietowanych posiada kwalifikacje w postaci wyuczonego zawodu, 21,3% respondentów posiada prawo jazdy kat. B, 27,8% respondentów ukończyło kurs komputerowy, a 31,5% osób uzyskało dodatkowe kwalifikacje zawodowe w postaci kursów. Mimo dobrych wyników w tym obszarze – sytuacja nie jest do końca optymistyczna, gdyż wiele nabytych dawno umiejętności nie liczy się już na konkurencyjnym rynku pracy. Ma to swoje odbicie w ocenie poziomu kwalifikacji i umiejętności zawodowych na tle rynku pracy, tylko 21,7% respondentów określiło je na poziomie dostatecznym, a jedynie 10,7% na poziomie wysokim, 21,3% badanych nie odpowiedziało na to pytanie.

Ważnym zagadnieniem było poznanie poziomu motywacji odnośnie podjęcia pracy, zmiany lub uzupełnienia wykształcenia, kwalifikacji i umiejętności zawodowych. Uzyskano tu wysokie wyniki: wśród ankietowanych, niebędących osobami uczącymi się i obecnie pracującymi, 69,1% respondentów – wyraża chęć podjęcia pracy, natomiast 17,6% nie chce szukać zatrudnienia. Większość ankietowanych (75%) wyraża chęć zmiany lub uzupełnienia wykształcenia, kwalifikacji i umiejętności zawodowych, natomiast jedynie 34 osoby (7,4%), nie chce lub nie jest gotowa na zmiany.

W badaniach próbowano znaleźć odpowiedź na pytania o motywy poszukiwania pracy, w kontekście umiejętności ułatwiających poruszanie się na rynku pracy. Zdecydowana większość, bo 68,3% ankietowanych wskazuje na korzyści finansowe, następnie na potrzebę usamodzielnienia się i „wyjścia z domu”, w dalszej kolejności chęć rozwoju zainteresowań i umiejętności, w małym stopniu na potrzebę nawiązania kontaktów z innymi ludźmi.

Wykrycie barier związanych z oczekiwaniami ze strony pracodawców oraz osobistych, utrudniających respondentom znalezienie pracy może być odpowiedzią na potrzeby osób niesłyszących przy budowaniu programów aktywizacji zawodowej. Należy do nich rozwijanie pośrednictwa pracy i doradztwa zawodowego oraz oferty bezpłatnych szkoleń dedykowanych tej grupie osób niepełnosprawnych. Wskazane przez respondentów uprzedzenia pracodawców – jako bardzo istotna bariera – może być niwelowana przez edukowanie

i uświadamianie im, że stereotypowe opinie mijają się często z prawdą. Potwierdzają to pracodawcy, którzy zatrudniają osoby niepełnosprawne, oceniając ich jako solidnych i zaangażowanych pracowników.

Zdiagnozowane bariery, w postaci braku wiary w siebie, odnoszące się także do nieumiejętności poszukiwania pracy, zbyt małej aktywności podczas tego procesu, utrudniające osobom niesłyszącym znalezienie pracy, określające zarazem potrzeby tej grupy w zakresie aktywizacji zawodowej, mogą zostać zniwelowane dzięki wsparciu psychologa i doradcy zawodowego.

## 8. Summary

### The problems of deaf people on the labour market

The article discusses the problems of deaf people on the labour market. In the first part of the article are presented the most important definitions, classifications, statistics on the population of deaf people and information about the labour market. The second part of the article shows a fragment of the results of the author's own research. It is a diagnosis of the situation and problems of deaf people on the labour market.

**Key words:** deaf people, professional activation, work, disability.

## 9. Bibliografia

1. Albińska P., *Problemy życia społecznego i zawodowego osób niedosłyszących i głuchych*, [www.adam-europe.eu/prj/5431/prj/publikacja\\_albinska.pdf](http://www.adam-europe.eu/prj/5431/prj/publikacja_albinska.pdf).
2. *Badania wpływu kierunku i poziomu wykształcenia na aktywność zawodową osób niepełnosprawnych Raport końcowy CZEŚĆ 3 z 6, Perspektywa osób niesłyszących i niedosłyszących*, Badanie finansowane z środków Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, Pentor Research International 2006. [www.pfron.org.pl/ftp/dokumenty/Badania\\_i\\_analazy/Raport\\_CZESC\\_1z6\\_final.pdf](http://www.pfron.org.pl/ftp/dokumenty/Badania_i_analazy/Raport_CZESC_1z6_final.pdf).
3. Barczyński A., *Zatrudnienie chronione w Polsce na tle rozwiązań europejskich*, [w:] *Niepełnosprawni a praca*, (red.) L. Frąckiewicz i W. Koczur, Katowice 2004.
4. Buryń U., Hulboj T., Kowalska M., Podziemska T., Rychlicka B., *Uczeń*

*z wadą słuchu chce zrozumieć świat*. Poradnik dla nauczycieli ogólnodostępnych szkół ponadpodstawowych, Warszawa 2004.

5. Czop-Śliwińska G., *Osoby niepełnosprawne a rynek pracy*, [http://www.ck.agh.edu.pl/rynek/wg/rynek\\_pracy.htm](http://www.ck.agh.edu.pl/rynek/wg/rynek_pracy.htm).

6. Czajkowska-Kisil M., *Niepełnosprawność słuchowa, jako przestanka dyskryminacji, Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego*. [http://www.tea.org.pl/userfiles/file/Seminaria/niepelnosprawnosc\\_sluchowa\\_mczajkowska-kisil.pdf](http://www.tea.org.pl/userfiles/file/Seminaria/niepelnosprawnosc_sluchowa_mczajkowska-kisil.pdf).

7. Eunika L., *Aktywizacja zawodowa i społeczna osób z dysfunkcją słuchu i mowy*, [www.poznan.pl/mim/public/hc/attachments.html?co=show](http://www.poznan.pl/mim/public/hc/attachments.html?co=show).

8. Galewski G., *Spoleczność głuchych w oczach przybysza*, „Świat Ciszy”, 1998, nr 3.

9. Kowal K., Stadnicki W., *Raport na temat barier występujących na styku osoba Głucha – potencjalny pracodawca*, *Dobre kadry*, Centrum Badawczo-szkoleniowe Sp. z o. o., Wrocław [www.glusiwpracy.dobrekadry.pl/dokumenty/Raport-bariery.pdf](http://www.glusiwpracy.dobrekadry.pl/dokumenty/Raport-bariery.pdf).

10. Lisiecka-Biełanowicz M., *Osoby niedosłyszące w społeczeństwie — opis zjawiska*, [w:] *Postawy wobec niepełnosprawności*, (red.) L Frąckiewicz, Katowice 2002.

11. Mazur M., *Sposoby aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych*, [w:] *Pomoc społeczna wobec wybranych kategorii podopiecznych*, red. naukowa Gołębiowski A., Basak A.M., Wydawnictwo Diecezji Radomskiej AVE, Radom 2012.

12. Mazur M., *Szanse i bariery aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych*, [w:] *Wsparcie społeczne. Między teorią a praktyką. Wybrane problemy*, (red.) Gagackiej M. i Gołębiowskiego A., Warszawa 2012.

13. Nowacki W., *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004.

14. *Podręcznik dobrych praktyk, 4 kroki – wsparcie osób niesłyszących na rynku pracy*, opracowanie: dr Mariusz Sak, PFRON, Warszawa 2012. [http://www.pfron.org.pl/ftp/Dobre\\_praktyki/UE/P\\_D\\_P\\_\\_4\\_kroki.pdf](http://www.pfron.org.pl/ftp/Dobre_praktyki/UE/P_D_P__4_kroki.pdf).

15. Ratajczak Z., *Wsparcie społeczne w warunkach zagrożenia podmiotowości człowieka w środowisku pracy*, [w:] *Podmiotowość człowieka. Szanse rozwoju i zagrożenia*, (red.) Ratajczak Z., Katowice 1992.

16. Sowa J., *Pedagogika specjalna w zarysie*, Rzeszów 1997.

17. Szczepankowski B., *Język migany w szkole*, WSiP, Warszawa 1988.

18. Szczepankowski B., *Komunikowanie się z osobami z uszkodzonym słuchem*, Warszawa – Katowice 2000.

19. Szczepankowski B., *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi*, WSiP, Warszawa 1999.



20. Szczepankowski B., *Osoby z uszkodzonym słuchem*, [w:] *Problem niepełnosprawności w poradnictwie zawodowym*, (red.) Szczepankowska B. i Ostrowska A., „Zeszyty Informacyjno-Metodyczne Doradcy Zawodowego”, nr 10, Warszawa 1998.
21. Szczepankowski B., *Wyrównywanie szans osób niesłyszących: optymalizacja komunikacji językowej*, Siedlce 1998.
22. Werszka K., K. Bienkowska-Robak, *Problemy ze słuchem*, „Integracja”, 2002, nr 6.
23. *Wyniki i wnioski z ogólnopolskiego badania sondażowego przeprowadzonego w ramach projektu pt.: Ogólnopolskie badanie sytuacji, potrzeb i możliwości osób niepełnosprawnych Raport nr 10*, opracowanie: Zespół Badawczy SWPS, Koordynator: prof. dr hab. Anna I. Brzezińska, Warszawa 2010.



mgr Magdalena Malec

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w Lublinie

mgr Paulina Skóra

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w Lublinie

## **Rozdział XII**

### **Obraz nauczyciela jako autorytetu w ocenie licealistów**

#### **1. Streszczenie**

Ciągłe ewolucje dokonujące się w Polsce obejmują wiele dziedzin życia człowieka, w wyniku czego zachodzą różnorodne zmiany i nowe procesy w życiu szkoły. Stawiają one przed szkołą, nauczycielami i uczniami zupełnie nowe zadania i wymagania. Dzisiaj pedagog nie jest już głównym źródłem wiedzy dla młodzieży. Ważną rolę pełnią: Internet, nowe udoskonalone technologie, dlatego nauczyciel musi nadążać za nimi, wykorzystywać je w procesie edukacji, w procesie tworzenia własnego autorytetu, który jest ważnym elementem nauczania i wychowania.

**Słowa kluczowe:** autorytet, nauczyciel, licealista, badania na temat autorytetu nauczyciela.

#### **2. Wstęp**

Przedmiotem badań empirycznych w przedstawionej pracy jest zjawisko autorytetu nauczyciela wśród licealistów. Natomiast celem jest przedstawienie autorytetu nauczyciela w ocenie licealistów.

Pytanie o cechy i postawy sprzyjające budowaniu autorytetu nauczyciela i pełnienia funkcji pedagoga od wielu lat jest przedmiotem zainteresowania nauk: psychologicznych, socjologicznych i pedagogicznych. Dobry nauczyciel interesuje się młodymi ludźmi, jako przedmiotami swych oddziaływań, respektując przy tym ich podmiotowość, ale nie każdy dobry nauczyciel staje się autorytetem.

W części teoretycznej została przedstawiona analiza pojęcia, rodzaje i rola autorytetu nauczyciela w procesie nauczania i wychowania. Natomiast część empiryczna zawiera analizę wyników badań w opinii uczniów liceum na temat autorytetu nauczyciela. Badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego, ze szczególnym uwzględnieniem techniki ankietowej.

### 3. Pojęcie i rodzaje autorytetu nauczyciela

W literaturze pedagogicznej i psychosocjologicznej jest wiele różnorodnych wyjaśnień pojęcia autorytetu nauczyciela. Definicje te różnią się od siebie pod względem treści i zakresu ujmowania autorytetu jako zjawiska, cechy lub relacji.

Nazwa autorytet jest pojęciem, które nie jest łatwo zdefiniować, aczkolwiek jego znaczenie jest na ogół bez trudu intuicyjnie wyczuwalne, ale niezależnie od tego najczęściej bywa niejednoznacznie rozumiany.

Nazwa „autorytet” pochodzi od łacińskiego słowa *auctor*, *auctoritas*, „który tłumaczy się jako rada, wola, ważność, powaga moralna, nawet wpływowa osoba”<sup>1</sup>. Wincenty Okoń wyjaśniał pojęcie autorytetu jako „wpływ osoby lub organizacji cieszącej się ogólnym uznaniem na określoną sferę życia społecznego”<sup>2</sup>. Natomiast H. Rowida autorytetem nazywa „pewną swoistą właściwość, tkwiącą immanentnie w osobie względnie instytucji, dzięki której to właściwości podporządkowują się jej inne osoby, instytucje i grupy społeczne, sposób mniej lub bardziej dobrowolny”<sup>3</sup>.

Zdaniem K. Olbrycht spośród głównych znaczeń słowa *auctor* jest także doradca, co ukazuje iż autorytet jest obecny w relacji mistrz-uczeń. Jej zdaniem znaczenie autorytetu wiąże się z władzą opartą na dobrowolnym posłuszeństwie, wystawianiu się na działanie jednostki czy instytucji, na poddawaniu się jej władzy, mimo iż nie używa ona przemocy ani perswazji. Gotowość do okazywania posłuszeństwa wynika tu z samej hierarchii, w jakiej znajdują się wobec siebie osoba czy instytucja wydająca polecenia, oczekująca posłuszeństwa oraz osoba wykazująca to posłuszeństwo<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 35.

<sup>2</sup> W. Okoń (red.), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, s. 29.

<sup>3</sup> H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa 1957, s.257.

<sup>4</sup> Zob. K. Olbrycht, *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Toruń 2007, s. 30-35, 113-114.

K. Olbrycht uważa, iż spośród znaczeń tego słowa rzadziej wybiera się i wprowadza w życie społeczne te, które wiążą się z władzą i przywództwem. Częściej słowo to używane jest w znaczeniach podkreślających cechy i społeczne uznanie danej osoby, czyli że ktoś jest autorytetem, ponieważ społeczeństwo uznaje go za autorytet, łączących tę pozycję ze szczególną wiarygodnością, miarodajnością opinii i postaw uwierzytelnianiem stwierdzanych stanów. A więc autorytet może być akceptowany, ale bez odczuwania i przyjmowania potrzeby jego naśladowania. A podstawy jego wiarygodności mogą być dalekie od zainteresowań i kompetencji osoby przyjmującej jego jako autorytet. Sytuacja jednak zmienia się, gdy mówimy o autorytecie moralnym, ponieważ jego uznawanie powinno łączyć się z gotowością do podobnego w swej istocie postępowania moralnego. Powinno, ale nie oznacza, że w praktyce się łączy i że zobowiązanie to traktowane jest jako oczywiste. Autorytety, a także autorytety moralne, jesteśmy skłonni bardziej uznawać, traktować z szacunkiem, przywoływać, wysłuchiwać opinani jako kompetentnych niż naśladować<sup>5</sup>.

Natomiast M. Łobocki uważa, że „autorytet może zaistnieć tylko w wyniku określonej relacji między co najmniej dwiema osobami, z których jedna wyróżnia się pod pewnym względem, a druga to dostrzega i z tego powodu jest pełna uznania dla tamtej. Stąd też autorytet powstaje zawsze jako rezultat całkiem dobrowolnego aktu uznania kogoś za osobę w pełni na to zasługującą. Można zatem stwierdzić, iż źródłem autorytetu jest nie tyle osoba o wyróżniających ją cechach, ile ci zwłaszcza, dla których zasługuje ona na szczerze uznanie i podziw”<sup>6</sup>. Innymi słowy, autorytetem, którym się jest, można być tylko dla kogoś innego, a nie dla samego siebie.

W literaturze dotyczącej treści nazwy autorytetu znajdujemy jego pewne stałe elementy, ale nie wszystkie cechy autorytetu spośród tych, które są najczęściej podawane w definicjach, odgrywają pierwszorzędą rolę, znaczenie dla sprecyzowania tego terminu. Przede wszystkim główną cechą autorytetu jest fakt, iż u jego podstawy tkwią wartości szczególnie cenione przez określone społeczeństwo. Instytucja, osoba czy jakaś norma moralna staje się przedmiotem autorytetu pod warunkiem, że jest ona nosicielem cenionych aktualnie wartości. Aby osoba czy instytucja stała się autorytetem, nie wystarczy sam fakt, że jest ona nosicielem pewnych wartości, ale musi także te wartości reprezentować

<sup>5</sup> Ibid., s. 30-35, 113-114.

<sup>6</sup> M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2002, s. 108.

własnym postępowaniem.

Na treść pojęcia autorytetu składa się szereg czynników, czyli: „warunkiem niezbędnym jest istnienie co najmniej dwóch osób lub osoby i zespołu osób, osoby i instytucji itd., jedna ze stron darzona jest szczególnym rodzajem szacunku i poważania w uznaniu dla cenionych wartości, które reprezentuje w skali ponadprzeciętnej”<sup>7</sup>.

Zatem istota autorytetu nauczyciela jest wyjaśniana z różnych perspektyw: jako zjawiska społecznego, gdzie autorytet jest analizowany z perspektywy przedmiotowej – kto uznaje autorytet? Identyfikacja ucznia z postępowaniem nauczyciela, uczeń akceptuje jego zachowanie i chce zachowywać się w taki sam sposób jak on; jako cecha osobowa, autorytet jest tu analizowany z perspektywy podmiotowej – kto ma autorytet? Identyfikacja ucznia z nauczycielem jako wzorem osobowym, uczeń podziwia nauczyciela za posiadane cechy osobowościowe i pragnie być taki jak on; jako skutek określonej relacji interpersonalnej, zachodzi tu analiza autorytetu z perspektywy dwupodmiotowej – kto ma autorytet i ze względu na co oraz kto uznaje autorytet i dlaczego? Proces identyfikacji występuje razem, uczeń identyfikuje się z postępowaniem nauczyciela, akceptuje go i uznaje go jako wzór do naśladowania<sup>8</sup>.

Według T. Pilcha autorytet nauczyciela „we współczesnej pedagogice rozumiany jest jako szacunek, zaufanie i poważanie dla nauczyciela jako eksperta naukowego, doradcy, przewodnika w trudnościach; źródło pedagogicznego wpływu; sytuacja postrzegania nauczyciela jako wzoru osobowego i identyfikowania się z nim przez uczniów; relacja naturalnego i dobrowolnego podporządkowania się uczniów nauczycielowi; autorytet nauczyciela zależy od umiejętności przekształcania relacji z uczniem w kierunku autonomii w atmosferze dialogu i wspólnego poszukiwania”<sup>9</sup>.

W opinii J. Kosmali autorytet jest to „szacunek, poważanie i zaufanie do osoby, grupy osób lub pewnych treści, reprezentujących co najmniej nieprzeciętne wartości intelektualne lub moralne (lub inne) cenione w danym społeczeństwie, a przejawiające się zaufaniem wobec podmiotów – nosicieli tychże wartości – oraz podporządkowaniem ich woli”<sup>10</sup>.

Ważnym elementem pojęcia autorytetu jest pytanie: co wpływa na zjawisko

<sup>7</sup>J. Kosmala, *Autorytet nauczyciela w teorii i badaniach socjologicznych*, Częstochowa 1999, s. 10.

<sup>8</sup>Zob. T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Warszawa 2003, s. 254.

<sup>9</sup>Ibid., s. 254.

<sup>10</sup>J. Kosmala, (1999), op. cit., s. 10.

autorytetu nauczyciela, jakie czynniki? Co nauczyciel powinien zrobić, aby stać się autorytetem? Na te pytania odpowiadają nam liczni autorzy prac o tematyce pojęcia autorytetu nauczyciela, T. Pilch wskazuje trzy wymiary, które wpływają na zaistnienie tego zjawiska, są to:

a) uwarunkowania zewnętrzne, niezależne bezpośrednio od nauczyciela – globalna koncepcja pedagogiczna, ranga zawodu nauczyciela w społeczeństwie;

b) uwarunkowania częściowo zależne od nauczyciela – ranga szkoły i zawodu nauczyciela w środowisku lokalnym;

c) uwarunkowania wewnętrzne, w znacznym stopniu zależne od nauczyciela – właściwości nauczyciela przejawiane w konkretnych zachowaniach względem uczniów oraz osób, z którymi nauczyciel współpracuje w interesie uczniów<sup>11</sup>.

Natomiast I. Jazukiewicz i J. Kosmala wymieniają jako podstawę autorytetu nauczyciela takie „wartości jak:

a) intelektualne – związane z kwalifikacjami zawodowymi, wiedzą i doświadczeniem;

b) dydaktyczne – polegające nie tylko na posiadaniu wiedzy, ale także na umiejętności jej przekazywania w jasny, logicznie powiązany sposób;

c) walory moralne – kształtowanie pożądanych zasad postępowania, umiejętność utrzymywania poprawnych stosunków międzyludzkich, tworzenie postaw uczuciowych w obcowaniu z innymi ludźmi;

d) zewnętrzna atrakcyjność - zespoły cech nauczyciela, które uczeń dostrzeże już w pierwszych kontaktach”<sup>12</sup>.

Wartości będące u podstaw autorytetu nauczyciela pozwalają na wyodrębnienie typów autorytetu. K. Czarniecki, E. Gondzik, H. Hrapkiewicz podają następujące „rodzaje autorytetu:

a) autorytet intelektualny – twórcze zachowanie się w różnych sytuacjach, przewidywanie zdarzeń pedagogicznych w procesie pracy z uczniami;

b) autorytet moralny – normy i cnoty moralne przejawiające się w toku relacji między nauczycielem a uczniami;

c) autorytet dydaktyczny – wiedza specjalistyczna w danej dziedzinie;

d) autorytet metodyczny – umiejętność przekazania posiadanej wiedzy;

e) autorytet wychowawczy – poszanowanie indywidualności i odrębności

<sup>11</sup> Zob. T. Pilch (red.), (2003), op. cit., s. 258-260.

<sup>12</sup> Za: M. Kowaluk, *Autorytet nauczyciela – prawda czy fikcja?* [w:] *Kompetencje nauczyciela – stan potrzeby i kierunki zmian*, B. Materna (red.), Zielona Góra 2002, s. 30.

każdego ucznia;

f) autorytet społeczny – równe traktowanie wszystkich uczniów, bez jakichkolwiek uprzedzeń i negatywnych nastawień;

g) autorytet kulturowy – wiedza o kulturze na świecie oraz kulturalne zachowanie wobec innych;

h) autorytet światopoglądowy – naukowość, prawdziwość, spójność i dojrzałość w poglądach;

i) autorytet naukowy – wszelka działalność innowacyjna w dziedzinie wiedzy oraz w dziedzinie dydaktyki i metodyki nauczania – uczenia się<sup>13</sup>.

Warto także wspomnieć o autorytecie osobistym i autorytecie urzędowym. J. Kosmala pisze „pierwszy wynika z walorów osobistych reprezentowanych przez danego człowieka. Drugi przysługuje poszczególnym osobom z tytułu zajmowanego miejsca w hierarchii społecznej. Posiadaniu autorytetu urzędowego nie zawsze towarzyszy autorytet osobisty danego człowieka, chociaż wskazane byłoby, aby osoba posiadająca autorytet urzędowy cieszyła się jednocześnie autorytetem osobistym”<sup>14</sup>.

#### **4. Rola autorytetu nauczyciela w procesie nauczania i wychowania szkolnego**

W ciągu narastającego kryzysu autorytetu, wielu ludzi nabrało przekonania, że uznawanie autorytetu w procesie wychowania było przeżytkiem szczególnie w czasach demokracji i pluralizmu. Błędne jest myślenie iż autorytet nauczyciela jest zbędny w procesie wychowania i nauczania uczniów, niezależnie od czasów w jakich żyjemy. Można stwierdzić nawet, że właśnie w dzisiejszych czasach, w dobie komputeryzacji, opierania swoich poglądów na mass mediach, autorytet nauczyciela jest najbardziej potrzebny dla młodych ludzi.

Wychowanie jest szczególnie ważną dziedziną życia społecznego i jest to bardzo istotne doświadczenie w życiu każdego człowieka. Obok działań zamierzonych, składa się na nie wiele różnorodnych, złożonych oddziaływań niezamierzonych. A wśród nich na pierwsze miejsce wysuwają się oddziaływania innych ludzi jako autorytetów, wzorów, przykładów.

Pierwszymi nauczycielami i wychowawcami są rodzice, szkoła pełni jedynie

<sup>13</sup> Ibid.

<sup>14</sup> J. Kosmala, (1999), op. cit., s. 14.



role dopełniającą, wspomagającą.

Według W. Okonia wychowanie jest to „świadomie organizowana działalność społeczna oparta na stosunku wychowawczym między wychowankiem a wychowawcą, której celem jest wywoływanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka. Zmiany te obejmują zarówno stronę poznawczo - instrumentalną, związaną z poznaniem rzeczywistości i umiejętnością oddziaływania na nią, jak i stronę emocjonalno-motywacyjną, która polega na kształtowaniu stosunku człowieka do świata i ludzi, jego przekonań i postaw, układu wartości i celu życia”<sup>15</sup>.

Zjawisko autorytetu zawiera w sobie zbyt wiele walorów, abyśmy mogli je pominąć w toku pracy szkolnej, w procesie dydaktyczno - wychowawczym, a wiedza o tym zjawisku jest niezbędna dla zwiększenia skuteczności pracy nauczyciela, usprawnia ją, to dzięki niemu mamy lepsze wyniki. W opinii M. Łobockiego wychowanie jest nie możliwe bez odwoływania się do autorytetu. Ponieważ nie ma wśród ludzi człowieka, który nie potrzebowałby jakiegoś punktu odniesienia, wsparcia zarówno w sprawach moralności czy religii, jak również w sprawach nauki i techniki. Albowiem autorytet daje trwałość i stabilność, których potrzebujemy jako istoty śmiertelne, najbardziej niestałe i kruche ze wszystkich. Pozbawianie dzieci i młodzieży prawdziwych autorytetów skazuje ich na wpływy destruktywne i uleganie własnym słabościom<sup>16</sup>.

Zdaniem J. Kosmali „proces dydaktyczno – wychowawczy jest systemem wzajemnych oddziaływań nauczyciela i ucznia; o jakości tych oddziaływań, a więc i o skutkach pracy nauczyciela decyduje m.in. jego autorytet. Wysoki autorytet nauczyciela ma doniosłe znaczenie praktyczne, stanowi bowiem warunek sprzyjający realizacji podstawowych zadań szkoły, jak i warunek dobrego samopoczucia osób pracujących w zawodzie nauczyciela zwiększając sprawność ich pracy. Postawa nauczyciela – sprzyjająca zdobywaniu autorytetu wśród uczniów – prowadzi w efekcie do realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych, a jednocześnie przyczynia się do minimalizowania konfliktów między nauczycielem a uczniem, poprawia relacje międzyludzkie, sprzyja kreowaniu samodzielności działania i myślenia u wychowanków”<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> W. Okoń (red.), (1998), op. cit., s. 444-445.

<sup>16</sup> Zob. M. Łobocki, (2002), op. cit., s. 117-122.

<sup>17</sup> J. Kosmala, (1999), op. cit., s. 6.

Reasumując autorytet nauczyciela stanowi warunek realizacji podstawowych zadań szkoły, dydaktycznego i wychowawczego. Osoba nauczyciela posiadająca autorytet nauczyciela sprzyja kreowaniu samodzielności uczniów, ich działania i myślenia. Dzięki temu poprawia się ich relacja, zmniejszają się konflikty, poprawia się praca nauczyciela pod każdym względem dydaktycznym i wychowawczym. Nauczyciela naucza własnym przykładem, urzeczywistnianiem własnych wartości. Staje się autorytetem moralnym i intelektualnym dla uczniów, wspierając tym rodziców.

Dlatego niezbędne i celowe są wszelkie badania wskazujące społeczne uwarunkowania autorytetu nauczyciela, a w szczególności podstawy na których opiera się ten autorytet.

## **5. Postawy dzieci i młodzieży szkolnej wobec Ojczyzny w świetle wyników własnych badań empirycznych**

Przedmiotem badań empirycznych w przedstawionej pracy jest zjawisko autorytetu nauczyciela wśród licealistów. Natomiast celem jest przedstawienie autorytetu nauczyciela w ocenie licealistów.

Problem główny badań w przedstawionej pracy zawiera się w pytaniu:  
Jak przedstawia się autorytet nauczyciela w ocenie młodzieży licealnej?

W badaniach ankietowych jako narzędzie poznawcze został użyty kwestionariusz ankiety. Badania ankietowe zostały przeprowadzone wśród 81 uczniów klas liceum w Krasnymstawie. W klasie I liceum w badaniach brało udział 25 uczniów, w klasie II liceum 27 uczniów, natomiast w klasie III liceum 29 uczniów.

### **5.1. Pojęcie autorytetu i cechy nauczyciela jako autorytetu w opinii ankietowanych uczniów**

Podstawowym zagadnieniem charakteryzującym zjawisko autorytetu nauczyciela jest określenie samego pojęcia autorytetu. Badania ankietowe zmierzają do uzyskania odpowiedzi na pytanie czym jest autorytet w ocenie licealistów, jak młodzież rozumie to pojęcie? Potocznie utożsamia się autorytet z przykładem, wzorem osobowym. Pojmowanie autorytetu jest ważne, ponieważ, jeżeli młodzież nie będzie

rozumiała tego pojęcia, nie będzie potrafiła określić czy posiada autorytet w swoim życiu. Z pojęciem autorytetu wiąże się rozumienie go jako wpływ drugiej osoby, która cieszy się społecznym uznaniem, na określoną sferę życia społecznego, zaufaniem, szacunkiem; osoba uznawana jako autorytet, jest przewodnikiem, doradcą w problemach, ekspertem w swej dziedzinie z którym chcemy się utożsamiać, identyfikujemy się z nim, dobrowolnie podporządkowujemy się mu. Powyższe elementy rozumienia autorytetu stanowi przedmiot badań ankietowanej młodzieży licealnej.

Wyniki badań zawarte w tabeli nr 1 wskazują, że ponad połowa ankietowanej młodzieży – 51,8% definiuje autorytet jako „osobę godną naśladowania”, natomiast 1,2% młodzieży wykazuje brak wiedzy na ten temat. Uczniowie twierdzą również, że autorytetem jest „przewodnik, doradca życiowy” – 27,2%, „osoba godna szacunku, motywująca do działania” – 9,9%, „osoba kompetentna” – 7,4% oraz „osoba ciesząca się dobrą opinią” – 2,5% badanej młodzieży.

Tab. 1 Pojęcie autorytetu według ankietowanej młodzieży licealnej

Lp.	Pojęcie autorytetu	Uczniowie ankietowani							
		Kl. I		Kl. II		Kl. III		Ogółem	
		Liczba	% N=25	Liczba	% N=27	Liczba	% N=29	Liczba	% N=81
1	Osoba godna naśladowania	13	52,0	14	51,9	15	51,7	42	51,8
2	Osoba godna szacunku, motywująca do działania	2	8,0	2	7,4	4	13,8	8	9,9
3	Przewodnik, doradca życiowy	7	28,0	8	29,6	7	24,1	22	27,2
4	Osoba kompetentna	2	8,0	1	3,7	3	10,4	6	7,4
5	Osoba ciesząca się dobrą opinią	1	4,0	1	3,7	0	0	2	2,5
6	brak odpowiedzi	0	0	1	3,7	0	0	1	1,2

N = liczba ankietowanych uczniów w poszczególnych klasach i ogółem

Uwaga. Ankietowani uczniowie mogli wskazać własne odpowiedzi. Ilość

wskazań jednego pojęcia odnosi się w procentach do liczby wszystkich uczniów w klasie i ogółem

Wyniki badań w zasadzie nie są zróżnicowane w grupie uczniów klas I, II i III. Wskazują, że w większość młodzieży rozumie zjawisko autorytetu, tylko nieduża część uczniów nie potrafiła zdefiniować tego zjawiska. W większości uczniowie definiują autorytet jako „osobę godną naśladowania”. Jest to ujęcie autorytetu w sensie szerokim. Ponieważ autorytet jest osobą, którą akceptujemy i staramy się osiągnąć jego poziom w pewnym zakresie; uczniowie, także zwrócili uwagę na autorytet jako „przewodnika, doradcę życiowego”, co jest zgodne ze znaczeniem tego pojęcia.

Centralnym zagadnieniem opisującym zjawisko autorytetu nauczyciela w ocenie licealistów jest ustalenie cech, jakie powinien posiadać nauczyciel, aby nim się stać.

W pierwszym rozdziale tej pracy, na podstawie literatury przedmiotu, zostały wskazane wartości nauczyciela jako autorytetu. Były to wartości intelektualne, dydaktyczne, walory moralne oraz zewnętrzna atrakcyjność.

Wyniki badań przedstawione w tabeli nr 2 wskazują, że zdaniem uczniów najważniejszą cechą jaką powinien posiadać nauczyciel, aby stać się autorytetem jest sprawiedliwe ocenianie w toku nauczania – 80,2% oraz odnoszenie się do każdego ucznia z szacunkiem – 75,3%, liczenie się ze zdaniem ucznia – 70,4%, udzielanie uczniom pomocy w rozwiązywaniu ich problemów. Nauczyciel zdaniem respondentów aby stać się autorytetem, musi posiadać rozległą wiedzę, mieć kompetencje – 59,3%, znać i rozumieć możliwości ucznia i uwzględniać je w swoich wymaganiach – 56,8%, prowadzić zrozumiale i ciekawie lekcje – 51,9%, być w stosunku do ucznia jak i do całej klasy osobą serdeczną, szczerą i życzliwą – 46,9%, a także cieszyć się dobrą opinią jako ojciec, matka, mąż czy żona – 29,6%, a także powinien być zaangażowany społecznie – 24,7% respondentów.

Tab. 2 Cechy nauczyciela jako autorytetu

Lp.	Cechy/postawy nauczyciela jako autorytetu	Uczniowie ankietyowani							
		Kl. I		Kl. II		Kl. III		Ogółem	
		Liczba	% N=32	Liczba	% N=30	Liczba	% N=38	Liczba	% N=100
1	Zna i rozumie możliwości ucznia i uwzględnia je w swoich wymaganiach	18	72,0	15	55,0	13	44,8	46	56,8
2	Sprawiedliwie ocenia	19	76,0	21	77,8	25	86,2	65	80,2
3	Udziela pomocy w rozwiązywaniu problemów	18	72,0	17	63,0	13	44,8	48	59,3
4	Jest kompetentny – posiada rozległą wiedzę	16	64,0	14	51,9	18	62,1	48	59,3
5	Prowadzi zrozumiałe i ciekawie lekcje	17	68,0	11	40,8	14	48,3	42	51,9
6	W stosunku do ucznia jak i do całej klasy jest serdeczny, szczerzy i życzliwy	15	60,0	16	59,3	7	24,1	38	46,9
7	Do każdego ucznia odnosi się z szacunkiem	22	88,0	24	88,9	15	51,7	61	75,3
8	Wysłuchuje zdania ucznia	18	72,0	21	77,8	18	62,1	57	70,4
9	Jest zaangażowany społecznie	9	36,0	8	29,6	3	10,3	20	24,7
10	Cieszy się dobrą opinią jako ojciec / matka / mąż / żona	12	48,0	6	22,2	5	17,2	24	29,6

N = liczba ankietyowanych uczniów w poszczególnych klasach i ogółem

Uwaga. Ankietowani uczniowie mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź. Ilość wskazań jednej cechy/postawy odnosi się w procentach do liczby wszystkich uczniów w klasie i ogółem

Analizując powyższe wyniki możemy stwierdzić, że uczniowie cenią sobie u nauczyciela najbardziej sprawiedliwość i szacunek, to jak są traktowani, oceniani, dopiero później ważnymi cechami są : udzielanie pomocy czy kompetencja.

Uczniowie muszą czuć się bezpiecznie w relacji nauczyciel – uczeń, mieć zaufanie do nauczyciela. Sprawiedliwość i szacunek są wartościami moralnymi, dlatego możemy stwierdzić, że młodzież przede wszystkim poszukuje w dzisiejszych czasach autorytetu rzeczywistego, moralnego.

## **5.2. Miejsce i potrzeba autorytetu wśród licealistów**

Młodzi ludzie potrzebują znaczących osób w swoim życiu, autorytetów. Pozostawieni sami sobie, nie rozwijałoby się, byłoby ubodzy w wartości, wiedzę, umiejętności; zagubieni między prawdą a kłamstwem, rzeczywistością a fikcją. W tym podrozdziale zajmiemy się ustaleniem miejsca autorytetu nauczyciela w opinii licealistów, ustaleniem jego miejsca wśród osób dla nich znaczących. Wyniki badań odpowiedzą na pytanie, czy w ocenie młodzieży licealnej istnieje autorytet nauczyciela.

Wyniki badań przedstawione w tabeli nr 3 wskazują, że uczniowie klas I, II i III liceum uznają największy autorytet w „rodzicach” (przede wszystkim kładli nacisk na autorytet matki) – 51,9%, następnie w „sławnych osobach” – 23,5%, w „koleżankach/kolegach” – 14,8%, a także w „osobach duchownych” i „postaciach literackich” – 7,4%. Natomiast autorytet „nauczyciela uznało” 16,1% uczniów, a 9,9% uczniów nie ma autorytetu.

Tab. 3 Osoby uznawane przez młodzież licealną za autorytet

Lp.	Osoby znaczące	Uczniowie ankietowani							
		Kl. I		Kl. II		Kl. III		Ogółem	
		Liczba	% N=25	Liczba	% N=27	Liczba	% N=29	Liczba	% N=81
1	rodzice: matka/ ojciec	15	60,0	16	59,3	11	38,0	42	51,9
2	nauczyciel	5	20,0	6	22,2	2	6,9	13	16,1
3	osoba duchowna	3	12,0	2	7,4	1	3,4	6	7,4
4	koleżanka/kolega	6	24,0	1	3,7	5	12,2	12	14,8
5	sławna osoba	4	16,0	4	14,8	11	38,0	19	23,5
6	postać literacka	2	8,0	2	7,4	2	6,9	6	7,4
7	Inna osoba	0	0	0	0	0	0	0	0
7	nikt	5	20,0	1	3,7	2	6,9	8	9,9

N = liczba ankietowanych uczniów w poszczególnych klasach i ogółem

Uwaga. Ankietowani uczniowie mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź. Ilość wskazań jednej osoby znaczącej odnosi się w procentach do liczby wszystkich uczniów w klasie

Swoje wybory ankietowani uzasadniali takimi argumentami: „ponieważ jest osobą inteligentną, daje mi wsparcie, doradza mi w trudnych sytuacjach”, „ze względu na osobowość, jej podejście do życia, wiedzę o życiu”, „pokazuje mi jak żyć, wpiera mnie, ukierunkowuje”, „wysłuchuje mnie, pomaga w problemach”, „imponuje mi swoją wiedzą” itp. Są to najczęstsze odpowiedzi wśród licealistów.

Najwięcej uczniów nie ma autorytetów w klasie I liceum – 20,0%, a dominującym autorytetem w tej klasie są „rodzice” 60,0%, kolejnymi autorytetami są : „koleżanka/kolega” – 24,0%, „nauczyciel” – 20,0%, „sławna osoba” 16,0%, „osoba duchowna” – 12,0%, „postać literacka” – 8,0%. Natomiast w klasie II najwięcej osób uznaje autorytet „rodziców” – 59,3%, a 22,2 % uczniów za autorytet uznaje „nauczyciela” co jest najwyższym wynikiem spośród wszystkich klas, pojawiły się także takie wyniki jak: 14,8% uczniów obrało za autorytet „sławne osoby”, 7,4% „osobę duchowną” i „postać literacką”, 3,7% „koleżankę/kolegę” oraz „nikogo”. W klasie III uczniowie uznali w takim samym stopniu za autorytet „rodziców” jak i „osoby sławne” – 38,0%, a autorytet „nauczyciela” uznało 6,9% uczniów, autorytet „koleżanki/kolegi” uznaje 12,2% uczniów, 6,9% „postacie literackie”, „osoba duchowna” jest uznawana za autorytet przez 3,4%

respondentów oraz 6,9% przebadanych nie ma autorytetu. W żadnej z klas nie zaznaczono odpowiedzi inna osoba (pytanie otwarte).

Podsumowując wyniki badań można stwierdzić, że uczniowie najczęściej wybierali autorytet rodziców, szczególnie matki ponieważ, mają z nimi najlepszy kontakt, a do zaistnienia autorytetu konieczny jest dialog, interakcja, zaufanie. Dzisiaj nauczyciel nie posiada zaufania społecznego, co rzutuje się na jego kontakty z młodzieżą. Pozycja społeczna nauczycieli jest niska, spowodowana małymi zarobkami, ciągłymi zmianami, manipulacją massmediów, które oczerniają nauczycieli, ukazują ich negatywną stronę, podważają kompetencje, itp.

Każdy młody człowiek potrzebuje kierunkowskazów na swoje drodze życia: jak postępować godnie, co zrobić, aby osiągnąć obrane cele, a tymi kierunkowskazami są m.in. właśnie autorytety. Autorytet nauczyciela jest potrzebny w procesie nauczania i wychowania, ponieważ dzięki niemu praca dydaktyczna – wychowawcza przynosi lepsze efekty. Nauczyciel posiadający autorytet ma lepszy kontakt z uczniami, minimalizuje konflikty między nimi, polepsza się współpraca. Uczniowie stają się bardziej samodzielni w działaniu i myśleniu, mają coraz lepsze wyniki w nauce, proces nauczania staje się dla nich przyjemniejszy. Zachowanie uczniów także ulega poprawie, ponieważ nauczyciel posiadający autorytet jest dla nich przykładem do naśladowania, urzeczywistnienia preferowane wartości.

Przeprowadzone badania mają na celu ukazanie odpowiedzi na pytanie, czy w ocenie młodzieży licealnej młodzi potrzebują autorytetu? Dlaczego warto mieć autorytet w życiu? Odpowiedź na to pytanie jest ważna, ponieważ ukaze nam jaką postawę wobec autorytetów ma młodzież.

Wyniki badań w tabeli nr 4, wskazują, iż młodzi ludzie zdecydowanie potrzebują autorytetów – 50,6% odpowiedzi. W żadnej klasie nie padła odpowiedź, że zdecydowanie nie potrzebują autorytetu. Natomiast 3,8% respondentów uważa, że raczej nie potrzebują autorytetu. Aż 44,4% respondentów odpowiedziało, że raczej potrzebują autorytetów. Bardzo mało uczniów nie wiedziało co odpowiedzieć – 1,2% badanych.



Tab. 4 Potrzeba autorytetu w ocenie młodzieży licealnej

Lp.	Potrzeba autorytetu	Uczniowie ankietowani							
		Kl. I		Kl. II		Kl. III		Ogółem	
		Liczba	% N=25	Liczba	% N=27	Liczba	% N=29	Liczba	% N=81
1	Zdecydowanie potrzebuje	13	52,0	16	41,0	12	41,0	41	50,6
2	Raczej potrzebuje	10	40,0	11	59,0	15	52,0	36	44,4
3	Raczej nie potrzebuje	2	8,0	0	0	1	3,5	3	3,8
4	Zdecydowanie nie potrzebuje	0	0	0	0	0	0	0	0
5	Nie wiem	0	0	0	0	1	3,5	1	1,2

N = liczba ankietowanych uczniów w poszczególnych klasach i ogółem

W klasie I liceum ponad połowa uczniów zdecydowanie potrzebuje autorytetu, 40,0% raczej potrzebuje i 8,0% raczej nie potrzebuje autorytetów. Tymczasem w klasie II w 59,0% raczej potrzebuje autorytetu. Widać osłabienie tej potrzeby. Możemy stwierdzić, że jest to spowodowane zachwianiem pozycji autorytetów w tym wieku, uczniowie, są na półmetku tego etapu szkolnego, muszą zacząć decydować, co dalej robić ze swoim życiem. Zdaniem 41,0% badanych uczniów młodzież zdecydowanie potrzebuje autorytetu, można stwierdzić, że jest to grupa uczniów pewnych własnych celów. Natomiast w klasie III 50,6% badanych uznało, że „zdecydowanie potrzebuje autorytetu”, 44,4% „raczej potrzebuje autorytetu”, 3,8% uczniów uważa, że „raczej nie potrzebuje autorytetu” i 1,2% odpowiedziało „nie wiem”. W żadnej z klas nie padła odpowiedź „zdecydowanie nie potrzebujemy autorytetu”.

Wyniki badań w tabeli nr 5, wskazują, że większość uczniów, uważa, że autorytet nauczyciela: motywuje do działania – 38,2%, jest wzorem do naśladowania – 28,4 %, ukierunkowuje cel w życiu – 23,5%, daje wsparcie – 9,9%. W żadnej klasie nie padła odpowiedź, że daje poczucie bezpieczeństwa.

Tab. 5 Czynniki wpływające na potrzebę autorytetu

Lp.	Dlaczego warto mieć w życiu autorytetu?	Uczniowie ankietowani							
		Kl. I		Kl. II		Kl. III		Ogółem	
		Liczba	% N=25	Liczba	% N=27	Liczba	% N=29	Liczba	% N=81
1	Jest wzorem do naśladowania	9	36,0	6	22,2	8	27,6	23	28,4
2	Daje wsparcie	2	8,0	3	11,1	3	10,4	8	9,9
3	Ukierunkowuje cel w życiu	6	24,0	6	22,2	7	24,1	19	23,5
4	Motywuje do działania	8	32,0	12	44,5	11	37,9	31	38,2
5	Daje poczucie bezpieczeństwa	0	0	0	0	0	0	0	0

N = liczba ankietowanych uczniów w poszczególnych klasach i ogółem

Wyniki badań ukazują, iż w klasie I liceum uczniowie uważają, że warto mieć autorytet, ponieważ jest on wzorem do naśladowania – 36,0%, motywuje do działania – 32,0%, ukierunkowuje cele w życiu – 24,0%, a także daje wsparcie – 8,0% badanych. Natomiast w klasie II wyniki badań ukazują, iż znaczna część uczniów, bo aż 44,5% udzieliła odpowiedzi, że motywuje do działania. Natomiast, że jest wzorem do naśladowania i ukierunkowuje cel w życiu odpowiedziało 22,2% uczniów, a 11,1% badanych uznało, że daje wsparcie. Tymczasem w III klasie uczniowie wybrali odpowiedzi, że posiadanie autorytetu motywuje do działania” – 37,9%, jest wzorem do naśladowania– 27,6%, ukierunkowuje cel w życiu – 24,1% oraz daje wsparcie – 10,4% ankietowanych.

Analizując powyższe wyniki, możemy wywnioskować, że w większości uczniowie nie tylko zdecydowanie potrzebuje autorytetów, ale także, to że autorytety są dla nich ważne. Poszukują ich, wykazują stosunek akceptacji autorytetów. Uważają, że warto jest mieć autorytety, ponieważ motywują ich do działania, są dla nich wzorem do naśladowania, ukierunkowują ich.

## 6. Podsumowanie

Przeobrażenia zachodzące w dzisiejszym świecie obejmują wiele dziedzin życia, wywołują wiele zmian i procesów w życiu szkoły, a w tym w życiu nauczyciela. Stawiają mu nowe zadania i wyższe wymagania. Jednym z istotnych problemów jest właściwe przygotowanie uczniów do samodzielnego działania, funkcjonowania we współczesnym świecie.

Korzyści wynikające ze zjawiska autorytetu nauczyciela są bezsporne, dlatego wiedza o nim, o jego pochodzeniu, skutkach oddziaływania jest niezbędna w pracy szkolnej. Stąd wniosek, aby już na samym początku kształcenia przyszłych nauczycieli, w ramach socjologii wychowania, psychologii wychowania, gruntownie przekazywać wiedzę na ten temat, a tym samym uświadamiać przyszłym edukatorom źródła ich własnego autorytetu i określonej skuteczności działania w obranym przez nich zawodzie. Można także wprowadzić kursy akademickie dla nauczycieli już pracujących, aby mogli ulepszać swój proces tworzenia autorytetu nauczyciela, za który sami są odpowiedzialni.

Badania nad tą problematyką powinny być kontynuowane, a nawet poszerzone, co umożliwi doskonalenie pracy dydaktyczno – wychowawczej nauczycieli.

## 7. Summary

### **The picture of the teacher as the authority in the evaluation of the high-school students**

The constant changes made in Poland embrace plenty of fields of human life and consequently, diverse alterations and new processes take place in the school life. They make the school, teachers and students face with the completely new tasks and demands. Nowadays, the teacher is not the major source of knowledge for young people. The Internet and new technologies that are improving more rapidly play a pivotal role. This is the reason why the teacher should follow new technologies, use them in the education and teaching processes, and in the creation of their own authority which is the relevant part of teaching and upbringing.

**Key words:** authority, teacher, high-school student, researches on teacher authority.

## 8. Bibliografia

1. Kosmala J., *Autorytet nauczyciela w teorii i badaniach socjologicznych*, Częstochowa 1999.
2. Kowaluk M., *Autorytet nauczyciela – prawda czy fikcja?* [w:] *Kompetencje nauczyciela – stan potrzeby i kierunki zmian*, B. Materna (red.), Zielona Góra 2002.
3. Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2002.
4. Okoń W. (red.), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998.
5. Olbrycht, *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Toruń 2007.
6. Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Warszawa 2003.
7. Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993.
8. Rowid H., *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa 1957.

mgr Katarzyna A. Brzuszkiewicz

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w Lublinie

## Rozdział XIII

# Tradycja i nowatorstwo w pracy pedagogicznej nauczycieli wychowania przedszkolnego

### 1. Streszczenie

Niniejsze opracowanie omawia tradycję i nowatorstwo w aspekcie pracy pedagogicznej nauczycieli wychowania przedszkolnego. Przeprowadzona analiza literatury wyróżnia obszary, w których rozważania teoretyczne, bądź przeprowadzone badania są niewystarczające.

Charakterystyka nauczyciela uwzględniająca jego podejście wobec zmian, kompetencje, jakie posiada oraz konieczność dalszego doskonalenia zawodowego pozwala na pełniejsze zrozumienie zagadnienia tradycji i nowatorstwa w aspekcie pracy pedagogicznej. Wyróżnione zostały także aspekty: feminizacji zawodu nauczyciela przedszkolnego oraz metod wykorzystywanych we współczesnych placówkach wychowania przedszkolnego.

Omawiane zagadnienie istotne jest, ze względu na specyfikę wychowania przedszkolnego w życiu dziecka, a także obowiązek rocznego wychowania przedszkolnego. Istotne jest również, iż obecnie obowiązkami tym obejmowane są dzieci pięcioletnie, przez co zmiany w pracy pedagogicznej nauczycieli są nieuniknione. Kluczową rolę pełni tu jednak postawa nauczyciela, od którego zależy efektywność wprowadzanych zmian czy innowacji.

**Słowa kluczowe:** tradycja, nowatorstwo, praca pedagogiczna, nauczyciel, wychowanie przedszkolne, metody pracy z dziećmi.

### 2. Wstęp

Podjęcie problematyki tradycji i nowatorstwa w pracy pedagogicznej nauczycieli przedszkoli uzasadnione jest wieloma względami, przede wszystkim:

Brakiem dostatecznych informacji w literaturze na temat tradycji

i nowatorstwa w pracy pedagogicznej nauczycieli;

Specyfiką środowiska przedszkolnego;

• Niedostateczną ilością badań dotyczących pracy pedagogicznej nauczycieli wychowania przedszkolnego;

• Koniecznością poznania przesłanek, jakimi kierują się nauczyciele w swojej pracy pedagogicznej stosując wybrane metody i środki;

• Brakiem informacji odnośnie metod, jakimi posługują się współcześnie nauczyciele wychowania przedszkolnego;

• Koniecznością wspomagania nauczycieli wychowania przedszkolnego w ich pracy pedagogicznej;

• Upowszechnianiem się wychowania przedszkolnego wśród dzieci 3 – 6 letnich.

Współcześnie istnieje wiele wątpliwości odnośnie pracy pedagogicznej nauczycieli, a także metod, jakimi się posługują. Sytuacja ta może być spowodowana rutyną nauczycielską rozumianą w sensie negatywnym, jako „szablon, przyzwyczajenie, nawyk, stereotyp”<sup>1</sup>. W takim ujęciu praca pedagogiczna nauczyciela skupia się głównie na jednej metodzie, mimo jej nieefektywności, a także jest monotonna i nużąca dla odbiorców. Istotne jest również przekazywanie dzieciom schematyzacji zachowań, które będą miały negatywne odzwierciedlenie w podejmowanych przez nie działaniach. Dziecko w takiej sytuacji od najmłodszych lat przyswaja utarte wzory postępowania, które bezkrytycznie przyjmuje i uznaje za jedyne prawidłowe<sup>2</sup>. Stąd też powszechnie oczekiwana jest rutyna nauczycielska rozumiana w sensie pozytywnym. Zdaniem księdza Mieczysława Rusieckiego oznacza ona „biegłość, wprawę będącą wynikiem dużego doświadczenia, umiejętność stosowania w praktyce nabytej wiedzy, zręczność, wyrobienie, wyćwiczenie”<sup>3</sup>. Nauczyciel odznaczający się tak rozumianą rutyną działa sprawnie, posługując się fachowo wieloma metodami dającymi efektywne skutki w swojej pracy pedagogicznej<sup>4</sup>.

Istotne jest również, iż rola oddziaływań nauczyciela na dziecko jest znacząca, stąd też jego otwartość i zaangażowanie stają się fundamentalną podstawą zarówno w relacji uczeń – nauczyciel, jak również w relacji nauczyciel

<sup>1</sup>M. Rusiecki, *Rutyna*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, (red.) T. Pilch, T. 5, Warszawa 2006, s. 537.

<sup>2</sup>Zob. *Ibid.*, s. 537-538.

<sup>3</sup>*Ibid.*, s. 537.

<sup>4</sup>Zob. *Ibid.*

– rodzic. Należy podkreślić, iż rutyna nauczycielska w ujęciu pozytywnym stanowi nieustanne podwyższanie kwalifikacji. Ponadto utożsamianie się z wykonywanym zawodem staje się zwieńczeniem własnej pracy pedagogicznej oraz wzorem do naśladowania<sup>5</sup>.

Środowisko przedszkolne jest środowiskiem specyficznym, głównie ze względu na kształtowanie dzieci w pierwszych latach życia społecznego. Początkowo odbierane jest ono przez dziecko, jako obce i nieznanne, lecz z biegiem czasu staje się tzw. „drugim domem”. Warto podkreślić, iż dziecko zazwyczaj spędza w przedszkolu większość czasu zarówno w aspekcie dnia jak i tygodnia. Nauczyciel staje się wówczas osobą częstego kontaktu, a także pojawia się więź emocjonalna. Sytuacja taka powoduje, iż zarówno zamierzone działania wychowawcze oddziałujące na podopiecznych, jak również sama postawa nauczyciela staje się przykładem godnym naśladowania.

W pracy pedagogicznej nauczycieli istotną rolę pełni środowisko społeczne. Należy zwrócić uwagę, iż racjonalne wymagania ze strony środowiska zewnętrznego motywują nauczycieli, zaś w przeciwnym wypadku mogą stanowić źródło wewnętrznego buntu. Współcześnie coraz częściej rodzice oraz środowisko lokalne stwarzają idealny wzorzec nauczyciela, do którego porównywani są współcześni nauczyciele. Sytuacja ta, sprzeczna jest z ogólnie pojmowanym indywidualizmem osoby, który odnosi się zarówno do funkcjonowania dziecka jak i nauczyciela. Istotną kwestią jest wspieranie nauczycieli w ich pracy pedagogicznej poprzez umożliwienie podnoszenia kwalifikacji, a także wymiany doświadczeń z innymi nauczycielami.

Wymiana doświadczeń jest jedną z kluczowych form wspomaganie nauczycieli w pozyskiwaniu nowych informacji, a także poznawaniu innowacyjnych metod i środków wychowawczo – dydaktycznych. W województwie lubelskim możliwość taką stwarza katedra Dydaktyki i Edukacji Szkolnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II we współpracy z Lubelskim Kuratorem Oświaty, poprzez organizowane seminaria wymiany doświadczeń nauczycieli. Oferta ta skierowana jest do nauczycieli przedszkoli oraz edukacji wczesnoszkolnej. Przebieg spotkań ustalony jest poprzez szczegółowy harmonogram, który opiera się na czterech blokach tematycznych w aspekcie głównego tematu<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> Zob. *Ibid.*, s. 538-539.

<sup>6</sup> [http://www.kul.pl/seminarium-wymiany-doswiadczen-dla-nauczycieli,art\\_47800.html](http://www.kul.pl/seminarium-wymiany-doswiadczen-dla-nauczycieli,art_47800.html) (Dostęp 14.08.2013 r.).

W każdym ze spotkań wygłaszane są referaty nauczycieli, którzy chcą zaprezentować efekty swojej pracy pedagogicznej. Po zakończeniu cyklu spotkań każdy uczestnik otrzymuje certyfikat. Nauczyciele uczestniczący w spotkaniach dążą do wspólnego celu, jakim jest doskonalenie własnej pracy pedagogicznej.

Istotne jest również, iż wychowanie przedszkolne w ciągu ostatnich lat upowszechniło się zarówno w miastach, jak również w środowiskach wiejskich. Powstające placówki zachęcają zróżnicowaną ofertą zarówno w aspekcie stosowanych metod, jak również zajęciami dodatkowymi. Rodzice mogą swobodnie wybrać odpowiednie przedszkole, oddział czy punkt wychowania przedszkolnego, który ich zdaniem będzie najodpowiedniejszy dla ich dziecka. Istotne jest również, iż niektóre placówki wypracowują specyficzne metody pracy wyróżniające je spoza innych. Należy jednak zwrócić uwagę, że najczęściej rodzice sugerują się odległością od danej placówki. Istotne jest również, iż zgodnie z obowiązującym prawem oświatowym dzieci w wieku 5 lat mają obowiązek odbyć roczne przygotowanie przedszkolne. Z kolei nowelizacja tej ustawy z dn. 27.01.2012 r. informuje, że od września 2014 roku wszystkie dzieci w wieku sześciu lat zostaną objęte systemem szkolnym<sup>7</sup>. Sytuacja taka zmieni znacząco zarówno funkcjonowanie placówek wychowania przedszkolnego, jak również specyfikę nauczania zintegrowanego.

Problematyka tradycji i nowatorstwa istotna jest również ze względu na niedostateczną ilość badań pedeutologicznych. Dotychczas badaniami tymi zajmowali się S. Krawcewicz<sup>8</sup>, M. Kreutz<sup>9</sup>, a także S. Baley<sup>10</sup>. W badaniach tych głównie analizowana była osoba nauczyciela w aspekcie jego osobowości, posiadanych kompetencji, a także posiadanych predyspozycji do pracy w zawodzie.

### 3. Pojęcie tradycji i nowatorstwa

Funkcjonowanie terminów tradycja i nowatorstwo, na gruncie pedagogiki występuje sporadycznie. Nie mniej jednak istotne jest przybliżenie ich

<sup>7</sup> [http://www.men.gov.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1970%3A5-latki-w-wychowaniu-przedszkolnym&catid=253%3Aprzedszkola-2011-pytania-i-odpowiedzi&Itemid=323](http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1970%3A5-latki-w-wychowaniu-przedszkolnym&catid=253%3Aprzedszkola-2011-pytania-i-odpowiedzi&Itemid=323) (Dostęp 14.08.2013 r.).

<sup>8</sup> Zob. S. Krawcewicz, *Współczesne problemy zawodu nauczyciela*, Warszawa 1979, s. 229-268.

<sup>9</sup> Zob. M. Kreutz, *Osobowość nauczyciela – wychowawcy*, [w:] *Osobowość nauczyciela*, (red.) W. Okoń, Warszawa 1962, s. 145-146.

<sup>10</sup> Zob. S. Baley, *Psychiczne właściwości nauczyciela – wychowawcy*, [w:] *Osobowość nauczyciela*, (red.) W. Okoń, Warszawa 1962, s. 219-233.



znaczenia, aby prawidłowo odnieść je do pracy pedagogicznej nauczycieli.

Zgodnie z definicją B. Milerskiego i B. Śliwerskiego, nowatorstwo pedagogiczne ujmowane jest, jako „twórcza działalność nauczycieli prowadząca do osiągnięcia nowych i jakościowo lepszych rezultatów dydaktyczno-wychowawczych czy opiekuńczych”<sup>11</sup>. W definicji tej nowatorstwo rozumiane, jako określona działalność podejmowana przez nauczyciela, która ma na celu uzyskać określone efekty. Z kolei W. Okoń bardziej szczegółowo objaśnia ten termin, gdyż według niego jest on „używany do określenia działalności nauczycieli i wychowawców polegającej na ulepszaniu wzorów pracy dydaktycznej i wychowawczej przez własne pomysły racjonalizatorskie. Pomysły te mogą dotyczyć zmian w treści, metodach i środkach oraz formach organizacyjnych kształcenia i wychowania”<sup>12</sup>. Definicja ta uwzględnia zarówno czynności, jakie podejmuje nauczyciel, jak również warsztat pracy, którym się posługuje.

Obydwa powyższe objaśnienia zawierają się w definicji funkcjonującej w Encyklopedii XXI Wieku, która przyjmuje nowatorstwo pedagogiczne, jako „działalność nauczycieli wychowawców, polegającą na ulepszaniu wzorów pracy dydaktycznej i wychowawczej przez własne pomysły racjonalizatorskie”<sup>13</sup>, które mogą „dotyczyć treści, metod, środków oraz form organizacyjnych kształcenia i wychowania”<sup>14</sup>. Definicja ta precyzyjnie ujmuje pojęcie nowatorstwa w pracy dydaktyczno – wychowawczej nauczycieli uwzględniając aspekty, do których może się odnosić.

Zdaniem B. Milerskiego i B. Śliwerskiego, nowatorstwo pedagogiczne można rozumieć również, jako „czynnik postępu pedagogicznego”<sup>15</sup>. W takim rozumieniu autorzy wyróżniają trzy następujące formy postępu w odniesieniu do nauczycieli: indywidualne identyfikowanie i usuwanie problemów praktycznych, wdrażanie w swoją praktykę osiągnięć z dziedziny nauk pedagogicznych (np. metody), a także nabywanie wiedzy o nowatorskich innowacjach pedagogicznych<sup>16</sup>. Istotne jest, że nowatorstwo, które powiązane jest ze wzrostem twórczości i elitarności szkolnictwa prowadzi do twórczości pedagogicznej<sup>17</sup>,

<sup>11</sup> B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Leksykon Pedagogika*, Warszawa 2000, s. 134.

<sup>12</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004, s. 279.

<sup>13</sup> A. Ratuś, *Nowatorstwo pedagogiczne*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, (red.) T. Pilch, T. 3, Warszawa 2004, s. 703.

<sup>14</sup> Ibid.

<sup>15</sup> B. Milerski, B. Śliwerski (red.), (2000), op. cit., s. 134.

<sup>16</sup> Zob. Ibid.

<sup>17</sup> Zob. A. Ratuś, (2004), op. cit., s. 703.

298 \_\_\_\_\_ Tradycja i nowatorstwo w pracy pedagogicznej nauczycieli wychowania przedszkolnego definiowanej przez W. Okonia, jako „proces, bądź wytwór działania ludzkiego polegającego na tworzeniu nowych i oryginalnych wzorców (paradygmatów) w dziedzinie teorii i praktyki pedagogicznej”<sup>18</sup>. Istotne jest również, że wspólne inicjowanie trudów związanych z nowatorskimi pomysłami wyrażają się poprzez działalność szkół eksperymentalnych i pilotujących<sup>19</sup>.

Odmiernym terminem jest tradycja, która pochodzi z łacińskiego słowa *traditio* i oznacza między innymi przekazywanie, nauczanie, przechowywanie<sup>20</sup>. Wyróżnia się ogólną definicję tradycji J. Nikitorowicza, który rozumie ją, jako „zasady postępowania przechodzące z pokolenia na pokolenie, zachowania i działania dochowujące wierności określonym zwyczajom i przekonaniom, niewnoszące nowości i przebiegające według utartych szablonów”<sup>21</sup>. Takie rozumienie tradycji na gruncie pracy pedagogicznej nauczycieli uznawane jest za bardziej negatywne, które szkodzi procesowi wychowawczo – dydaktycznemu.

W aspekcie pedagogiki termin tradycji rozumiany jest, jako „nadawanie wartości wydarzeniom i zachowaniom z przeszłości, przechowywanie ich, a następnie przekazywanie różnymi sposobami i formami kolejnym pokoleniom”<sup>22</sup>. Istotne jest jednak, iż istnieje problem w indywidualnym wartościowaniu danego zachowania czy wydarzenia, a także jego atrakcyjnym przekazie. Warto podkreślić, że to przez konserwatystów tradycja ujmowana jest, jako doświadczenie człowieka, przez co trzeba ją szanować. Z kolei racjoniści idealizując potęgę rozumu uznają ją, jako coś negatywnego, czy fałszywego<sup>23</sup>.

Należy zwrócić uwagę na zarzuty, które stawiane są szkole tradycyjnej na podstawie charakterystyki szkoły herbartowskiej. Według C. Kupisiewicza należą do nich:

- Wychowanie powierzchowne;
- Strofowanie;
- Rygoryzm;
- Jednostronne nauczanie;
- Nauczanie oparte na werbalizmie;
- Nauka typowo książkowa;

<sup>18</sup> W. Okoń, (2004), op. cit., s. 430.

<sup>19</sup> Zob. Ibid., s. 279.

<sup>20</sup> Zob. J. Nikitorowicz, *Tradycja* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, (red.) T. Pilch, T. 4, Warszawa 2007, s. 773.

<sup>21</sup> Ibid.

<sup>22</sup> Ibid.

<sup>23</sup> Zob. Ibid.

- Stosowanie metod, które służą do podawania „gotowej wiedzy” w celu jej zapamiętania;

- Przyjmowanie myślenia, jako procesu występującego sporadycznie;
- Brak szacunku dla indywidualnych zainteresowań i potrzeb uczniów;
- Brak spójności nauki z funkcjonowaniem w życiu społecznym<sup>24</sup>.

Znając zarzuty wobec szkoły tradycyjnej oraz definicję tradycji na gruncie pedagogiki należy rozróżnić te dwa aspekty. Kluczowe jest, aby zwracać uwagę na zarzuty wobec szkoły tradycyjnej oraz niwelować je we własnej pracy pedagogicznej. Z kolei urzeczywistnianie tradycji na gruncie pedagogiki, może stać się powodem jej integracji z nowatorstwem pedagogicznym. Istotne jest, bowiem, iż współczesne wprowadzanie zmian powinno opierać się na efektywnym i atrakcyjnym przekazywaniu informacji, które posiadają określone wartości.

#### 4. Specyfika pracy pedagogicznej nauczyciela

Wymagania stawiane nauczycielom mogą wywodzić się zarówno ze środowiska społecznego, jak również z wewnętrznej, indywidualnej potrzeby. Jednostka, w stosunku do narzucanych jej, przez środowisko zmian, może je odrzucić, mimowolnie podporządkować się nim, czy też przyjąć je, jako nowe wyzwanie. Z kolei wymagania narzucane samemu sobie, przez daną osobę, polegają na wyznaczaniu własnych norm, ocenianiu ich, a także uznawaniu za satysfakcjonujące, bądź za niewystarczające<sup>25</sup>.

Praca pedagogiczna nauczycieli pozwala wyłonić trzy typy zachowania w stosunku do stawianych wymagań. Należą do nich: typ asekuracyjno – adaptacyjny, typ submisyjno – konstruktywny oraz typ autonomiczno – kreatywny. Pierwszy z nich polega jedynie na wypełnianiu wyznaczonych obowiązków na minimalnym poziomie. Osoby takie unikają wszystkiego, co nadobowiązkowe, co może stanowić trudność, może stać się źródłem przykrości lub krytyki. Z kolei typ submisyjno – konstruktywny odnosi się do nauczycieli, którzy aktywnie i z zaangażowaniem wypełniają stawiane im wymagania, traktując je jak indywidualnie wyznaczone wyzwania. Realizacja zadań przynosi

<sup>24</sup> Zob. C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1988, s. 38-40.

<sup>25</sup> Zob. H. Muszyński, *Nauczyciel wobec współczesnych wyzwań i konieczności*, [w:] *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*, (red.) D. Waloszek, Kraków 2010, s. 16.

im radość z działania, zaś praca zawodowa uznawana jest za swoistego rodzaju powołanie. Warto zwrócić uwagę, że nauczyciele odznaczający się tym typem funkcjonowania, chętnie podejmują nowe działania zlecane przez osoby, które akceptują oraz uznają je za formalnie kompetentne. Ostatnim typem są osoby prezentujące podejście autonomiczno – kreatywne, określa ich otwartość na nowe zmiany, czy gotowość do modyfikacji swojego postępowania. Nauczyciele, których charakteryzuje ten typ samodzielnie wyznaczają sobie zadania, zaś do efektów swojej pracy odnoszą się w sposób bardziej krytyczny. Istotne jest również, iż osoby te nie powielają istniejących schematów<sup>26</sup>.

Wyróżnia się również trzy poziomy dotyczące rozumienia swojej pracy nauczycielskiej, należą do nich: rozpoznanie, odzwierciedlenie i projekcja. Etap rozpoznania dotyczy głównie pierwszych lat wykonywania zawodu nauczyciela. W tym czasie wykonywanie swoich obowiązków polega głównie na kopiowaniu istniejących schematów i wzorów postępowania. Indywidualne i autorskie pomysły nie są wykorzystywane ze względu na strach przed dezaprobatą współpracowników. Nauczyciel na tym etapie nie ocenia oraz nie wartościuje schematycznego postępowania, które prezentuje, zaś za racjonalne przyjmuje to, co jest źródłem zysku i zadowolenia<sup>27</sup>.

Kolejnym etapem jest odzwierciedlenie oczekiwań w stosunku do wykonywanych przez jednostkę zadań. W tym stadium nauczyciele są bardziej świadomi postulatów kulturowo-społecznych środowiska zewnętrznego. Istota odzwierciedlenia polega na precyzyjnym wykonywaniu obowiązków, a także potrzebie precyzyjnego określania wymagań. Warto zwrócić uwagę, iż wymagania dotyczące postępowania nauczyciela nie mogą zostać ściśle określone ze względu na różnorodność sytuacji, z którymi spotyka się jednostka. Na poziomie tym nauczyciele podejmują nowatorskie działania, jednak jedynie takie, które rozumieją oraz nienaruszają one ich dotychczasowego sposobu funkcjonowania. Nauczyciele działający na takich zasadach, zadowolają się spełnianiem wymagań otoczenia, bagatelizując powstające bariery własnej indywidualności. Istotne jest, że jednostka kontrolowana jest przez instytucję zewnętrzną<sup>28</sup>. Przyczyny, które mogą powodować taki stan rzeczy są następujące:

<sup>26</sup> Zob. Ibid., s. 16-17.

<sup>27</sup> Zob. H. Kwiatkowska, *Poziomy rozumienia własnego nauczycielstwa*, [w:] *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*, (red.) D. Waloszek, Kraków 2010, s. 65-68.

<sup>28</sup> Zob. Ibid., s. 68-72.

- Brak chęci jawnego działania i ponoszenia odpowiedzialności, bądź brak takiej alternatywy;

- Brak satysfakcji z własnego działania i postępowania;
- Strach przed ewentualną porażką;
- Brak zewnętrznych wymagań wobec jednostki<sup>29</sup>.

Ostatnim etapem rozumienia własnej pracy pedagogicznej jest projekcja. W przeciwieństwie do rozpoznania i odzwierciedlania jednostka podkreśla swoją indywidualność i autonomiczność. Nauczyciele samodzielnie tworzą zasady i kryteria swojego postępowania, a także posiadają dystans zarówno wobec siebie, jak wobec zastanych norm i zasad. Istotne jest, aby jednostka uświadomiła sobie, że rola wychowania kończy się w momencie podjęcia przez człowieka procesu samorozwoju, który może zaistnieć jedynie z indywidualnych, wewnętrznych potrzeb danej osoby<sup>30</sup>.

W sytuacji, gdy jednostka jest świadoma własnej pracy pedagogicznej, zaczyna podejmować działania, które można przedstawić w obrębie trzech kategorii dobra:

1. Dobra użytecznościowego – kluczowym zadaniem jest wspomaganie dziecka w jego rozwoju. Działalność nauczyciela skupiona jest na efektywności współpracy dziecka z grupą, dzięki nabywaniu przez nie umiejętności sprawnego komunikowania swoich potrzeb, jak również prawidłowego odczytywania komunikatów zewnętrznych. Nauczyciel prezentuje dziecku różne alternatywy zabawy, aby nauczyć go myślenia przyczynowo – skutkowego w podejmowanych działaniach, a także ponosić za nie pełną odpowiedzialność;

2. Dobra przyjemnościowego – działania te polegają na nabyciu umiejętności podejmowania działań dla przyjemności i z jej udziałem. Tylko w takiej sytuacji będą one podejmowane z większym natężeniem, które pozwoli uzyskać zamierzone efekty;

3. Dobra godziwego – w aspekcie dobra godziwego nauczyciel wprowadza w życie dzieci fundamentalne wartości moralne, a także uczy je tolerancji, szacunku względem własnej osoby, a także wdraża je do podejmowania działań prospołecznych<sup>31</sup>.

<sup>29</sup> Zob. Ibid., s. 71-72.

<sup>30</sup> Zob. Ibid., s. 72-73.

<sup>31</sup> Zob. D. Waloszek, *Etyczność i profesjonalizm nauczyciela dzieci*, [w:] *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*, (red.) D. Waloszek, Kraków 2010, s. 94 – 96.

Istotnym aspektem w pracy pedagogicznej jest również konstruowanie odpowiedniego planu działań, który musi być zgodny z podstawą programową. Należy również pamiętać, aby był on efektywny, skuteczny, plastyczny i ekonomiczny<sup>32</sup>.

W aspekcie edukacji przedszkolnej głównym zadaniem jest „stymulowanie wszechstronnego rozwoju osobowości dzieci, w sferze intelektualnej, emocjonalnej, wolicjonalnej, w aktywności ruchowej, społecznej i poznawczej wychowanków oraz w ich twórczości artystycznej”<sup>33</sup>. Definicja ta ogólnie ujmuje rozwój dziecka, poprzez określenie różnych sfer jego funkcjonowania. Istotne jest również pozwanie bardziej szczegółowych zadań, które stawiane są nauczycielom wychowania przedszkolnego.

Główne zadania wychowawcze w przedszkolu zdaniem Z. Krzysztozek można wyodrębnić w czterech kategoriach: zdrowie i rozwój fizyczny dziecka; kształtowanie prawidłowego podejścia dziecka do społeczeństwa; poznawanie otoczenia i rozwijanie aktywności intelektualnej; rozwijanie uzdolnień, poczucia estetyki, a także zręczności technicznej<sup>34</sup>.

Należy zwrócić uwagę, że wychowanie przedszkolne skupia się głównie na wspomaganie rozwoju dziecka. Główne zadania należą do nauczyciela, który ma inicjować takie sytuacje, aby wdrażać dziecko do aktywności oraz samodzielnego zdobywania nowych doświadczeń. Wspomaganie dziecka ma również przeciwdziałać powstaniu nieprawidłowości rozwojowych poprzez wczesne zastosowanie profilaktyki<sup>35</sup>.

## 5. Charakterystyka nauczyciela

Termin nauczyciel rozumiany jest różnorodnie, w zależności od aspektów, jakie są uwzględniane. Jedną z definicji funkcjonujących na gruncie pedagogiki prezentuje S. Wołoszyn zdaniem, którego nauczyciel jest to „odpowiednio przygotowany specjalista do prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej (nauczającej) w instytucjach oświatowo-wychowawczych (w szkołach, przedszkolach, na

<sup>32</sup> Zob. Ibid., s. 99.

<sup>33</sup> J. Welhan, *Mysł Jana Amosa Komeńskiego we współczesnej pedagogice wieku dziecięcego*, [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zmian edukacyjnych*, (red.) W. Leżańska, Łódź 2009, s. 498.

<sup>34</sup> Zob. Z. Krzysztozek, *Wychowanie przedszkolne w zarysie*, Warszawa 1961, s. 64-75.

<sup>35</sup> Zob. L. Marszałek, *Wiek przedszkolny. Rozwój i zaburzenia*, Warszawa 2008, s. 9.

kursach lub w innych placówkach pozaszkolnych albo poszkolnych)<sup>36</sup>. Zgodnie z tą definicją istotne jest zarówno posiadanie odpowiednich kwalifikacji i umiejętności, jak również miejsce przyszłej pracy dydaktycznej.

Istotną kwestią jest, iż nauczyciel jest fundamentalną podstawą systemu oświatowego, bowiem to dzięki niemu odbywa się cały proces kształcenia. Efekty jego pracy zależą od doświadczeń, wiedzy, umiejętności, pasji zawodowej czy też działań nowatorskich, jakie podejmuje. Nie mniej jednak nauczyciele wychowania przedszkolnego mimo zdobywania coraz większych i szerszych kwalifikacji są niedoceniani. Postrzegani oni są często przez rodziców, jako opiekunki w czasie, gdy oni pracują<sup>37</sup>.

Warto również odnieść się do tożsamości zawodowej nauczycieli, która determinowana jest zarówno przez podłoże osobowościowe jak również przez status poznawczo – metodologiczny uczelni, w której się kształcił oraz status poznawczo edukacyjny szkoły, w której pracuje. Aspekty te można rozpatrywać, jako pozytywne, bądź negatywne. Pozytywne są wówczas, gdy nauczyciel uczęszczał do dobrej szkoły, a następnie dostał pracę w szkole o wysokim standardzie edukacyjnym, zaś w przeciwnej sytuacji mówimy o negatywnej wersji, która jest najgorszą opcją dla kandydata. Alternatywy te mogą się również ze sobą łączyć, przez co powstają asymetryczne układy. W przeciwieństwie do dwóch poprzednich opcji nie wpływają tak niewłaściwie na jednostkę, jak negatywna opcja, jednak powodują powstawanie niepokoju, poprzez niezgodność swojej wizji pracy<sup>38</sup>.

Współczesny nauczyciel zarówno wpływa na moralne postawy wychowanków, jak również staje się dla nich moralnym modelem osoby. Istotne jest, aby wśród dzieci młodszych, zamiast jedynie zwracać uwagę na negatywne zachowanie, wyjaśniać im, dlaczego mają tak nie postępować. Nauczyciele mają ogromny wpływ na wychowanie moralne zarówno przez wypracowywanie u uczniów odpowiednich nawyków, jak również poprzez własną postawę, która powinna

<sup>36</sup> S. Wołoszyn, *Nauczyciel – przegląd historycznych funkcji* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, (red.) W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 439.

<sup>37</sup> Zob. L. Rożek, *Przedszkolanka czy profesjonalista – zmiana czy zamiana?*, [w:] *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Badania, opinie, inspiracje*, (red.) M. Karwowska – Struczyk, D. Sobierańska, M. Szpotowicz, Warszawa 2011, s. 402.

<sup>38</sup> Zob. H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli*, Gdańsk 2005, s. 73-74.

być godna naśladowania<sup>39</sup>.

Nauczyciel przedszkolny powinien: zmieniać wiedzę dziecka poprzez rozmowę, pobudzać go do podejmowania twórczych działań i do poznawania, być empatyczny, inspirować, być dynamiczny w działaniu, proponować zamiast rozkazywać, uznawać zasadę dwupodmiotowości, być otwartym na dzieci, siebie i otoczenie, uczyć innowacyjnie, przekazywać wartości, respektować autonomiczność dzieci, być ciekawym świata i wzbudzać ją u dzieci, a także być kreatywnym<sup>40</sup>.

### 5.1. Nauczyciel wobec zmian

Nauczyciele oraz rodzice „starają się stwarzać dzieciom optymalne warunki rozwoju, przekazywania wartości, norm, zasad obowiązujących w życiu społecznym. Jest to szczególnie trudne, a zarazem bardzo ważne w świecie globalizacji, licznych przemian społecznych, ekonomicznych, technicznych, kulturowych i politycznych”.<sup>41</sup>

Współczesnych nauczycieli należy przygotowywać do zmian w edukacji w trzech etapach. Pierwszym z nich jest formowanie osoby w trakcie studiów, gdzie jednostka nabywa kluczowe informacje i umiejętności. Kolejny etap polega na doskonaleniu i doksztalcaniu nauczycieli w czasie ich pracy zawodowej. Nastawiony jest on głównie na osobę nauczyciela, zwracając uwagę na chęć samorealizacji zawodowej, jak również na przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu. Ostatni etap dotyczy przygotowywania do wprowadzanych zmian w edukacji, aby nauczyciele mieli dostęp do wprowadzanych oraz proponowanych innowacji<sup>42</sup>.

Przed nauczycielami wychowania przedszkolnego pojawia się także wiele wyzwań, które są przez nich wyznaczane, aby poprzez podejmowany przez nich

---

<sup>39</sup> Zob. U. Gruca – Miąsik, *Wyzwania moralne dla nauczycieli w zmieniającej się rzeczywistości*, [w:] *Nauczyciel między tradycją a współczesnością. Teoria a praktyka*, (red.) E.I. Laski, Rzeszów 2007, s. 252-253.

<sup>40</sup> Zob. I. Rudek, A. Soroka – Fedorczyk, *Rola nauczyciela w przygotowaniu dziecka do wyzwań współczesnego świata*, [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji*, (red.) E. Smak, Opole 2009, s. 54-55.

<sup>41</sup> M. Wyszynska, *Modele wychowania dziecka we współczesnym świecie – komunikat z badań*, [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji. Oczekiwania społeczne i praktyka edukacyjna*, (red.) J. Bonar, Łódź 2011, s. 207.

<sup>42</sup> Zob. M. Kamińska - Juckiewicz, *Blaski i cienie reformy programowej w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej – postawy nauczycieli*, [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji. Oczekiwania społeczne i praktyka edukacyjna*, (red.) J. Bonar, Łódź 2011, s. 24.



trud i wysiłek doprowadzić do zamierzonego celu<sup>43</sup>. W zawodzie nauczyciela można wyróżnić dwie postawy względem podejmowania wyzwań: wyzwaniową oraz zagrożeniową. Pierwszą z nich prezentują osoby otwarte na nowe zmiany, poszukujące alternatywnych rozwiązań oraz podejmujących ryzyko w celu uzyskiwania lepszych efektów. Z kolei postawa zagrożeniowa charakteryzuje osoby, które stronią od tego, co nowe, ryzykowne, powodujące stres, a także wymagające wysiłku. Jednostki takie preferują rutynę, spokój i nie chętnie odchodzą od istniejących już schematów postępowania. Oczywiście jest, iż postawa wyzwaniowa wśród nauczycieli jest nie tylko wskazana, ale i konieczna. Istotne to jest, bowiem zmieniająca się rzeczywistość narzuca nowe metody, środki, a także sposoby postępowania<sup>44</sup>.

## 5.2. Kompetencje nauczycieli i ich doskonalenie

Kompetencje można rozumieć, jako: „wzajemnie przenikające się trzy strony osobowości przedszkolanki”<sup>45</sup>, do których należą: nabyta indywidualnie specjalizacja (w czasie toku studiów), tożsamość zawodowa (formowana przez wykładowców) oraz chęć i umiejętność (zastosowania zdobytej wiedzy w praktyce)<sup>46</sup>.

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i sportu nauczyciela należy przygotowywać do zawodu, poprzez nabycie przez niego kompetencji w obszarze:

1. „dydaktycznym;
2. wychowawczym i społecznym - związanym z umiejętnością rozpoznawania potrzeb uczniów oraz zdolnością do współpracy w relacjach międzyludzkich;
3. kreatywnym - wyrażającym się zdolnością do samokształcenia, innowacyjnością i niestandardowością działań w powiązaniu ze zdolnościami adaptacyjnymi, mobilnością i elastycznością;
4. prakseologicznym - wyrażającym się skutecznością w planowaniu, realizacji, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych;
5. komunikacyjnym - wyrażającym się skutecznością zachowań werbalnych

<sup>43</sup> Zob. H. Muszyński, (2010), op. cit., s. 13.

<sup>44</sup> Zob. Ibid., s. 13.

<sup>45</sup> R. Burkovičová, *Autorefleksja jako jedna z dróg kształtowania tożsamości zawodowej*, [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji*, (red.) E. Smak, Opole 2009, s. 44.

<sup>46</sup> Zob. Ibid.

i pozawerbalnych w sytuacjach edukacyjnych;

6. informacyjno-medialnym – wyrażającym się umiejętnością posługiwania się technologią informacyjną, w tym jej wykorzystywania w nauczaniu przedmiotu (prowadzeniu zajęć);

7. językowym – wyrażającym się znajomością, co najmniej jednego języka obcego w stopniu zaawansowanym”<sup>47</sup>.

W procesie kształcenia nauczycieli zauważa się paradoks odnośnie kształcenia ogólnego i specjalistycznego. Pojawia się on głównie na początku procesu kształcenia tej grupy zawodowej. Z jednej strony istotną kwestią jest nabywanie ogólnej wiedzy, aby sprostać pojawiającemu się wzrostowi informacji. Z drugiej strony zarówno presja wobec nauczycieli, jak również ich preferencje skłaniają do przekazywania bardziej specjalistycznej wiedzy, którą mogą zastosować w swojej pracy pedagogicznej. Warto zwrócić uwagę, iż powstaje również kwestia nabywania przez przyszłego nauczyciela wiedzy i umiejętności, które pozwalają w samodzielnym podejmowaniu decyzji. Istnieje przekonanie, iż w pracy pedagogicznej przydatne są pewne wzorce postępowania, zaś to, co znajduje się poza tym odbierane jest, jako bezużyteczne<sup>48</sup>.

Warto pamiętać, iż w doskonaleniu zawodowym nauczycieli ważną kwestią jest proces samokształcenia. Nauczyciele najczęściej preferują zdobywanie nowych informacji poprzez wymianę doświadczeń z innymi nauczycielami. Istotne jest, aby spotkania takie odbywały się wśród grupy, która potrzebuje takiej formy<sup>49</sup>. W aspekcie doskonalenia zawodowego nauczycieli należy zwrócić uwagę, w jakim środowisku najczęściej przebywają oraz co stanowi ich główne obciążenie. Istotne jest również, aby doskonalenie zawodowe było zróżnicowane ze względu na etap kształcenia, na jakim pracują dane osoby<sup>50</sup>.

Doskonalenie nauczycieli wychowania przedszkolnego powinno mieć na uwadze „potrzeby nauczyciela w różnych formach jego aktywności zawodowej oraz potrzeby ciągłego, harmonijnego rozwoju jego osobowości”<sup>51</sup>. Nauczyciel przedszkolny poza posiadaniem kompetencji intelektualnych, psychologiczno

<sup>47</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dziennik Ustaw z 2004 r., nr 207, poz. 2110).

<sup>48</sup> Zob. S. Jędrzejewski, *Nauczycielka przedszkola*, Warszawa 1987, s. 148.

<sup>49</sup> Zob. *Ibid.*, s. 154.

<sup>50</sup> Zob. *Ibid.*, s. 155-156.

<sup>51</sup> *Ibid.*, s. 156.

– pedagogicznych oraz etycznych powinien posiadać kompetencje specyficzne dla pracy w przedszkolu. W odróżnieniu od innych nauczycieli, nauczyciel ten ma obowiązek kształtowania u siebie w miarę swoich możliwości wszystkich rodzajów inteligencji. Istotne jest, aby posiadał on zdolności artystyczne, które są szczególnie odbierane przez dzieci w wieku przedszkolnym. Posiadanie takich umiejętności pozwala również rozwijać emocje, a także wprowadzić wychowanka w szeroko rozumianą kulturę np. lokalną, globalną. Istotne jest również to, iż jeśli wśród dzieci zajęcia artystyczne zostaną uznane, jako ważne, wówczas w przyszłości będą one traktowane podobnie<sup>52</sup>.

Współcześnie wymagania względem nauczycieli są coraz większe, co powoduje trudności nauczycielskie. Środowisko kładzie nacisk zarówno na doskonalenie zawodowe nauczyciela odnośnie poszerzania wiedzy i umiejętności, jak również wymaga postawy zarówno praktyka jak i teoretyka. Sylwetka nauczyciela XXI wieku ma stanowić ideał postępowania wychowawczego, dydaktycznego, a także rozumiejącego zachodzące w życiu społecznym zmiany<sup>53</sup>.

### 5.3. Feminizacja zawodu nauczyciela przedszkolnego

Współcześnie system szkolny uległ feminizacji, gdyż zarówno kadre pedagogiczna jak zarządzającą stanowią głównie kobiety. Mimo iż często przypisywana jest im uległość i słabość, w tym obszarze ich działania są doceniane. Kobietom przypisane są również stereotypowo: ciepło wobec dziecka, cierpliwość, a także szczególna opiekuńczość. Podkreślane jest, iż w zawodzie nauczyciela mogą się wykazać i podkreślić swoje predyspozycje<sup>54</sup>.

Istotną kwestią jest rola mężczyzn w wychowaniu przedszkolnym. Często przypisywana jest im etykietka osób, które są nieporadne w stosunku do dzieci. Jest to kwestia mylna, bowiem rola mężczyzny w przedszkolu jest bardzo pożądana. Sytuacja taka pozwala chłopcom obierać wzorce nie tylko żeńskie prezentowane przez panie przedszkolanki, jak również męskie, które prezentują

<sup>52</sup> Zob. M. Suświłło, *Nauczyciel przedszkolny – jaki powinien być?*, [w:] *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*, (red.) D. Waloszek, Kraków 2010, s. 106-110.

<sup>53</sup> Zob. E.I. Laska, *W poszukiwaniu wyznaczników edukacyjnej aktywności nauczyciela. Samokształcenie*, [w:] *Nauczyciel między tradycją a współczesnością. Teoria a praktyka*, (red.) E.I. Laski, Rzeszów 2007, s. 114.

<sup>54</sup> A. Krasnodębska, *Znaczenie roli kobiety w edukacji przedszkolnej*, [w:] *Nauczyciel w edukacji przedszkolnej*, (red.) E. Smak, Opole 2006, s. 193.

mężczyźni. Istotne jest również, iż często posiadają oni wiedzę techniczną oraz sportową, jakiej brak kobietom. Dzięki temu jest on bardziej kompetentny do jej przekazywania. Należy również zwrócić uwagę, że mężczyźni dzięki odpowiedniemu wykształceniu potrafią odpowiednio podejść do dziecka w zaistniałych sytuacjach. Należy pamiętać, że mężczyźni są bardzo kreatywni, co może bardzo dobrze sprawdzić się w tworzeniu nowych zabaw dla dzieci. Istotne jest jednak, że czekają ich również takie aspekty pracy jak śpiewanie<sup>55</sup>.

Warto jednak pamiętać, że płeć nauczyciela wychowania przedszkolnego nie jest istotna, zaś najważniejsze jest dążenia za dobrem dziecka<sup>56</sup>.

## 6. Metody pracy nauczyciela przedszkolnego

W pracy pedagogicznej nauczycieli przedszkola wykorzystywanych jest wiele metod zarówno bardziej tradycyjnych, jak i nowatorskich. Metoda wychowania przez B. Milerskiego, B. Śliwerskiego definiowana jest, jako: „świadome i konsekwentnie stosowany sposób oddziaływania pedagogicznego na jednostkę, grupę lub zbiorowość dla osiągnięcia zamierzonego celu wychowawczego”<sup>57</sup>. Metody stosowane przez nauczycieli powinny być dobierane z uwzględnieniem wieku odbiorców, właściwości przekazywanego materiału, a także obranych celów i zadań<sup>58</sup>.

M. Jąder prezentuje podział efektywnych metod pracy z dziećmi na: „problemowe, projekcyjne, twórczego rozwiązywania problemów, aktywizujące, zabawowe, zadań stawianych dziecku do wykonania, projektowania okazji edukacyjnych, projektu edukacyjnego, map myślowych, dyskusji, przyspieszonego uczenia się, port folio, ewaluacyjne”<sup>59</sup>. Klasyfikacja ta jest ogólnym wyłonieniem metod, jakimi posługują się nauczyciele. Istotne jest jednak to, iż wiele z nich nie można zastosować w wychowaniu przedszkolnym. Z kolei wśród form pracy z dzieckiem M. Jąder wyróżnia takie formy jak: „indywidualna, w parach, w zespołach, w małych grupach, z całą grupą”<sup>60</sup>. Należy zwrócić uwagę, iż w środowisku przedszkolnym zastosowanie określonej formy jest

<sup>55</sup> Zob. K. Drygasiewicz, *Mężczyzna w przedszkolu*, „Wychowanie w Przedszkolu”, Nr 6, 2013, s. 61-62.

<sup>56</sup> Zob. *Ibid.*, s. 62.

<sup>57</sup> B. Milerski, B. Śliwerski (red.), (2000), *op. cit.*, s. 123.

<sup>58</sup> Zob. C. Kupisiewicz, (1988), *op. cit.*, s. 132.

<sup>59</sup> M. Jąder, *Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi*, Kraków 2009, s. 15.

<sup>60</sup> *Ibid.*, s. 16.

ściśle związane z grupą wiekową, z jaką pracuje nauczyciel.

Zdaniem M. Lolek skuteczną jest praca z dziećmi, które są różne wiekowo. Głównymi aspektami takiej pracy są: spójność, współpraca i praca grupowa, a także organizowanie projektów edukacyjnych<sup>61</sup>.

Wśród metod stosowanych przez współczesnych nauczycieli wychowania przedszkolnego wyróżnia się:

**Metodę Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne** – Celem tej metody jest wspomaganie rozwoju poprzez ruch, który jest naturalną potrzebą dziecka<sup>62</sup>. Podstawowe założenia to rozwijanie „świadomości własnego ciała i usprawniania ruchowego, świadomości przestrzeni i działania w niej, dzielenia przestrzeni z innymi ludźmi i nawiązywania z nimi bliskiego kontaktu”<sup>63</sup>.

**Metodę gimnastyki twórczej (ekspresyjnej) Rudolfa Labana** – Metoda ta ma za zadanie kształtować uzdolnienia taneczne, traktując taniec, jako środek ekspresji. Jest to improwizacja ruchowa, w której duże znaczenie mają kreatywność i wyobraźnia dzieci<sup>64</sup>.

**Metodę Carla Orffa** – Metoda ta pełni funkcję terapeutyczną. Jej celem jest rozładowanie emocji i pozbycie się napięć. Rozwija zdolności ruchowe, rytmiczne, ekspresję, a także pozwala na poznanie własnych zdolności<sup>65</sup>.

**Rytmikę** – Rytmika opiera się na naturalnej potrzebie ruchu dziecka. Kształtuje prawidłową postawę, koordynację ruchową, równowagę oraz zręczność. Rytmika umuzykalnia dziecko, rozwija wrażliwość muzyczną, poczucie rytmu, a także umiejętność tańca i śpiewu<sup>66</sup>.

**Metodę aktywnego słuchania muzyki według Batii Strauss** – Metoda polega na wykonywaniu przez dzieci prostych ruchów, które mają ilustrować słuchane utwory muzyki klasycznej. Metoda ta kształtuje twórczość i kreatywność oraz ekspresję dzieci, a także poszerza wiedzę muzyczną<sup>67</sup>.

**Metodę KLANZY** – Jest to metoda pracy z grupą, która zakłada, że każde spotkanie daje możliwość samodoskonalenia się i rozwoju swojego potencjału, dzięki pozytywnym działaniom podejmowanym w grupie. Metoda KLANZY oparta jest na pedagogice zabawy. Służąca ona rozwojowi jednostki poprzez

<sup>61</sup> Zob. M. Jaszczuk, *Edukacja ku przyszłości*, „Wychowanie w Przedszkolu”, Nr 6, 2013, s. 59.

<sup>62</sup> <http://pedagogikaspecjalna.tripod.com/notes/SHERBORN.htm> (Dostęp 14.08.2013 r.).

<sup>63</sup> Ibid.

<sup>64</sup> <http://www.przedszkole.margonin.pl/metodypracy/metodypracy.htm> (Dostęp 14.08.2013 r.).

<sup>65</sup> Ibid.

<sup>66</sup> <http://www.przedszkole35.poznan.pl/?rytmika,106> (Dostęp 14.08.2013 r.).

<sup>67</sup> <http://www.przedszkole.margonin.pl/metodypracy/metodypracy.htm> (Dostęp 14.08.2013 r.).

310 \_\_\_\_\_ Tradycja i nowatorstwo w pracy pedagogicznej nauczycieli wychowania przedszkolnego działania twórcze i zabawę w atmosferze otwartości i akceptacji<sup>68</sup>.

**Gier planszowych** – Metoda ta zawiera w sobie treści dydaktyczne oraz wychowawcze. Dzięki niej dziecko uczy się przestrzegania reguł, współdziałania, planowania, a także zdobywa nowe wiadomości i rozwija wyobraźnię<sup>69</sup>.

**Metodę twórczego myślenia J. Osborne – „Burza mózgów”** – Metoda zakłada, że każde dziecko może zgłaszać propozycje pomysłów, rozwiązań problemu i nie jest przy tym oceniane. Istotna w tej metodzie jest mnogość pomysłów, a nie ich autorstwo. Metoda ta integruje dzieci, pobudza ich twórczość i kreatywność<sup>70</sup>.

**Dramę** – Jest to metoda nauczania oraz wychowania, której zadaniem jest całościowy i wszechstronny rozwój uczuciowy, a także odkrywanie ich naturalnych możliwości i talentów. Drama przygotowuje do odgrywania ról społecznych, kształtuje kreatywność oraz samodzielność<sup>71</sup>.

**Edukację matematyczną według Edyty Gruszczyk – Kolczyńskiej i Ewy Zielińskiej** – Celem tej metody jest wspieranie rozwoju dziecka oraz kształtowanie umiejętności matematycznych na podstawie doświadczeń z codziennego życia. Rozwija ona również koncentrację i odporność, a także inteligencję operacyjną<sup>72</sup>.

**Metodę odimiennej nauki czytania dr Ireny Majchrzak** – Metoda ta ma za zadanie uczenie dzieci w wieku przedszkolnym czytania z kompletnym rozumieniem tekstu. Ma to służyć rozwojowi umysłowemu dziecka oraz kształtowaniu jego zdolności czytelniczych. Metodę tą można stosować począwszy od grupy 3-latków, gdzie podstawą jest rozpoznawanie własnego imienia oraz imion rówieśników<sup>73</sup>.

**Metodę Dobrego Startu Marty Bogdanowicz** – Metoda zakłada naukę symboli graficznych przez zabawę, przy wykorzystaniu elementów motorycznych, słuchowych i wzrokowych. Jest to rodzaj polisensorycznej, a także aktywnej pracy w dzieciństwie<sup>74</sup>.

**Muzykoterapię** – Muzykoterapia stanowi dopełnienie działań

<sup>68</sup> [http://www.klanza.org.pl/METODA\\_KLANZY](http://www.klanza.org.pl/METODA_KLANZY) (Dostęp 14.08.2013 r.).

<sup>69</sup> <http://www.przedszkole.margonin.pl/metodypracy/metodypracy.htm> (Dostęp 14.08.2013 r.).

<sup>70</sup> *Ibid.*

<sup>71</sup> [http://www.cwro.edu.pl/page/36/drama\\_jako\\_metoda\\_nauczania\\_i\\_wychowania\\_wykorzystywana\\_w\\_pracy\\_z\\_dzieckiem.html](http://www.cwro.edu.pl/page/36/drama_jako_metoda_nauczania_i_wychowania_wykorzystywana_w_pracy_z_dzieckiem.html) (Dostęp 14.08.2013 r.).

<sup>72</sup> <http://www.przedszkole.margonin.pl/metodypracy/metodypracy.htm> (Dostęp 14.08.2013 r.).

<sup>73</sup> <http://www.iuw.pl/odimienne-nauka-czytania.html> (Dostęp 14.08.2013 r.).

<sup>74</sup> <http://www.martabogdanowicz.pl/metoda-dobrego-startu> (Dostęp 14.08.2013 r.).

wychowawczych. Dzięki tej metodzie rozwijana jest empatia i ekspresja dziecka oraz jego uzdolnienia. Zajęcia muzykoterapii pełnią funkcję integracyjną, a także stanowią doskonale ćwiczenia relaksacyjne<sup>75</sup>.

**Metodę projektu** – Jest to metoda nauczania wszechstronnego, która zwraca uwagę na aktywność dziecka. Zakłada ona realizację w wyznaczonym terminie większego projektu przez dzieci z pomocą dorosłych. Metoda projektów kształtuje umiejętności planowania, prognozowania i ponoszenia konsekwencji<sup>76</sup>.

**Metodę nauki języka angielskiego** – Dziecko uczy się języka angielskiego poprzez zabawę i gry językowo – ruchowe. Codzienny kontakt z obcym językiem w czasie swobodnych zabaw sprawia, że przyswajanie nowej wiedzy, nie jest traktowane przez dzieci, jako nauka, a jak rozrywka<sup>77</sup>.

**Bajkoterapię** – Jest to metoda terapii przez bajki, wykorzystywana w pracy z dziećmi. Zadaniem bajkoterapii jest poznanie i zrozumienie problemów podopiecznych, a także dostarczenie pozytywnych wzorców zachowania. Metoda ta pozwala także pogłębiać wiedzę dziecka oraz rozwijać jego zainteresowania. Bajkoterapia uwalnia w wychowankach emocje, oraz pozwala odreagować napięcia<sup>78</sup>.

## 7. Podsumowanie

Funkcjonowanie pojęcia tradycji w aspekcie pracy pedagogicznej jest niemal znikome. Zagadnienie zdefiniowane jest jedynie przez księdza J. Nikitorowicza w Encyklopedii Pedagogicznej XXI wieku, co stanowi problem w szczegółowym opisie tego zjawiska. Sytuacja ta negatywnie oddziałuje na precyzyjne scharakteryzowanie metod, jakimi kierowali się dawniej nauczyciele oraz porównania ich do metod stosowanych obecnie. Również w tym aspekcie bibliografia jest niewystarczająca. Charakteryzowane w opracowaniu metody, jakimi wspólnie posługują się nauczyciele zostały przedstawione głównie za pomocą danych zamieszczonych na stronach internetowych przedszkoli ze względu na brak informacji w analizowanej literaturze.

Istotną kwestią w pracy pedagogicznej nauczycieli jest ich podejście do

<sup>75</sup> <http://www.edufonia.pl/muzykoterapia.html> (Dostęp 14.08.2013 r.).

<sup>76</sup> Zob. M. Jąder, (2009), op. cit., s. 23-27.

<sup>77</sup> <http://www.przedszkole-motylek.lublin.pl/menu,6,metody> (Dostęp 14.08.2013 r.).

<sup>78</sup> <http://www.ekorodzice.pl/bajkoterapia-terapia-poprzez-czytanie-bajek-dla-dzieci,27,29,1106.html> (Dostęp 14.08.2013 r.).

312 \_\_\_\_\_ Tradycja i nowatorstwo w pracy pedagogicznej nauczycieli wychowania przedszkolnego pojawiających się zmian. Sytuacja taka wynika z różnych typów osobowości, a także własnej świadomości względem podejmowanych działań.

## 8. Summary

### Tradition and novelty in pedagogical work of pre-school teachers

The following elaboration discusses the tradition and novelty in the aspect of pedagogical work of pre-school teachers. Carried on analysis of literature distinguishes areas within which theoretical considerations or conducted research are insufficient.

Teachers characteristic, that includes his/hers approach to changes, competence and necessity for further professional development allows for fuller understanding of issue of tradition and novelty in the aspect of pedagogical work. The aspects of feminization of pre-school teacher profession were featured, as long as methods used in modern kindergartens.

Discussed matter is important in view of specificity of pre-school education in child life, and obligation of yearly pre-school education. It is also important, that presently the obligation covers five year old children, which leads to inevitable changes in pedagogical work of teachers. Attitude of the teacher is the key role however, upon which the efficiency of introduced changes or innovations depends.

**Key words:** tradition, novelty, pedagogical work, teacher, pre-school education, methods of working with children.

## 9. Bibliografia

1. Baley S., *Psychiczne właściwości nauczyciela – wychowawcy*, [w:] *Osobowość nauczyciela*, (red.) Okoń W., Warszawa 1962.
2. Burkovičová R., *Autorefleksja jako jedna z dróg kształtowania tożsamości zawodowej*, [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji*, (red.) Smak E., Opole 2009.
3. Drygasiewicz K., *Mężczyzna w przedszkolu*, „Wychowanie w Przedszkolu”, Nr 6, 2013.
4. Gruca – Miąsik U., *Wyzwania moralne dla nauczycieli w zmieniającej się*



rzeczywistości, [w:] *Nauczyciel między tradycją a współczesnością. Teoria a praktyka*, (red.) Laski E.I., Rzeszów 2007.

5. Jaszczuk M., *Edukacja ku przyszłości*, „Wychowanie w Przedszkolu”, Nr 6, 2013.

6. Jąder M., *Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi*, Kraków 2009.

7. Jędrzejewski S., *Nauczycielka przedszkola*, Warszawa 1987.

8. Kamińska – Juckiewicz M., *Blaski i cienie reformy programowej w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej – postawy nauczycieli*, [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji. Oczekiwania społeczne i praktyka edukacyjna*, (red.) Bonar J., Łódź 2011.

9. Krasnodębska A., *Znaczenie roli kobiety w edukacji przedszkolnej*, [w:] *Nauczyciel w edukacji przedszkolnej*, (red.) Smak E., Opole 2006.

10. Krawcewicz S., *Współczesne problemy zawodu nauczyciela*, Warszawa 1979.

11. Kreutz M., *Osobowość nauczyciela – wychowawcy*, [w:] *Osobowość nauczyciela*, (red.) Okoń W., Warszawa 1962.

12. Krzysztošek Z., *Wychowanie przedszkolne w zarysie*, Warszawa 1961

13. Kupisiewicz C., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1988.

14. Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli*, Gdańsk 2005

15. Kwiatkowska H., *Poziomy rozumienia własnego nauczycielstwa*, [w:] *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*, (red.) Waloszek D., Kraków 2010.

16. Laska E.I., *W poszukiwaniu wyznaczników edukacyjnej aktywności nauczyciela. Samokształcenie*, [w:] *Nauczyciel między tradycją a współczesnością. Teoria a praktyka*, (red.) Laska E.I., Rzeszów 2007.

17. Marszałek L., *Wiek przedszkolny. Rozwój i zaburzenia*, Warszawa 2008.

18. Milerski B., Śliwerski B. (red.), *Leksykon Pedagogika*, Warszawa 2000.

19. Muszyński H., *Nauczyciel wobec współczesnych wyzwań i konieczności*, [w:] *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*, (red.) Waloszek D., Kraków 2010.

20. Nikitorowicz J., *Tradycja* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, (red.) Pilch T., T. 6, Warszawa 2007.

21. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004.

22. Ratuś A., *Nowatorstwo pedagogiczne*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, (red.) Pilch T., T. 3, Warszawa 2004.

23. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dziennik Ustaw z 2004

r., nr 207, poz. 2110).

24. Rożek L., *Przedszkolanka czy profesjonalista – zmiana czy zamiana?*, [w:] *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Badania, opinie, inspiracje*, (red.) Karwowska – Struczyk M., Sobierańska D., Szpotowicz M., Warszawa 2011.

25. Rudek I., Soroka – Fedorczyk A., *Rola nauczyciela w przygotowaniu dziecka do wyzwań współczesnego świata*, [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji*, (red.) Smak E., Opole 2009.

26. Rusiecki M., *Rutyna*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, (red.) Pilch T., T. 5, Warszawa 2006.

27. Suświłło M., *Nauczyciel przedszkolny – jaki powinien być?*, [w:] *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*, (red.) Waloszek D., Kraków 2010.

28. Waloszek D., *Etyczność i profesjonalizm nauczyciela dzieci*, [w:] *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*, (red.) Waloszek D., Kraków 2010.

29. Welhan J., *Mysł Jana Amosa Komeńskiego we współczesnej pedagogice wieku dziecięcego*, [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zmian edukacyjnych*, (red.) Leżańska W., Łódź 2009.

30. Wołoszyn S., *Nauczyciel – przegląd historycznych funkcji* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, (red.) Pomykało W., Warszawa 1993.

31. Wyszyńska M., *Modele wychowania dziecka we współczesnym świecie – komunikat z badań*, [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji. Oczekiwania społeczne i praktyka edukacyjna*, (red.) Bonar J., Łódź 2011.

### **Źródła internetowe**

32. [http://www.kul.pl/seminarium-wymiany-doswiadczen-dla-nauczycieli,art\\_47800.html](http://www.kul.pl/seminarium-wymiany-doswiadczen-dla-nauczycieli,art_47800.html) (Dostęp 14.08.2013 r.).

33. [http://www.men.gov.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1970%3A5-latki-w-wychowaniu-przedszkolnym&catid=253%3Aprzedszkola-2011-pytania-i-odpowiedzi&Itemid=323](http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1970%3A5-latki-w-wychowaniu-przedszkolnym&catid=253%3Aprzedszkola-2011-pytania-i-odpowiedzi&Itemid=323)

34. [http://www.cwro.edu.pl/page/36/drama\\_jako\\_metoda\\_nauczania\\_i\\_wychowania\\_wykorzystywana\\_w\\_pracy\\_z\\_dzieckiem.html](http://www.cwro.edu.pl/page/36/drama_jako_metoda_nauczania_i_wychowania_wykorzystywana_w_pracy_z_dzieckiem.html)

35. <http://www.edufonia.pl/muzykoterapia.html>

36. <http://www.ekorodzice.pl/bajkoterapia-terapia-poprzez-czytanie-bajek->

dla-dzieci,27,29,1106.html

37. <http://www.iuw.pl/odmienna-nauka-czytania.html>

38. [http://www.klanza.org.pl/METODA\\_KLANZY](http://www.klanza.org.pl/METODA_KLANZY)

39. <http://www.martabogdanowicz.pl/metoda-dobrego-startu>

40. <http://pedagogikaspecjalna.tripod.com/notes/SHERBORN.htm>

41. <http://www.przedszkole-motylek.lublin.pl/menu,6,metody>

42. <http://www.przedszkole.margonin.pl/metodypracy/metodypracy.htm>

43. <http://www.przedszkole35.poznan.pl/?rytmika,106>



mgr Agnieszka Gandzel

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

## **Rozdział XIV**

### **Wychowanie chrześcijańskie dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym**

#### **1. Streszczenie**

Niniejszy artykuł dotyczy wychowania chrześcijańskiego dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Autorka prezentuje istotę i cele wychowania chrześcijańskiego, rozwój religijny dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Opisuje także zadania podmiotów odpowiedzialnych za chrześcijańskie wychowanie dzieci – rodziny, Kościoła i instytucji oświatowych takich jak przedszkole i szkoła.

**Słowa kluczowe:** wychowanie chrześcijańskie, wiek przedszkolny, wiek wczesnoszkolny, rodzina, Kościół, przedszkole, szkoła.

#### **2. Wstęp**

W pedagogice chrześcijańskiej wychowanie pojmowane jest przede wszystkim jako służba, „w której jeden człowiek, żyjący według <<formy>> (<<wzoru>>) Chrystusa, pomaga innemu realizować się w całej pełni w Chrystusie”<sup>1</sup>, dlatego tak istotne jest, by każdy wychowawca, a szczególnie pedagog – chrześcijanin, zdawał sobie sprawę, jak ważną rolę pełni w życiu swojego wychowanka. Dzięki wychowaniu chrześcijańskiemu człowiek „otwiera się na dobro, prawdę i piękno, zaczyna uczestniczyć w wartościach i urzeczywistniać je. (...) Wsparty władzami i naturalnymi relacjami osobowymi zmierza do Boga w Chrystusie”<sup>2</sup>. O wychowaniu chrześcijańskim dzieci mówiła już Maria Montessori<sup>3</sup>, według której „(...) język i religia to dwie charakterystyczne cechy każdej grupy ludzi. Religia jest czymś, co tkwi we wnętrzu każdej duszy. Można

<sup>1</sup> M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999, s. 401.

<sup>2</sup> *Ibid.*, s. 318-319.

<sup>3</sup> Zob. *Encyklopedia naukowa PWN*, Warszawa 1994, s. 526.

stracić rozum, ale nie można stracić tego, co ukryte jest w naszym sercu”<sup>4</sup>. Dlatego tak bardzo podkreślała konieczność organizowania tzw. kącika religijnego, który „(...) jest w sali miejscem modlitwy, wyciszenia i pracy”<sup>5</sup>. Zdaniem Marii Montessori „poznawanie i rozumienie prawd wiary już od najmłodszych lat pozwala uczyć szacunku do siebie i drugiego człowieka”<sup>6</sup>, a zgłębianie takich wartości jak dobro, prawda, piękno czy miłość uczy dostrzegania ich w postępowaniu innych ludzi, ale i swoim, pozwala to także na dokonywanie właściwych wyborów<sup>7</sup>.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie istoty i celów wychowania chrześcijańskiego, dokonanie charakterystyki rozwoju religijnego dzieci w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym, a także zobrazowanie zadań związanych z wychowaniem chrześcijańskim, które stoją przed rodziną, Kościołem i placówkami oświatowymi – takimi jak przedszkole i szkoła.

### 3. Istota i cele wychowania chrześcijańskiego

Jak pisze J. Majka, wychowanie chrześcijańskie jest wychowaniem personalistycznym<sup>8</sup>, gdyż bierze pod uwagę godność osoby ludzkiej oraz jej możliwości doskonalenia się, a relację wychowanek – wychowawca traktuje podmiotowo. Bardzo ważną cechą owego wychowania jest – według M. Studenckiego – integralność. Oznacza to, że system ten bierze pod uwagę wszystkie sfery rozwojowe wychowanka, w tym także sfery duchowej<sup>9</sup>. W *Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim* czytamy, że jest to wychowanie które „(...) zdąża do kształtowania osoby ludzkiej w kierunku jej celu ostatecznego, a równocześnie dla dobra tych społeczności, których człowiek jest członkiem”<sup>10</sup>. Wychowanie w wierze powinno być uzależnione „(...) od wrodzonych właściwości, różnicy płci, kultury i ojczystych tradycji. Obejmuje ono również cel społeczny, nastawiony na troskę o dobro wspólne, pokój na ziemi i braterskie współzycie z innymi

<sup>4</sup> A. Albinowska, R. Czekalska, A. Gaj [i in.], *Odkryjmy Montessori raz jeszcze... Program wychowania przedszkolnego opracowany na podstawie założeń pedagogiki Marii Montessori*, Kraków 2008, s. 84.

<sup>5</sup> Ibid., s. 85.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> J. Majka, *Wychowanie chrześcijańskie – wychowaniem personalistycznym*, [w:] *Wychowanie personalistyczne*, (red.) F. Adamski, Kraków 2005, s. 155.

<sup>9</sup> M. Studenski, *Wychowanie chrześcijańskie wyzwaniem dla szkoły i katechezy*, [w:] *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, (red.) A. Rynio, Lublin 2007, s. 760-761.

<sup>10</sup> *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum educationis”*, 1 (DWCh 1).

narodami. Drogą zaś do tak pojętego wychowania ma być harmonijny i pełny rozwój osoby ludzkiej w duchu wolności i odpowiedzialności, przy pomocy prawidłowego sumienia, ukierunkowany na cel ostateczny, jakim jest poznanie i ukochanie Boga<sup>11</sup>. E. Bednarz podkreśla, że wychowanie chrześcijańskie – oparte na Ewangelii i życiu Kościoła, a także „(...) na naturalnych uwarunkowaniach ludzkiego rozwoju”<sup>12</sup> odgrywa dużą rolę w rozwoju człowieczeństwa.

Pedagogia chrześcijańska opiera się na wartościach biblijnych, „(...) polega na kształtowaniu człowieka odkupionego przez Chrystusa, aby stał się doskonałym na miarę Chrystusa”<sup>13</sup>. A. Skreczko uważa, że wychowanie chrześcijańskie ma na celu pełny rozwój człowieka, zmierza ono do „(...) harmonijnego rozwijania właściwości fizycznych, moralnych i intelektualnych dzieci i młodzieży oraz do ukształtowania człowieka doskonałego na miarę wieku pełności Chrystusowej, człowieka uspołecznionego i apostołującego w procesie chrystianizacji dzisiejszego świata”<sup>14</sup>. W *Encyklopedii Pedagogicznej* czytamy, że wychowanie w rozumieniu religijnym jest „pomocą udzielaną człowiekowi w realizacji jego człowieczeństwa, w nadaniu życiu człowieka ostatecznego sensu rozumianego na ogół jako zjednoczenie człowieka z Bogiem poprzez praktykowanie miłości bliźniego”<sup>15</sup>.

S. Kunowski podkreśla, że wychowanie chrześcijańskie za swoją podstawę światopoglądową przyjmuje naukę Chrystusa, która reguluje stosunek człowieka do Boga oparty o posłuszeństwo prawdom przez Niego objawionym<sup>16</sup>.

Na podstawie powyższych interpretacji wychowania chrześcijańskiego, autorka sformułowała własną definicję, na której bazuje w artykule. Wychowanie chrześcijańskie to – zdaniem autorki – oddziaływanie pedagoga chrześcijańskiego na wychowanka, które ma na uwadze godność człowieka i zmierza do poznania Boga poprzez nawiązanie z Nim relacji osobowych. Wynikiem wychowania chrześcijańskiego jest dojrzały duchowo chrześcijanin potrafiący

<sup>11</sup> *Wychowanie chrześcijańskie*. <http://www.isnr.uksw.edu.pl/slownik/wychow.htm> (Dostęp 01.12.2008 r.).

<sup>12</sup> E. Bednarz, *Przewodnik metodyczny dla nauczycieli katechetów. Podstawa programowa nauczania religii, programy nauczania, plany wynikowe oraz scenariusze lekcji*, Warszawa 2007, s. 25.

<sup>13</sup> *Wychowanie chrześcijańskie*. <http://www.isnr.uksw.edu.pl/slownik/wychow.htm>. (Dostęp 01.12.2008 r.).

<sup>14</sup> A. Skreczko, *Wychowanie to zabiegi celowe*. [http://www.opoka.org.pl/biblioteka/I/ID/wychowanie\\_docelowe.html](http://www.opoka.org.pl/biblioteka/I/ID/wychowanie_docelowe.html) (Dostęp 01.12.2008 r.).

<sup>15</sup> W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1997, s. 913.

<sup>16</sup> S. Kunowski, *System chrześcijański wychowania*, [w:] *Pedagogika katolicka*, (red.) A. Rynio, Stalowa Wola 1999, s. 45.

odróżnić dobro od zła, preferujący i urzeczywistniający wartości chrześcijańskie, a także ponad wszystko oddany Bogu i rozgłaszający Dobrą Nowinę na miarę swoich możliwości.

Wychowanie chrześcijańskie dokonuje się na każdym etapie życia człowieka i w różnych sytuacjach. Dzieje się to w domu rodzinnym, w przedszkolu, szkole czy w Kościele. Dlatego warto zastanowić się, jakie są cele powyższego wychowania.

Do najpopularniejszej formy wychowania chrześcijańskiego w przedszkolu i szkole należy katecheza. Jakie więc cele powinno osiągać się dzięki tej formie? Jak pisze B. Milerski, edukacja religijna „(...) obejmuje procesy nauczania i wychowania, odnosi się do ogółu oddziaływań służących formowaniu całości kształtu zdolności życiowych człowieka, w tym religijnych, czyniących z niego istotę dojrzałą”<sup>17</sup>. E. Bednarz zauważa, że fundamentalnym zadaniem edukacji religijnej jest „(...) rozumiejąca interpretacja egzystencji”<sup>18</sup>, która powinna być oparta o teksty Pisma św. Ma to stanowić pomoc dla ucznia „(...) w chrześcijańskim samorozumieniu i orientacji w świecie”<sup>19</sup>. Ważną rolę do spełnienia ma tu katecheta, który powinien podejmować się działań kształtujących osobowość dziecka zdolnego do zajmowania w życiu postaw zgodnych z wyznawaną wiarą chrześcijańską<sup>20</sup>. Wychowanie chrześcijańskie „(...) pragnie uzdolnić człowieka do realizacji samego siebie jako obrazu Boga, pozwalając mu odkryć to, czego Bóg po nim się spodziewa”<sup>21</sup>. Każdy pedagog powinien uczyć dzieci nawiązywania z Bogiem osobowej relacji jako z tym, który „(...) kocha człowieka, troszczy się o niego i kieruje do niego swoje wezwanie. Trzeba uwrażliwić dzieci na głos Boga i uczyć dawania Mu odpowiedzi. Podstawą modlitwy jest zaufanie do Boga. Dlatego trzeba uczyć dzieci zdobywania umiejętności pełnego otwierania się przed Bogiem, bo gdy się to dokona, wówczas treścią modlitwy stanie się cały świat dziecięcych przeżyć, radości, smutku i wszelkie dziecięce problemy, a Bóg stanie się najbliższym powiernikiem. Dziecko będzie nie tylko opowiadać Bogu o wszystkim, co przeżywa, ale będzie prosić Go o radę i w Jego imieniu

<sup>17</sup>B. Milerski, *Religia a szkoła*, Warszawa 1998, s. 125.

<sup>18</sup>E. Bednarz, (2007), op. cit., s. 25.

<sup>19</sup>Ibid.

<sup>20</sup>Ibid.

<sup>21</sup>J. van der Vloet, *Obraz człowieka jako fundament pedagogii*, [w:] A. Rynio, (red.), (1999), op. cit., s. 42.



da sobie odpowiedź”<sup>22</sup>. Należy jednak pamiętać, że celem wychowania nie jest wyuczenie dzieci pewnych norm i zasad postępowania, wychowanie powinno być pomocną dłonią wyciągniętą w stronę dziecka, by odkryło swoją tożsamość i by potrafiło służyć innym ludziom w myśl miłości bliźniego. Cele wychowania „(...) ukierunkowują działalność wychowawczą”<sup>23</sup>, dlatego tak ważne, by jasno je wytyczyć. W. Brezinka sens wychowania chrześcijańskiego upatruje w „(...) udzielaniu wychowankowi pomocy w nabywaniu takich cech osobowości, które mu umożliwią samodzielne i odpowiedzialne życie”<sup>24</sup>. Wychowanie religijne zostało określone przez Brezinkę jako „pobudzanie do sensownego życia”<sup>25</sup>. Uważa on, że poznawanie Boga, otwarcie się na Niego jest w stanie uchronić człowieka przed niepowodzeniami w życiu<sup>26</sup>. Według niego, wychowanie religijne to wprowadzanie dzieci w wartościowe, zapewniające poczucie bezpieczeństwa życie i „(...) znalezienie sensu własnej egzystencji”<sup>27</sup>. Głównym więc celem wychowania chrześcijańskiego jest wiara w osobowego Boga, w Jezusa i Jego naukę. Od wiary bowiem zależy, czy będziemy mogli zrealizować wszystkie cele wychowania chrześcijańskiego. Celem ostatecznym jest jednak człowiek w całej swojej złożoności<sup>28</sup>. Brezinka formułuje siedem celów wychowania chrześcijańskiego:

- zaufanie do życia i do świata – cel ten powinien być realizowany przede wszystkim przez rodzinę;

- gotowość do kierowania się instynktem samozachowawczym – odpowiedzialność człowieka do troski o siebie i innych ludzi;

- realistyczne rozumienie siebie i świata, które składa się z dwóch elementów: „(...) podstawowej wiedzy o świecie i sobie samym oraz postawy wobec świata w myśl poczucia rzeczywistości, rzeczowości, mądrości i trzeźwości umysłu”<sup>29</sup>.

- kultura serca – kształcenie duchowości, formacja wewnętrzna lub emocjonalna. Chodzi tu głównie o rozwój życia uczuciowego i umiejętności kochania innych ludzi;

<sup>22</sup> *Budowanie systemu wartości chrześcijańskich i ogólnoludzkich w przedszkolu i w rodzinie*. <http://www.przedbuk.archpoznan.org.pl/rodzice/Budowaniesystemu.html> (Dostęp 02.12.2008 r.).

<sup>23</sup> I. Szewczak, *Cele wychowania chrześcijańskiego według Wolfganga Brezinki*, [w:] A. Rynio (red.), (2007), op. cit., s. 160.

<sup>24</sup> *Ibid.*, s. 163.

<sup>25</sup> *Ibid.*, s. 164.

<sup>26</sup> *Ibid.*

<sup>27</sup> *Ibid.*, s. 165.

<sup>28</sup> *Ibid.*

<sup>29</sup> *Ibid.*, s. 166.

- samodyscyplina, która powinna być realizowana przede wszystkim w rodzinie. Jest to gotowość do wypełniania obowiązków i nie zrażanie się niepowodzeniami;

- poczucie wspólnoty – lojalność, gotowość do poświęceń, odpowiedzialność za grupę;

- patriotyzm – postawa emocjonalnej więzi z własnym państwem, ludźmi, przyrodą<sup>30</sup>.

Dwa ostatnie cele realizowane są głównie w szkole.

Inny podział celów przedstawił S. Kunowski opierając się na nauczaniu Jezusa:

- wychowanie doskonałego chrześcijanina, który naśladuje Chrystusa. Wymaga to nastawienia całego wychowania na osobę Jezusa (chrystocentryzm). Jak zauważa Kunowski, chrzest jest początkiem procesu wychowawczego, który zmierza do odrodzenia się wewnętrznego zaczynając od zmiany sposobu myślenia aż do *metanoi* (nawrócenia);

- dobre owoce życia i dobre uczynki.

M. Gogacz zauważa, że celem każdego wychowania jest uzyskanie właściwych zachowań wobec ludzi, zaś motywem wychowania chrześcijańskiego jest „(...) poprawność zachowań wobec Boga”<sup>31</sup>. Jak dodaje autor, pedagogika chrześcijańska jest wychowującym człowieka przebywaniem w odpowiednim środowisku ludzi, którzy są właściwie ukształtowani moralnie<sup>32</sup>.

J. Majka pisze, że celem wychowania jest także osoba, gdyż zmierza ono do jej rozwoju, ukształtowania, pogłębienia i poszerzenia osobowości człowieka<sup>33</sup>.

Odnosząc się z całym szacunkiem do wyżej przytoczonych celów, autorka pozwoliła sobie zaproponować własne. Nadrzędnym celem wychowania chrześcijańskiego jest zbawienie wychowanka, który trwa w wierze, jest dojrzały duchowo, emocjonalnie i społecznie. Dzięki wychowaniu chrześcijańskiemu ma on odwagę, by głosić Ewangelię innym ludziom i przyjąć postawę św. Pawła, który mówił: „(...) nie wstydę się ewangelii, jest bowiem ona mocą Bożą ku zbawieniu dla każdego wierzącego, najpierw dla Żyda, potem dla Greka” (Rz 1,

<sup>30</sup> Ibid., s. 166-168.

<sup>31</sup> M. Gogacz, *Pedagogika chrześcijaństwa jako religii krzyża i zmartwychwstania*, [w:] A. Rynio, (red.), (1999), op. cit., s. 59.

<sup>32</sup> Ibid., s. 60.

<sup>33</sup> J. Majka, *Wychowanie chrześcijańskie – wychowaniem personalistycznym*, [w:] *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*, (red.) F. Adamski, Kraków 1982, s. 44.

16). Niezwykle cenne są też słowa św. Piotra, które mogą stać się celem wychowania chrześcijańskiego: „Pana zaś Chrystusa miejcie w sercach za Świętego i bądźcie zawsze gotowi do obrony wobec każdego, kto domaga się od was uzasadnienia tej nadziei, która w was jest” (1P 3, 15). Następnym celem wychowania chrześcijańskiego jest uświadomienie wychowankom, że „(...) trzeba porzucić dawnego człowieka, który ulega zepsuciu na skutek zwodniczych żądz, odnawiać się duchem w waszym myśleniu i przyoblec człowieka nowego, stworzonego według Boga, w sprawiedliwości i prawdziwej świętości” (Ef 4, 22). Autorka podziela także zdanie S. Smoleńskiego, który mówi, że bardzo ważnym elementem wychowania chrześcijańskiego jest „(...) wywołanie i utrwalenie relacji międzyosobowej między dzieckiem a Bogiem”<sup>34</sup>. Zdaję sobie sprawę, że cele te nie zawsze są możliwe do zweryfikowania, a na skutki wychowania chrześcijańskiego należy czekać zazwyczaj bardzo długo. Jednakże, czy nie warto włożyć wiele trudu, by przybliżyć dzieci do Boga?

#### **4. Charakterystyka rozwoju religijnego dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym**

Aby osiągnąć cele wychowania chrześcijańskiego przytoczone w poprzedniej części artykułu, należy uwzględnić podmiotowe traktowanie ucznia oraz wziąć pod uwagę specyficzny rozwój religijności dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Warto zastanowić się również, czym jest religijność.

Stanowiska wobec problemu – czym jest religijność – są bardzo różne. Pierwsze z nich głosi, że religijność jest cechą właściwą każdemu dziecku już od początku jego życia, a jej rozwój dokonuje się poprzez dojrzewanie. Drugie stanowisko opowiada się za tym, że religijność jest wynikiem oddziaływania innych osób na dziecko. Ostatni pogląd mówi, że każdy człowiek ma „(...) strukturalną dyspozycję do religijności, którą może rozwijać i osiągać dojrzałość dzięki zewnętrznym wpływom”<sup>35</sup>.

Najbardziej znany podział rozwoju religijności przedstawia Cz. Walesa, który wyróżnił 9 okresów religijności człowieka.

1) Okres areligijny – występuje on w pierwszym roku życia. W końcowej

<sup>34</sup> S. Smoleński, *Wychowanie w rodzinie jako przygotowanie do odpowiedzialnego podjęcia powołania chrześcijańskiego*, [w:] F. Adamski (red.), (1982), op. cit., s. 75.

<sup>35</sup> J. Wilk, *Znaczenie pierwszych doświadczeń dla religijnego wychowania małego dziecka w rodzinie*, Lublin 1987, s. 157-161.

fazie tego etapu dziecko przejawia zachowania quasi – religijne. Znaczącą rolę pełnią tu osoby dorosłe.

2) Okres początków religijności – 2- 3 rok życia. Ogromne znaczenie ma naśladowanie, dziecko posiada już pierwsze pojęcia religijne i zaczyna odczytywać pierwotne symbole religijne. Zdaje sobie także sprawę z intymnego kontaktu z Bogiem na modlitwie.

3) Okres religijności magicznej – ma miejsce od 4 do 7 roku życia. Opiera się on na pomieszaniu fantazji dziecka z rzeczywistością. Rośnie liczba dowolnych przejawów religijności.

4) Okres religijności autorytarno – moralnej – 7 – 12 rok życia. Największe znaczenie mają tu zewnętrzne formy religijności, które w dalszym ciągu zależne są od autorytetów. Wynikają one z przymusu i posłuszeństwa. Poprzednia - magiczna interpretacja wiary zanika i pojawia się realizm poznawczy, budowanie obrazu świata o konkrety. Dzięki katechezie pojęcia religijne nabierają głębszego znaczenia.

5) Okres religijności autonomicznej – 12 – 17 rok życia. Młody człowiek w tym okresie doszukuje się przyczyn istnienia zjawisk i poddaje krytyce wyobrażenie rzeczywistości religijnej jakie miał do tej pory, czyli opartej na konkretności. Jego religijność staje się bardziej osobista i intymna.

6) Okres religijności autentycznej – 18 – 25 lat. Poglądy religijne i moralne zaczynają się krystalizować. Człowiek zaczyna mieć swoje zdanie wobec pewnych kwestii i broni go. Pojawia się pragnienie absolutu, a także konflikty religijne, które mogą prowadzić do ateizmu lub do pogłębienia wiary. Bóg traktowany jest jako źródło zasad. Intensywna staje się potrzeba zaufania i oddania Bogu.

7) Okres stabilności religijnej – 25 – 45 lat. W tym okresie człowiek bierze odpowiedzialność za siebie i innych. Można tu zauważyć konformizm religijny.

8) Okres dojrzałości religijnej – to wiek 40-60 lub 70 lat. Krystalizuje się tu religijność w celu jej pogłębienia lub też dalszej postawy konformizmu.

9) Okres religijności eschatologicznej – od ok. 60-70 roku życia. Następuje dalsza polaryzacja w stronę mądrości życiowej, człowiek zaczyna zastanawiać się nad sprawami ostatecznymi, następuje też często koncentracja na zewnętrznych formach religijności<sup>36</sup>.

<sup>36</sup> Za: D. Opozda, *Droga rozwoju „zmysłu religijnego”*, [w:] *Wychowanie człowieka otwartego. Rola „Zmysłu religijnego Luigi Giussaniego w kształtowaniu osoby*, (red.) A. Rynio, Kielce 2001, s. 152-153.

Przedstawione przez autora okresy religijności człowieka pozwalają na całościowy ogląd tego problemu. W tym miejscu warto dokładnie przyjrzeć się wiekowi przedszkolnemu i wczesnoszkolnemu.

- Wiek przedszkolny ( 3-6 rok życia)

W okresie przedszkolnym układ nerwowy dzieci stopniowo się rozwija, a procesy pobudzenia przeważają nad procesami hamowania. Dziecko bardzo często doświadcza labilności uczuć, kiedy to ze stanu euforii przechodzi do stanu smutku. W tym czasie można często zaobserwować tiki nerwowe<sup>37</sup>. Na początku okresu przedszkolnego dzieci przejawiają wyobraźnię bierną i mimowolną, która ma charakter odtwórczy, później jednak wyobraźnia staje się bardziej twórcza i dowolna. W tym czasie dziecko często zatracą poczucie rzeczywistości z fantazją<sup>38</sup>. „Dziecko zaczyna sobie zdawać sprawę z intymności aktu religijnego, nie chce modlić się przy obcych – szuka miejsca ustronnego. Tematami modlitw są aktualne w danej chwili prośby, czasami podziękowania. W tym wieku dla dziecka Bóg jest raczej czarodziejem, ma w sobie coś magicznego. Nie rozróżnia czegoś takiego jak grzech. Dzieci w tym wieku mają różne teorie dotyczące pochodzenia Boga. Jezusa Chrystusa utożsamiają raczej jako człowieka niż Boga, wiedzą że był synem Boga, ale sam był dobrym człowiekiem, bo przyszedł na ziemię by uratować ludzi, by się nie bili”<sup>39</sup>. Cechą charakterystyczną jest ogromna ilość pytań stawianych przez dzieci oraz ciekawość świata. Zdaniem J. Piageta okres ten charakteryzuje myślenie przedoperacyjne. Dziecko nie jest w stanie dokonywać dokładnej analizy treści opowiadania i koncentruje się na jakimś jednym jego elemencie. Jak zauważa E. Bednarz „(...) warto wykorzystywać opowieści ze Starego Testamentu o wielkich bohaterach jak Dawid i Goliat, Daniel w jaskini z lwami, Jonasz w brzuchu wielkiej ryby lub opowieści o cudach, jakie czynił Pan Jezus, opisane w Nowym Testamencie”<sup>40</sup>. Wiek przedszkolny charakteryzuje się także egocentryzmem, mimo że dziecko kocha innych i chce się im podobać. W 6 roku życia, dzieci potrafią już odróżnić dobro od zła. E. Bednarz zwraca uwagę, że kiedy czytamy dzieciom bajkę muszą mieć one świadomość, że jest to fikcja, lecz gdy słyszą historię biblijną,

<sup>37</sup> K. Tyborowska, *Wiek przedszkolny*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, (red.) M. Żebrowska. Warszawa 1979, s. 261-262.

<sup>38</sup> *Ibid.*, s. 271-272.

<sup>39</sup> *Rozwój religijny dziecka* - [http://www.sciaga.pl/tekst/31450-32-rozwoj\\_religijny\\_dziecka](http://www.sciaga.pl/tekst/31450-32-rozwoj_religijny_dziecka). (Dostęp 10.12.2008 r.).

<sup>40</sup> E. Bednarz, (2007), *op. cit.*, s. 39.

muszą wiedzieć, że Słowo Boże jest prawdą. W tym wieku dzieci potrzebują doświadczać rzeczy, o których słyszą. Pomocne mogą się tu okazać środki audio-wizualne do nauczania prawd biblijnych. Autorka *Przewodnika metodycznego dla nauczycieli katechetów* podkreśla znaczącą rolę zasady pogłębienia, w której pomoce wizualne mają duże znaczenie w rozwoju psychicznym przedszkolaka. Katecheta powinien wziąć te informacje pod uwagę i nauczać dzieci z użyciem gier i zabaw. W tym wieku dzieci mogą zapamiętywać już wersety biblijne, które powinny być odpowiednio wyjaśnione tak, aby wiązały się z codziennym doświadczeniem dziecka<sup>41</sup>. Okres przedszkolny cechuje antropomorfizm w pojmowaniu Boga, dzieci są Nim zaintrygowane i chcą Go poznać. Traktują Boga jako osobę ludzką, która interesuje się każdym małym dzieckiem, jest potężna i wszechmocna. Sześcioletki zaczynają zastanawiać się nad problemami związanymi z wiarą, przejawiają też chęć modlitwy, a każda pogadanka o Bogu jest traktowana przez nich bardzo osobiście. E. Bednarz pisze, że od 4 do 7 roku życia wiara dziecka znajduje się na etapie intuicyjny – projekcyjny. „Jest to faza imitacji, w której dzieci mogą być pod wpływem przykładów, działania i historii wiary mężów Bożych<sup>42</sup>. W tym czasie dobrze jest podierać się opowiadaniem biblijnymi, które przedstawiają historie ludzi otoczonych opieką i mocą Bożą. Należy pamiętać jednak, że dziecko w tym wieku nie może poznawać zbyt wielu i zbyt trudnych pojęć biblijnych, gdyż wywołać to może napięcie nerwowe, co z kolei spowoduje zmęczenie fizyczne i psychiczne<sup>43</sup>.

• Wiek wczesnoszkolny ( 7-10 rok życia)

Okres wczesnoszkolny to czas wejścia dziecka w świat nauki szkolnej. Zabawa zaczyna odgrywać drugoplanową rolę, a głównym zajęciem dziecka jest właśnie nauka. Wiek wczesnoszkolny to okres religijności autorytarno – moralnej i duże znaczenie ma tu katecheza. „Przejawy religijne są uzależnione od autorytetu, od wzorców, jakimi są ludzie znaczący w życiu dziecka - rodzice, wychowawcy, Kościół. Powinność religijna jest ujmowana jako obowiązek i posłuszeństwo ze względu na starszych, a Bóg - jako stróż tej powinności. Bóg traci w tym okresie swoje magiczne znaczenie, a zostają one zastąpione innymi właściwościami przypisywanym Bogu jak: dobroć, mądrość, sprawiedliwość, świętość.

<sup>41</sup> Ibid., s. 39-40.

<sup>42</sup> Ibid., s. 41.

<sup>43</sup> Ibid.

Dziecko pozwala i chce by nim kierowano w zakresie religijności<sup>44</sup>.

Według teorii J. Piageta, myślenie dziecka na tym etapie jest konkretno – obrazowe. Operacje logiczne ograniczają się do konkretów. Uczeń nie potrafi jeszcze łączyć mniejszych opowiadań w jedną całość, dlatego też w nauczaniu religii należy odwoływać się do konkretnej sytuacji albo obrazu<sup>45</sup>. Uwaga dzieci w tym wieku kształtuje się pod wpływem nauki szkolnej. Staje się ona bardziej zdolna do trwałości, przerzutności i koncentracji. Skierowana jest na przedmioty i zjawiska zewnętrznego otoczenia<sup>46</sup>. W wieku wczesnoszkolnym dokonuje się intensywny rozwój pamięci, dzieci chętnie się uczą na pamięć wierszy czy piosenek, ponieważ pozwala im na to duża plastyczność mózgu<sup>47</sup>. 7 – 8 rok życia to czas, kiedy zauważyć można początki pojęcia przyczynowości i logiczności świata. „Sumienie ma już stały charakter. Ważne stają się pytania, czy coś jest dobre czy też złe<sup>48</sup>. Ponieważ dziecko potrafi ocenić czy dane postępowanie jest pożądane czy też nie, pojawia się u niego poczucie winy z powodu popełnionego zła i pragnienie wyznania tego grzechu. Osoba Boga nadal postrzegana jest antropomorficznie, ale dziecko przypisuje Bogu coraz więcej cech takich jak Wszechwiedzący, Stwórca itd. W tym wieku można już wprowadzać dziecko w życie chrześcijańskie poprzez nauczanie o Bogu i aktywne uczestnictwo we wspólnocie, do której należą rodzice. Istotną sprawą staje się modlitwa oraz zachęcanie do samodzielnej lektury Pisma św.<sup>49</sup>. „Nauczyciele muszą być dla dzieci ciepłym przykładem prawdziwej wiary chrześcijańskiej, demonstrując własną osobą podobieństwo do Boga<sup>50</sup>.

Wiek przedszkolny i wczesnoszkolny jest szczególnie podatny na oddziaływanie autorytetu, którego dzieci powinny szukać w domu, Kościele czy placówkach oświatowych. Owe podmioty powinny przekazywać wiarę chrześcijańską w poszanowaniu poszczególnych etapów rozwoju religijności, a także powinny spełniać zadania, o których będzie mowa poniżej.

<sup>44</sup> *Rozwój religijny dziecka* - [http://www.sciaga.pl/tekst/31450-32-rozwoj\\_religijny\\_dziecka](http://www.sciaga.pl/tekst/31450-32-rozwoj_religijny_dziecka) (Dostęp 10.12.2008 r.).

<sup>45</sup> E. Bednarz, (2007), op. cit., s. 41-42.

<sup>46</sup> L. Wołoszynowa, *Młodszy wiek szkolny*, [w:] M. Żebrowska, (red.), op. cit., s. 338.

<sup>47</sup> *Ibid.*, s. 344.

<sup>48</sup> E. Bednarz, (2007), op. cit., s. 42.

<sup>49</sup> *Ibid.*

<sup>50</sup> *Ibid.*, s. 43.

## 5. Zadania podmiotów odpowiedzialnych za chrześcijańskie wychowanie dzieci

W wychowanie dzieci zaangażowanych jest wiele instytucji, jednak najważniejszymi z nich są rodzina, Kościół i szkoła (przedszkole). Te trzy podmioty stanowić powinny edukacyjny trójkąt, oparty na Słowie Bożym i rozpalony Duchem Chrystusa. Potrzebują się wzajemnie, by przygotować dzieci do życia chrześcijańskiego. Jeśli podmioty nie oprą się na wspólnym fundamencie, dzieci będą miały trudności w zachowaniu równowagi, żyjąc jako chrześcijanie w świecie je otaczającym<sup>51</sup>.

### • Rodzice

Pierwszym i najistotniejszym środowiskiem wychowawczym w życiu człowieka jest środowisko rodzinne. To przede wszystkim rodzice wezwani są przez Boga do wychowywania dzieci, mówią o tym słowa: „Niech pozostaną w twym sercu te słowa, które ja ci dziś nakazuję. Wpoisz je swoim synom, będziesz o nich mówił przebywając w domu, w czasie podróży, kładąc się spać i wstając ze snu. Przywiążesz je do twojej ręki jako znak. Niech one ci będą ozdobą przed oczami. Wypisz je na odrzwiach swojego domu i na twoich bramach” (Pwt 6, 6-9). Jak zauważa ks. M. Wolicki, „(...) rodzina jest małym Kościołem”<sup>52</sup>. W zależności od tego jak wypełnia swoje obowiązki, osobowość dziecka kształtuje się prawidłowo lub nie. Dobra rodzina to najbardziej wartościowe środowisko wychowawcze, które określa i stwarza warunki indywidualnego rozwoju osobowości jednostki. „We wczesnych okresach rozwoju rodzina wpływa i oddziałuje na nie bezpośrednio i od niej głównie zależy przygotowanie człowieka do pełnego, społecznego funkcjonowania. Rodzina, więc pełni zasadniczą rolę w procesie socjalizacji dziecka”<sup>53</sup>. Zadaniem rodziny jest przekazywanie potomstwu języka, zasad dobrego zachowania i obowiązujących w danym społeczeństwie zwyczajów oraz przygotowanie do pełnienia określonych ról, ale także dbanie o jego rozwój duchowy oraz wprowadzenie w życie wspólnoty.

<sup>51</sup> H. van Brummelen, *Nauczyciel chrześcijanin. Chrześcijańskie sposoby podejścia do uczenia się i nauczania*, Lublin 1996, s. 11.

<sup>52</sup> M. Wolicki, *Wychowanie religijne i moralne dziecka w rodzinie*, Przemyśl 1989, s. 17.

<sup>53</sup> E. Małewska, W. Najmann, *Podstawy rodzicielskie a wyniki w nauce uczniów klas pierwszych*, [w:] *Rodzina: Przeszłość- Teraźniejszość - Przyszłość. Materiały z konferencji organizowanej w ramach CPBP*, Bydgoszcz 1988, s. 258-259.



Biblia także „(...) uznaje rodziców za pierwszych i głównych wychowawców swoich dzieci”<sup>54</sup>. Chrześcijańskie wychowanie dziecka powinno rozpocząć się w rodzinie w chwili jego narodzin. Jak zauważa E. Bednarz, „rodzina, w której panuje atmosfera Bożej miłości jest najlepszym miejscem przekazywania nauki biblijnej i praktycznego wychowania”<sup>55</sup>. Według autorki głównymi zadaniami rodziny jest „(...) pielęgnowanie miłości i wspólnoty duchowej w odpowiedzialności wzajemnej w obliczu Boga”<sup>56</sup>. To na rodzicach ciąży odpowiedzialność kształtowania się właściwego obrazu Boga w dziecku. „Matka i ojciec są dla dziecka <<pomostem>> do Boga”<sup>57</sup>. Zniekształcenia obrazu Boga często mają swoje źródło w nieuświadomionych, nawet niewłaściwych postawach najbliższego otoczenia. Mogą one przyjmować postać antropomorfizmu, animizmu karcącego lub chroniącego oraz magizmu<sup>58</sup>.

„W rodzinie chrześcijańskiej formują się właściwe postawy wobec Boga Stwórcy i Zbawcy jako fundament całego życia moralnego”<sup>59</sup>. Warto zwrócić uwagę na fakt, że rodzice poprzez własną postawę wyznaczają dziecku drogę do poznania Boga i kształtują postawę wobec Niego. To właśnie oni powinni dziecku przekazać, że jest ono bardzo kochane i afirmowane przez Boga<sup>60</sup>. Dzięki wychowaniu chrześcijańskiemu w rodzinie, dziecku najłatwiej jest odkryć, że Bóg jest dawcą dobra<sup>61</sup>. Dzięki właściwej postawie rodziców pełnej miłości i życzliwości oraz dzięki ich poleceniom, życzeniom, a także nakazom, już małe dziecko jest w stanie pojąć, że Bóg daje mu pewne polecenia i stawia wymagania<sup>62</sup>. Rodzice „(...) stwarzają w dziecku doświadczenie poczucia zaufania, które decyduje o właściwym stosunku do Boga i stanowi podstawę kontaktów społecznych oraz jego religijności”<sup>63</sup>. Dziecko już od najmłodszych lat potrzebuje ciepła i serdeczności ze strony rodziców, a szczególnie matki, gdyż „(...) uczucia doznawane w dzieciństwie warunkują wartość przyszłych kontaktów w odniesieniu do ludzi i Boga”<sup>64</sup>.

<sup>54</sup> E. Bednarz, (2007), op. cit., s. 12.

<sup>55</sup> Ibid.

<sup>56</sup> Ibid.

<sup>57</sup> Ibid.

<sup>58</sup> Z. Marek, *Kształtowanie osobowej więzi małego dziecka z Bogiem. Biuletyn Katechetyczny*, „Collectanea Theologica” 1985, nr 55, s. 118-120.

<sup>59</sup> S. Smoleński, (1982), op. cit., s. 73.

<sup>60</sup> Ibid.

<sup>61</sup> Ibid., s. 74.

<sup>62</sup> Ibid., s. 75.

<sup>63</sup> A. Ząbkowska, *Wychowanie do poprawnego obrazu Boga u dzieci w wieku przedszkolnym* - <http://sp18.neostrada.pl/publik/zabkows.htm> (Dostęp 05.12.2008 r.).

<sup>64</sup> Ibid.

A. Ząbkowska cytując W. Kubika, podkreśla, że małe dziecko spotyka Boga w miłości matki, ojca i rodzeństwa. Właśnie „ta miłość jest dla dziecka prawdziwą prezentacją Boga”<sup>65</sup>. E. Bednarz zauważa ogromną rolę wskazania dziecku fundamentu, na jakim budują rodzice – fundamentu, którym jest Jezus Chrystus. „Osobisty, serdeczny stosunek rodziców do Boga, za pośrednictwem Jego Syna Jezusa Chrystusa ma bardzo duży wpływ na kształtowanie się relacji dziecko – Bóg”<sup>66</sup>, a okazywanie dziecku bezwarunkowej miłości i akceptacji spowoduje, że takie same uczucia będzie odnosiło do Boga. J. Wilk mówi, że „(...) dziecko do ukształtowania w sobie idei Boga może jedynie dojść w sposób pośredni, przy pomocy z zewnątrz. Pomocy tej mogą udzielić wyłącznie rodzice, ponieważ tylko oni, na podstawie szczególnej więzi z dzieckiem, są w stanie zaspokoić najgłębsze potrzeby, dać sposobność do odpowiednich przeżyć i w ten sposób umożliwić rozwój wiary”<sup>67</sup>. W miarę dorastania dziecka każdy rodzic będzie musiał się zmierzyć z wyzwaniem złożenia własnego świadectwa życia z Bogiem, „(...) będzie chciał dzielić się swoją miłością do Boga z własnym dzieckiem, wspólnie z nim szukać u Boga pomocy i rady, dziękować Jemu za miłość, opiekę, dary i wysłuchane modlitwy”<sup>68</sup>. Ważne jest, by „(...) małżonkowie darzyli się wzajemnie szacunkiem. Rodzice nie wpoją dziecku szacunku do siebie i do innych ludzi, jeżeli ich własne stosunki będą nasycone pogardą, poniżeniem. Można zmusić dziecko do podporządkowania się, nie jest to jednak równoznaczne z faktem szacunku dziecka względem rodziców”<sup>69</sup>.

Swoje rozważania dotyczące zadań, jakie stoją przed rodzicami w wychowaniu chrześcijańskim dzieci, pragnę zakończyć słowami M. List: „Dziecko nie dozna radości z istnienia Boga, jeśli nie doświadczyło radości dzięki matce... Dziecko nie nauczy się widzieć prawdziwie, jeśli nie dano mu czasu na uważne przyglądanie się... Dziecko nie nauczy się słyszeć, jeśli się na niego ciągle tylko krzyczy. Wówczas nie może przyjąć Słowa Bożego... Jeśli dziecku nie było dane doświadczyć bliskości i ciepła matki, nie może odczuwać pragnienia bliskości Boga... Jeśli dziecku nie wolno poruszać się ani chodzić, to czyż może wyruszyć w drogę ku Bogu?”<sup>70</sup>.

<sup>65</sup> Ibid.

<sup>66</sup> E. Bednarz, (2007), op. cit., s. 13.

<sup>67</sup> J. Wilk, (1987), op. cit., s. 201.

<sup>68</sup> E. Bednarz, (2007), op. cit., s. 15.

<sup>69</sup> Jan Paweł II, *O zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym*, Częstochowa 1982, s. 79.

<sup>70</sup> M. Leist, *Nie ma wiary bez doświadczenia*, za: J. Bagrowicz, B. Makowska, *Wpływ rodziców na proces kształtowania się obrazu Boga u dzieci do szóstego roku życia w świetle literatury pedagogicznej*, „Pedagogia Christiana” 2000, nr 2 (6), s. 155-156.

- Kościół

Kościół jest kolejnym, bardzo ważnym miejscem, w którym dokonuje się wychowanie chrześcijańskie. Wychowanie to powinno być jednak oparte na refleksji. Ks. B. Milerski zauważa, że „(...) nie ma wychowania chrześcijańskiego bez wychowania do chrześcijańskiego myślenia i rozumienia!”<sup>71</sup>. Jak podkreśla Harro van Brummelen, Kościół musi nauczać dzieci i młodzież Dobrej Nowiny, a także jak spełniać swe obowiązki we wspólnocie wierzących<sup>72</sup>. Ma on też obowiązek służenia rodzicom wszelkimi możliwymi formami w wypełnianiu ich zadań wychowawczych<sup>73</sup>. „Kościół wypełnia to zadanie poprzez całą swoją pedagogikę religijną obfitującą we właściwe środki wychowawcze. Kościół broni godności i praw osoby ludzkiej oraz występuje w obronie praw Rodziny do religijnego wychowania dzieci”<sup>74</sup>.

Do zadań misyjnych Kościoła należy działalność katechetyczna, jak też „(...) współodpowiedzialność za wychowanie młodego pokolenia”<sup>75</sup>. Kościół obejmuje całokształt życia chrześcijańskiego, a poprzez katechezę karmi katechizowanych swoją własną wiarą i włącza do rodziny wierzących - Kościoła<sup>76</sup>. Wezwaniem do podjęcia takiej misji są słowa Jezusa, który mówi: „Idźcie więc i nauczajcie wszystkie narody” (Mt 28, 19). Dlatego każde nabożeństwo, spotkanie modlitewne, nauczanie biblijne w Kościele służy poznaniu prawd wiary, włączeniu do wspólnoty, czy wdrożeniu w życie Kościoła. Spełnia w ten sposób swoje zadanie wychowania chrześcijańskiego. Kościół odpowiada także za nauczanie katechezy, dobór „(...) treści i metod, sposobów realizacji, kryteriów do weryfikacji itp.”<sup>77</sup>. Konieczność wychowania chrześcijańskiego i religijnego w Kościele zauważa E. Bednarz, która pisze: „Możemy wyszczególnić wiele pozytywnych elementów wpływu katechezy na chrześcijan. Nauczanie jest potrzebne m.in. z powodu konieczności:

- 1) Powierzenia Ewangelii godnym zaufania wierzącym by:
  - a) znali Pismo Św., które daje mądrość (2 Tym 3:15)

<sup>71</sup> B. Milerski, *Wychowanie chrześcijańskie – odpowiedzialność Kościoła ewangelickiego*. [http://www.luteranie.pl/ewangelik/2007/2007\\_4\\_47.html](http://www.luteranie.pl/ewangelik/2007/2007_4_47.html) (Dostęp 10.12.2008 r.).

<sup>72</sup> H. van Brummelen, (1996), op. cit., s. 10.

<sup>73</sup> Jan Paweł II, *Familiaris consortio*, s. 40.

<sup>74</sup> J. Podlaszczak, *Współpraca Rodziny, Szkoły i Kościoła w wychowaniu Dzieci i Młodzieży*. [http://mtrojnar.rzeszow.opoka.org.pl/anna\\_jenke/art\\_kjp1.htm](http://mtrojnar.rzeszow.opoka.org.pl/anna_jenke/art_kjp1.htm) (Dostęp 06.12.2008 r.).

<sup>75</sup> E. Bednarz, (2007), op. cit., s. 17.

<sup>76</sup> DOK 79.

<sup>77</sup> E. Bednarz, (2007), op. cit., 17.

b) wzorowali się na zdrowej nauce (2 Tym 1:13)

c) strzegli depozytu wiary ( 2 Tym 1:14)

d) nauczali wiary i dobrej nauki (1 Tym 4:6 – 11)

e) prowadzili pobożne, święte życie (Rz 6:17);

2) Zrozumienia potrzeby <<walki o wiarę>> oraz wyposażenia w środki do walki z fałszywym nauczaniem (Dz 20:30 – 31; Jud 3);

3) Rozwoju chrześcijańskiego charakteru w uczniach poprzez <<naukę zgodną z pobożnością>> (1 Tym 6:3);

4) Posiadania środków, by pomagać w drodze do dojrzałości chrześcijańskiej innym wierzącym (Ef 4:11 – 16);

5) Poświęcenia się sprawie ewangelizacji zgubionych (Mt 28:18 – 20);

6) Pogłębienia miłości do Chrystusa i znajomości Jego osoby (Ef 3:18 – 19; J 17:3. 21. 26)<sup>78</sup>.

Wychowawcza funkcja Kościoła nie ogranicza się do kategorii pedagogicznych – co też zauważyła E. Bednarz, ale jak pisze Jan Paweł II – wskazuje na to, że najlepszym i nie mylącym się wychowawcą jest sam Bóg<sup>79</sup>. „Celem wychowawczej funkcji Kościoła spełnianej na wzór troskliwego ojca jest zbawienie człowieka”<sup>80</sup>.

• Instytucje oświatowe – przedszkole i szkoła podstawowa

Placówki oświatowe powinny mieć na uwadze artykuł 48 *Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej* mówiący o tym, że rodzice mają prawo wychowywać swoje dzieci zgodnie z ich przekonaniem<sup>81</sup>. Z tym wiąże się odpowiedzialność za to, jaki program wychowawczy przedszkole czy szkoła będą chciały realizować. „Rodzice są podmiotem, któremu Konstytucja przyznaje prawo do określenia wyznawanej przez siebie religii”<sup>82</sup>. Innym ważnym dokumentem jest *Ustawa o systemie oświaty*, w której czytamy, że szkoła ma wspomagać rodziców w wychowaniu, a także respektować chrześcijański system wartości<sup>83</sup>. Ważnym zadaniem jeśli chodzi o placówki oświatowe jest organizowanie katechezy. W *Dyrektorium ogólnym o katechizacji* czytamy, że katecheza jest dziełem Kościoła, który

<sup>78</sup> Ibid., s. 17 – 18.

<sup>79</sup> Jan Paweł II, *Christifideles laici*, nr 61.

<sup>80</sup> J. Podlaszczak, *Współpraca Rodziny, Szkoły i Kościoła w wychowaniu Dzieci i Młodzieży*. [http://mtrojnar.rzeszow.opoka.org.pl/anna\\_jenke/art\\_kjp1.htm](http://mtrojnar.rzeszow.opoka.org.pl/anna_jenke/art_kjp1.htm) (Dostęp 06.12.2008 r.).

<sup>81</sup> *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997* (DzU 1997, nr 78 poz. 483).

<sup>82</sup> M. Studenski, (2007), op. cit., s. 757.

<sup>83</sup> *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* (tekst jednolity: DzU z 2004 r., nr 256, poz. 2572, art. 1).

staje się nauczycielem wiary<sup>84</sup>.

„Wychowanie religijne poprzez katechezę ma się odbywać przy współpracy z rodzicami. Należy im uświadomić, że wartości ich świadectwa umożliwiają katechetom przedstawienie i umożliwienie poznania Chrystusa danego ich dzieciom. Oni bowiem przekazują swoim pociechom „pierwsze elementy katechezy, które są być może niczym innym, jak tylko ukazaniem w prostych słowach dobrego i troskliwego Ojca w niebie, ku któremu dziecko uczy się wznosić swoje serce”<sup>85</sup>.

Jak zauważa A. Maj, placówka odpowiedzialna za wychowanie chrześcijańskie powinna zawierać istotne - dla jej prawidłowego funkcjonowania – wymiary:

- tożsamość, wynikającą z oparcia systemu wychowania na wartościach chrześcijańskich;

- promocję człowieka i wychowanie integralne;

- rolę wspólnoto-twórczą;

- integrację wychowania i kształcenia<sup>86</sup>.

Podstawą wychowania religijnego poprzez katechezę są „(...) takie doświadczenia, które zawierają w sobie charakter wypowiedzi chrześcijańskich. Zalicza się do nich chęć do życia, zaufania, zdolność otwierania się na transcendencję, skłonność do stawiania pytań i zapał poszukiwania. Naczelnym zadaniem wychowania chrześcijańskiego jest otwieranie dziecka na te właśnie doświadczenia, które niejako są nosicielami treści wiary. Tematem religijnego wychowania małego dziecka staje się problem modlitwy. Nie negując przy tym znaczenia gotowych formuł modlitewnych, ważne jest wprowadzenie dziecka w modlitwę spontaniczną, wynikającą z kontekstu codziennego życia, a także łączenie modlitwy z elementami gestu”<sup>87</sup>. Jak zauważają autorzy książki *Bóg w przedszkolu i szkole. Zarys katechezy przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, „(...) nie ma prawdziwej ewangelizacji, a konsekwentnie katechizacji, bez głoszenia zarówno tajemnicy samego Jezusa Chrystusa (...), jak też Jego obietnic”<sup>88</sup>.

<sup>84</sup> DOK 78.

<sup>85</sup> A. Ząbkowska, *Wychowanie do poprawnego obrazu Boga u dzieci w wieku przedszkolnym*. <http://sp18.neostrada.pl/publik/zabkows.htm> (Dostęp 05.12.2008 r.).

<sup>86</sup> A. Jaworska, *Wychowanie w domu, w szkole i w Kościele. Sprawozdanie z obrad sekcji III*, [w:] A. Rynio, (red.), (2007), op. cit., s. 1124.

<sup>87</sup> A. Ząbkowska, *Wychowanie do poprawnego obrazu Boga u dzieci w wieku przedszkolnym*. <http://sp18.neostrada.pl/publik/zabkows.htm> (Dostęp 05.12.2008 r.).

<sup>88</sup> Z. Marek, M. Szczęsny, B. Szoldra, T. Warchał, *Bóg w przedszkolu i szkole. Zarys katechezy przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Kraków 2000, s. 16.

Kolejnym ważnym elementem w procesie wychowania przez katechezę jest wprowadzenie dziecka w świat Pisma św. Istotny jest wybór tekstów, ale też powiązanie ich z potrzebami i doświadczeniami dzieci, by rozwijały one i wyzwalały doświadczenie wiary wśród nich. Wyróżnia się sześć dziedzin w wychowaniu do poprawnego kształtowania obrazu Boga, tj.: „(...) dziedzinę wychowania biblijnego (Słowo Boże w ludzie Bożym) i eklezjalno - liturgicznego (Kościół wyznaje swoją wiarę), wychowania do diakonatu (służba bliźnim jako naśladowanie Jezusa), do życia społecznego (chrześcijanie żyją razem) oraz wychowania do realizacji samego siebie (odkrywanie i kształtowanie samego siebie) i wreszcie do życia w określonym świecie i kulturze (chrześcijanin w swoim świecie i kulturze)”<sup>89</sup>. Autor książki *Nauczyciel chrześcijanin. Chrześcijańskie sposoby podejścia do uczenia się i nauczania* podkreśla jak potrzebni są chrześcijańscy nauczyciele, w pełni oddani Bogu, którzy będą solą i światłem w szkołach publicznych<sup>90</sup>. Katecheza prowadzona w przedszkolu i szkole powinna być „(...) wartościowym uzupełnieniem wychowania religijnego w domu rodzinnym, ponieważ w tym okresie budzi się u dziecka świadome życie duchowe”<sup>91</sup>.

## 7. Podsumowanie

Wychowanie chrześcijańskie jest wychowaniem ukierunkowanym na godność osoby, zakłada integralność człowieka – uwzględniając jego warstwę duchową. Dokonuje się ono na każdym etapie życia dziecka – w jego domu rodzinnym, Kościele, przedszkolu czy szkole. Rodzina jest pierwszym i najważniejszym środowiskiem wychowawczym, dzięki któremu dziecko może wraść w wierze, rozwijać wspólnotę miłości, a także nawiązywać osobową relację z Bogiem. Zadaniem Kościoła jest służenie rodzicom w prowadzeniu dziecka ku Bogu. Wychowanie chrześcijańskie w Kościele ma charakter misyjny zmierzający do zbawienia człowieka. Katecheza stanowi narzędzie, którym mogą posługiwać się placówki wychowania przedszkolnego i szkoła. Poprzez ten rodzaj ewangelizacji instytucje oświatowe wspierają dominującą rolę rodziców w wychowaniu chrześcijańskim, a także wspomagają pracę Kościoła.

<sup>89</sup> A. Ząbkowska, *Wychowanie do poprawnego obrazu Boga u dzieci w wieku przedszkolnym*. <http://sp18.neostrada.pl/publik/zabkows.htm> (Dostęp 05.12.2008 r.).

<sup>90</sup> H. van Brummelen, (2006), op. cit., s. 11.

<sup>91</sup> A. Ząbkowska, *Wychowanie do poprawnego obrazu Boga u dzieci w wieku przedszkolnym*. <http://sp18.neostrada.pl/publik/zabkows.htm> (Dostęp 05.12.2008 r.).

Niniejszym artykułem, autorka pragnie zainspirować pedagogów do przekazywania chrześcijańskich wartości dzieciom w taki sposób, by Bóg był zawsze na pierwszym miejscu, a prawdy ewangeliczne zostawały przekazywane z pełnym wiary sercem i pewnością, że Jezus umarł za wszystkich nie mając względu na osoby, wyznania, kolor skóry. Edukacja jest ogromną szansą zmiany kraju. Jeśli wychowawcy chrześcijańscy – rodzice, osoby duchowne, a także pedagodzy w przedszkolu czy szkole – będą przekazywać dzieciom wiarę, mówić im o Bogu, Polska ma szansę stać się krajem Chrystusa.

## 8. Summary

### Christian education of preschool children and school children

This article is about Christian education of preschool children and school children. The author presents the nature and aims of Christian education, religious development of preschool children and school children. The author describes the tasks associated with Christian education in the family, church and educational institutions - such as kindergarten and school.

**Key words:** Christian education, preschool children, school children, family, church, kindergarten, school.

## 9. Bibliografia

1. Albinowska A., Czekalska R., Gaj A. [i in.], *Odkryjmy Montessori raz jeszcze... Program wychowania przedszkolnego opracowany na podstawie założeń pedagogiki Marii Montessori*, Kraków 2008.
2. Bagrowicz J., Makowska B., *Wpływ rodziców na proces kształtowania się obrazu Boga u dzieci do szóstego roku życia w świetle literatury pedagogicznej*, „Pedagogia Christiana” 2000, nr 2 (6).
3. Bednarz E., *Przewodnik metodyczny dla nauczycieli katechetów. Podstawa programowa nauczania religii, programy nauczania, plany wynikowe oraz scenariusze lekcji*, Warszawa 2007.
4. Brummelen van H. , *Nauczyciel chrześcijanin. Chrześcijańskie sposoby podejścia do uczenia się i nauczania*, Lublin 1996.

5. *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum educationis”*, 1 (DWCh 1).
6. Gogacz, *Pedagogika chrześcijaństwa jako religii krzyża i zmartwychwstania*, [w:] *Pedagogika katolicka*, (red.) A. Rynio, Stalowa Wola 1999.
7. Jan Paweł II, *Christifideles laici*.
8. Jan Paweł II, *Familiaris consortio*.
9. Jan Paweł II, *O zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym*, Częstochowa 1982.
10. Jaworska A., *Wychowanie w domu, w szkole i w Kościele. Sprawozdanie z obrad sekcji III*, [w:] *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, (red.) A. Rynio. Lublin 2007.
11. *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997* (DzU 1997, nr 78 poz. 483).
12. Kunowski S., *System chrześcijański wychowania*, [w:] *Pedagogika katolicka*, (red.) A. Rynio, Stalowa Wola 1999.
13. Majka J., *Wychowanie chrześcijańskie – wychowaniem personalistycznym*, [w:] *Wychowanie personalistyczne*, (red.) F. Adamski, Kraków 2005.
14. Malewska E., Najmann W., *Podstawy rodzicielskie a wyniki w nauce uczniów klas pierwszych*, [w:] *Rodzina: Przeszłość – Teraźniejszość – Przyszłość. Materiały z konferencji organizowanej w ramach CPBP*, Bydgoszcz 1988.
15. Marek Z., *Kształtowanie osobowej więzi małego dziecka z Bogiem. Biuletyn Katechetyczny*, „Collectanea Theologica” 1985, nr 55.
16. Marek Z., Szczęsny M., Szołdra B., Warchał T., *Bóg w przedszkolu i szkole. Zarys katechezy przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Kraków 2000.
17. Milerski B., *Religia a szkoła*, Warszawa 1998.
18. Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999.
19. Opozda D., *Droga rozwoju „zmysłu religijnego”*, [w:] *Wychowanie człowieka otwartego. Rola „Zmysłu religijnego Luigi Giussaniego” w kształtowaniu osoby*, (red.) A. Rynio, Kielce 2001.
20. Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1997.
21. Smoleński S., *Wychowanie w rodzinie jako przygotowanie do odpowiedzialnego podjęcia powołania chrześcijańskiego*, [w:] *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*, (red.) F. Adamski, Kraków 1982.
22. Studenski M., *Wychowanie chrześcijańskie wyzwaniem dla szkoły i katechezy*, [w:] *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, (red.) A. Rynio, Lublin 2007.



23. Szewczak I., *Cele wychowania chrześcijańskiego według Wolfganga Brezinki*, [w:] *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, (red.) A. Rynio, Lublin 2007.
24. Tyborowska K., *Wiek przedszkolny*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, (red.) M. Żebrowska, Warszawa 1979.
25. *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* (tekst jednolity: DzU z 2004 r., nr 256, poz. 2572).
26. Vloet J., *Obraz człowieka jako fundament pedagogii*, [w:] *Pedagogika katolicka*, (red.) A. Rynio, Stalowa Wola 1999.
27. Wilk J., *Znaczenie pierwszych doświadczeń dla religijnego wychowania małego dziecka w rodzinie*, Lublin 1987.
28. Wolicki, *Wychowanie religijne i moralne dziecka w rodzinie*, Przemyśl 1989.
29. Wołoszynowa L., *Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, (red.) M. Żebrowska, Warszawa 1979.

### **Źródła internetowe**

30. <http://www.przedbuk.archpoznan.org.pl/rodzice/Budowaniesystemu.html>
31. [http://www.luteranie.pl/ewangelik/2007/2007\\_4\\_47.html](http://www.luteranie.pl/ewangelik/2007/2007_4_47.html)
32. [http://mtrojnar.rzeszow.opoka.org.pl/anna\\_jenke/art\\_kjpl.htm](http://mtrojnar.rzeszow.opoka.org.pl/anna_jenke/art_kjpl.htm)
33. [http://www.sciaga.pl/tekst/31450-32-rozwoj\\_religijny\\_dziecka](http://www.sciaga.pl/tekst/31450-32-rozwoj_religijny_dziecka)
34. [http://www.opoka.org.pl/biblioteka/I/ID/wychowanie\\_docelowe.html](http://www.opoka.org.pl/biblioteka/I/ID/wychowanie_docelowe.html)
35. <http://www.isnr.uksw.edu.pl/slownik/wychow.htm>
36. <http://sp18.neostrada.pl/publik/zabkows.htm>



mgr Agnieszka Gandzel

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

## **Rozdział XV**

### **Pedagogia Boża w Starym i Nowym Testamencie**

#### **1. Streszczenie**

Niniejszy artykuł poświęcony został tematyce pedagogii Boga zawartej w Starym oraz Nowym Testamencie. Autorka wyjaśnia pojęcie *paedagogii Dei*, a także wyróżnia podstawowe elementy składające się na boskie wychowanie. Praca wskazuje też na cele pedagogii Bożej oraz jej aktualność w przeżywanym Roku Syna Bożego.

**Słowa kluczowe:** pedagogia Boża, *paedagogia Dei*, cel Bożego wychowania, wychowanie.

#### **2. Wstęp**

Rok Syna Bożego, który aktualnie przeżywamy, zachęca do zainteresowania się zagadnieniami związanymi z wychowaniem chrześcijańskim, poszukiwania w Objawieniu Bożym wskazówek, które pomagają w procesie kształtowania wiary wychowanków. Warto uzmysłwić sobie, jak wychowuje Bóg, który jest wzorem wychowawcy i dzięki któremu człowiek rodzi się na nowo (J 3, 3), staje się lepszy – staje się „nowym stworzeniem” (2 Kor 5, 17).

Proces wychowania obejmuje całe życie człowieka, a uczestniczą w nim dwa podmioty – wychowawca i wychowanek. W pedagogice chrześcijańskiej zauważa się, iż wychowanie powinno być pojmowane jako służba, „w której jeden człowiek, żyjący według ‘formy’ (‘wzoru’) Chrystusa, pomaga innemu realizować się w całej pełni w Chrystusie”<sup>1</sup>.

Szczególną, podmiotową relację wychowawczą można zauważyć w pedagogii Boga, która zmierza do nawrócenia człowieka i opiera się na perspektywie zbawczej. Jako idealny Wychowawca, podchodzi On do człowieka indywidualnie

<sup>1</sup>M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999, s. 401.

i dobiera odpowiednie dla niego metody wychowawcze. Za sprawą boskiego wychowania człowiek „otwiera się na dobro, prawdę i piękno, zaczyna uczestniczyć w wartościach i urzeczywistniać je. (...) Wsparty władzami i naturalnymi relacjami osobowymi zmierza (...) do Boga w Chrystusie”<sup>2</sup>. Proces wychowania dokonuje się w oparciu o biblijną tradycję, która zakłada, że człowiek ma możliwość – daną od Boga – do samodzielnego podejmowania decyzji<sup>3</sup>.

Przedmiotem analizy niniejszego artykułu jest pedagogia Boża obecna we wszystkich epokach, a zwłaszcza teraz – w Roku Syna Bożego, który przypomina, że nauczanie „Jezusa w rzeczywistości nadal rozbrzmiewa w naszych dniach z tą samą mocą: «Zabiegajcie nie o ten pokarm, który niszczy, ale o ten, który trwa na życie wieczne» (J 6, 27). My również, jak ci, którzy Go słuchali, zadajemy to samo pytanie: «Cóż mamy czynić, abyśmy wykonywali dzieła Boga?» (J 6, 28). Znamy odpowiedź Jezusa: «Na tym polega dzieło Boga, abyście wierzyli w Tego, którego On posłał» (J 6, 29). Wiara w Jezusa Chrystusa jest więc drogą do osiągnięcia zbawienia w sposób ostateczny”<sup>4</sup>.

### 3. Pedagogia Boża

Już w starożytności chrześcijańskiej zaczęły rozwijać się myśli wychowawcze oparte było na Objawieniu Bożym. Podkreślano szczególną rolę Boga „jako jedyne Zbawcy i Wychowawcy zarówno całej ludzkości, jak i każdego pojedynczego człowieka”<sup>5</sup>. Pojawiło się wówczas pojęcie *paedagogia Dei*, tzn. pedagogia Boża, którą M. Nowak określa jako „zaproszenie do pójścia z Bogiem ku pełni życia”<sup>6</sup>. J. Lewandowski definiuje pojęcie pedagogii Bożej jako wychowawcze działanie Boga na człowieka<sup>7</sup>. Jest ono szczególne, gdyż Wszechmogący Pedagog potrafi dotknąć swoją mocą takich miejsc człowieka, do których nie ma dostępu żaden pedagog, psycholog czy terapeuta<sup>8</sup>. Jak mówi Biblia, tylko On zna ludzkie serca (2 Krn 6, 30) i tylko On tak naprawdę wie, jaką obrać metodę, by wychowanek wzrastał w cnotach. „Przez swoją łaskę Bóg chce nas

<sup>2</sup> Ibid., s. 318-319.

<sup>3</sup> M. Czajkowski, *Biblia dziś odczytana*, Warszawa 1988, s. 50.

<sup>4</sup> Benedykt XVI, *List apostolski w formie <<motu proprio>> Porta Fidei ogłaszający Rok Wiary* - <http://rokwiary.diecezja.pl/files/List%20Benedykta%20XVI.pdf> (Dostęp 7.11.2012 r.).

<sup>5</sup> M. Nowak, (1999), op. cit., s. 495.

<sup>6</sup> Ibid., s. 498.

<sup>7</sup> J. Lewandowski, *Drogi współczesnego człowieka do „źródła” życia*, Warszawa 2004, s. 155.

<sup>8</sup> J. Cymbala, D. Merrill, *Świeża wiara*, Gdynia 2003, s. 56.

tak przekształcić, abyśmy się stali święci, doskonali i w pełni kochający”<sup>9</sup>.

J. Goraj uściślając pojęcie pedagogii Bożej stwierdza, iż jest to konkretny sposób oddziaływania samego Boga na człowieka, w każdym okresie historii zbawienia<sup>10</sup>. Pedagogia Boża stanowi fundament dla teologii chrześcijańskiego wychowania<sup>11</sup>, które według S. Krajskiego „jest, przede wszystkim, samowychowaniem, a zatem pracą nad sobą, kształtowaniem i rozwijaniem cnót oraz eliminacją wad i nałogów grzechowych”<sup>12</sup>. Jego zdaniem Bóg oddziałuje na człowieka na dwa sposoby: pośrednio (np. przez chorobę, przyrodę czy innych ludzi) oraz bezpośrednio „przez łaski i dary jak również różne, najczęściej przez nas nie zidentyfikowane, swoje bezpośrednie działania i ingerencje”<sup>13</sup>. *Paedagogia Dei* to wychowawcze oddziaływanie Boga, zaplanowane przez Niego i mające na celu zbawienie człowieka. Jest to swoisty rodzaj misterium<sup>14</sup>. Bóg wychowuje człowieka z miłości do niego. Ma na uwadze jego dobro i integralny rozwój. Zauważyć można, iż ustanawia On pewne granice, których człowiek nie powinien przekraczać, by nie narazić się na negatywne skutki swoich działań. Bóg jest litościwy i miłosierny, ale też wymagający i surowy. Każda pochwała jak i nagana uwzględnia dobro wychowanka i podyktowana jest miłością do niego.

W Piśmie Św. nie należy dopatrywać się gotowych metod i technik wychowywania, „znajdują się tam zasady, jakimi pedagog winien się kierować w swojej misji; środki, jakie winien stosować; jest tam mowa o celu, który w wychowaniu winien być osiągnięty, wreszcie przykłady zaniedbań, które należy rozumieć jako przestrożę”<sup>15</sup>. „Odniesienie do Pana określa takie podejście do problemu wychowania, które ukierunkowuje na wczuwanie się w sytuację samego Chrystusa i wymusza pytanie: Jakiego rodzaju postawę mógłby przyjąć w mojej aktualnej sytuacji Jezus?”<sup>16</sup>.

<sup>9</sup> *Rachunek sumienia: potrzeba ciągłego nawracania się* - [http://www.teologia.pl/m\\_k/zag06-4c.htm](http://www.teologia.pl/m_k/zag06-4c.htm), (Dostęp 8.07.2012 r.).

<sup>10</sup> J. Goraj, *Pedagogia Boża jako źródło i wzór katechezy chrystocentrycznej*, „Seminare. Poszukiwania naukowe” 2005 t. 21, s. 280.

<sup>11</sup> *Ibid.*, s. 296.

<sup>12</sup> S. Krajski, *Media i wychowanie* - <http://home.chello.no/~jskorups/KMFK/Krajski-2.htm> (Dostęp 8.07.2009 r.).

<sup>13</sup> *Ibid.*

<sup>14</sup> A. Orczyk, *Pedagogia wiary* - [http://www.opoka.org.pl/biblioteka/T/TA/TAK/9806V\\_04.html](http://www.opoka.org.pl/biblioteka/T/TA/TAK/9806V_04.html) (Dostęp 2.07.2012 r.).

<sup>15</sup> J. Bagrowicz, S. Jankowski, *Pan, Bóg twój, wychowuje ciebie (Pwt 8,5). Studia z pedagogii biblijnej*, Toruń 2005, s. 17.

<sup>16</sup> M. Nowak, (1999), *op. cit.*, s. 499.

Człowiek został obdarzony wolnością, dlatego Bóg czeka na zaufanie i otwarcie się na Jego dary<sup>17</sup>. Nie narzuca swojej woli, gdyż Jego Duch jest łagodny jak gołębica, przychodzi do człowieka, gdy ten Go zaprasza do swego życia. Każdy pedagog powinien pamiętać, że wychowanek należy przede wszystkim do Boga i to On ma moc go zmienić i prawidłowo ukształtować, ale wychowawca zawsze może być narzędziem w Jego rękach – narzędziem przynoszącym doskonały owoc lub owoc zepsucia. Zadaniem wychowawcy chrześcijańskiego jest pokazanie wychowanekowi, że to „Bóg jest miłością” (1 J 4, 8) i tylko w Nim człowiek może zaspokoić wszelkie swe pragnienia. „Jest Kimś kochającym, kto z miłości nie tylko sprawia, że świat istnieje, ale działa w nim”<sup>18</sup>, zwraca się ku człowiekowi, aby go „pociągnąć ku Sobie”<sup>19</sup>. Wychowanek powinien wiedzieć, że Bóg może zmienić jego życie, uczynić je lepszym i szczęśliwszym, gdyż jest On wzruszony „cierpieniem ludzkiego serca”<sup>20</sup>.

Opierając się na powyższych refleksjach, autorka dokonała próby sformułowania własnej definicji pedagogii Bożej. Jej zdaniem *paedagogia Dei* to wychowawcze i zbawcze oddziaływanie Boga na człowieka na każdym etapie jego życia. Jego celem jest przemiana wewnętrzna osoby, jej nawrócenie, uświęcenie, a w konsekwencji życie wieczne.

Pedagogia Boża dokonuje się już na etapie stwarzania świata, dlatego warto pochylić się nad wychowaniem w Starym Testamencie.

#### 4. Pedagogia Boża w Starym Testamencie

Na kartach Starego Testamentu Bóg jawi się jako nauczyciel i wychowawca w najpełniejszym znaczeniu tego słowa<sup>21</sup>. Księga Hioba sygnalizuje, że Bóg „nas uczy więcej niż [uczają] zwierzęta, mądrszymi jesteśmy od ptaków powietrznych” (Hi 35, 11). Izajasz również przedstawia Boga w roli nauczyciela: „A tym, który uczy go tak postępować, jest Bóg, prawdziwy jego nauczyciel” (Iz 28, 26). W innym miejscu prorok pisze natomiast: „Kiedy zaś Pan będzie wam zsyłał chleb ucisku i napój goryczy, nie będzie się już dłużej ukrywał ten, który was poucza, i na własne oczy zobaczycie Nauczyciela waszego” (Iz 30, 20). Na

<sup>17</sup> J. Czachor, *Bóg poszukuje człowieka*, Kraków 2005, s. 97.

<sup>18</sup> R. Guardini, *Bóg. Nasz Pan Jezus Chrystus. Osoba i życie*, Warszawa 1999, s. 109.

<sup>19</sup> R. Cantalamessa, *Moją radością jest Chrystus Zmartwychwstały!*, Kraków 1996, s. 11.

<sup>20</sup> R. Guardini, (1999), op. cit., s. 109.

<sup>21</sup> J. Bagrowicz, S. Jankowski, (2005), op. cit., s. 33.

przykładzie tych trzech wersetów widać, że Bóg od początku postrzegany jest przez ludzi jako Ten, który wychowuje i naucza. J. Bagrowicz zauważa, że fundamentem boskiego oddziaływania na człowieka w Starym Testamencie jest godność człowieka<sup>22</sup> z racji stworzenia osoby ludzkiej na podobieństwo Boże<sup>23</sup>. „Bóg powołując człowieka do istnienia obdarza go niezwykłą godnością, którą niezmiennie szanuje, i która jest podstawą Jego działań pedagogicznych wobec Narodu Wybranego”<sup>24</sup>.

W boskim wychowaniu ludzkości przed narodzeniem Chrystusa wyróżnić można między innymi następujące elementy składowe: upominanie człowieka w poszanowaniu jego godności, przymierze, dar Prawa, „bycie z” człowiekiem, obdarzanie miłością<sup>25</sup>. Zasadniczym terminem wyrażającym ideę wychowania w Starym Testamencie jest hebrajski czasownik *jasar*, którego pierwotne znaczenie to upominać (Qal), być upominanym, poprawianym (Nifal), karcić, ćwiczyć (Piel)<sup>26</sup>. Natomiast czynność wychowania oddaje rzeczownik *musar* oznaczający wychowanie i dyscyplinę<sup>27</sup>.

Dzieje Izraela to szczególnie obraz relacji, jakie istniały między Panem a Jego ludem. Ten osobisty związek wyraża się przede wszystkim w przymierzu, którego dzieje sięgają czasów pierwszych ludzi – Adama i Ewy. Bóg poucza ich, by nie zrywali owoców „z drzewa, które jest w środku ogrodu” (Rdz 3, 3). Nie usłuchali jednak wychowawczych wskazówek swego Stworzyciela. Mimo wszystko Bóg nie porzucił człowieka, ale „roztoczył nad nim swą opiekę”<sup>28</sup>. Zauważyć można, że „przez grzech została rozbita jedność rodzaju ludzkiego”<sup>29</sup>, dlatego Pan postanowił ocalić ludzkość „ratując jej poszczególne części”<sup>30</sup>. Widział niedogodność ludzi na ziemi i zaczął nawet żałować, że stworzył człowieka (Rdz 6, 6). Życzliwością darzył jedynie Noego (Rdz 6, 8). Postanowił go więc ocalić

<sup>22</sup> J. Bagrowicz, *Ideal wychowawczy Starego Przymierza (cz. I). Pedagogia przymierza w Pięcioksięgu*, [w:] *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, (red.) A. Rynio, Stalowa Wola 1999, s. 145.

<sup>23</sup> J. Bagrowicz, *Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele*, Toruń 2000, s. 112.

<sup>24</sup> B. Adamczyk, *Model pedagogii Jezusa w przekazie biblijnym*, Kraków 2008 <http://biblia.wiara.pl/doc/423780.Pedagogia-Boza-na-przykladzie-wybranych-wydarzen-z-dziejow/2> (Dostęp 5.11.2012 r.).

<sup>25</sup> J. Bagrowicz, S. Jankowski, (2005), op. cit., s. 30-33.

<sup>26</sup> Ibid., s. 30.

<sup>27</sup> Pełną terminologię określającą proces wychowania można znaleźć w książce J. Bagrowicza i S. Jankowskiego – *Pan, Bóg twój, wychowuje ciebie (Pwt 8,5). Studia z pedagogii biblijnej*, na którą autorka powołuje się w niniejszej analizie.

<sup>28</sup> J. Lewandowski, (2004), op. cit., s. 158.

<sup>29</sup> Ibid., s. 159.

<sup>30</sup> Ibid.

z rodziną przed potopem, który miał być karą za wykroczenia przeciw Bogu (Rdz 6, 13) i zawarł z nim przymierze, którego wyrazem był łuk tęczy rozpostarty na niebie (Rdz 9, 8-17). W działaniu tym objawia się system wychowawczy Boga oraz swoista i oryginalna pedagogia przymierza.

Od Abrahama – ojca wszystkich wierzących (Rz 4, 11 - 12) - zaczął się nowy okres w historii zbawienia. Na mocy zawartego z nim przymierza, Bóg wziął lud izraelski na swoją własność a ten stał się ludem świętym (Wj 19, 6). Bóg powołał Abrama<sup>31</sup>, zmienił jego imię i złożył mu obietnicę - „ (...) Wyjdź z twojej ziemi rodzinnej (...) do kraju, który ci ukazę. Uczynię bowiem z ciebie wielki naród, będę ci błogosławił i twoje imię rozstawię: staniesz się błogosławieństwem. Będę błogosławił tym, którzy ciebie błogosławić będą, a tym, którzy tobie będą złorzeczyli, i ja będę złorzeczył. Przez ciebie będą otrzymywały błogosławieństwo ludy całej ziemi” (Rdz 12, 1-3). Patriarcha uwierzył Bogu. Biblia mówi, iż „przez wiarę (...) usłuchał wezwania Bożego (...). Wyszedł nie wiedząc, dokąd idzie” (Hbr 11, 8). Dopiero, gdy Bóg zobaczył, jak wielkim zaufaniem obdarza Go Abraham, powiedział: „Przymierze moje, które zawieram pomiędzy Mną a tobą oraz twoim potomstwem, będzie trwało z pokolenia w pokolenie jako przymierze wieczne, abym był Bogiem twoim, a potem twego potomstwa. I oddaję tobie i twym przyszłym potomkom kraj, w którym przebywasz, cały kraj Kanaan, jako własność na wieki, i będę ich Bogiem. Potem Bóg rzekł do Abrahama: Ty zaś, a po tobie twoje potomstwo przez wszystkie pokolenia, zachowujcie przymierze ze Mną” (Rdz 17, 7-9). Pedagogia przymierza, którą widać w działaniu Boga, polega przede wszystkim na nawiązywaniu z ludźmi specjalnych więzi, poprzez które Pan „zobowiązuje się chronić swój lud, a w zamian spodziewa się z ich strony posłuszeństwa”<sup>32</sup>. Historia Abrahama, człowieka będącego wzorem wiary, pokazuje nam również nieustanną opiekę Boga nad człowiekiem. Znamienne są słowa wypowiedziane przez Pana do Abrama: „Nie obawiaj się [...], bo Ja jestem twoim obrońcą” (Rdz 15, 1). To zapewnienie odnosi się również do współczesnego człowieka, buduje w nim poczucie bezpieczeństwa, które stwarza Bóg – Wychowawca. Pouczająca jest też Boża obietnica, iż potomstwo Abrama będzie tak liczne, jak gwiazdy na niebie (Rdz 15, 5). Słowa te wypełniły się i Abraham doczekał się syna „w tym

<sup>31</sup> Od chwili, gdy Jahwe zawarł ponownie przymierze z Abramem, jego imię zostało zmienione przez Boga na Abraham, a imię żony Saraj na Sara.

<sup>32</sup> *Przymierze* [hasło w:] *Encyklopedia Biblii*, (red.) P. Alexander, Warszawa 1997, s. 153.



właśnie czasie, jaki Bóg wyznaczył” (Rdz 21, 2). Na początku dziejów Izraela Jahwe objawia cel swojej pedagogii, którym jest błogosławieństwo dla wszystkich narodów ziemi (Rdz 12, 3). Wybiera ten lud, by „stał się powiernikiem obietnicy danej patriarchom”<sup>33</sup> i „korzeniem, na którym zostali zaszczerpieni poganie stający się wierzącymi”<sup>34</sup>. Pedagogia Boża nasiliła się w kolejnych etapach historii Izraela, zwłaszcza po odnalezieniu Józefa w Egipcie<sup>35</sup>. Pan doświadczał i prowadził go trudną drogą, by potem wywyżżyć i ustanowić rządcą całego kraju (Rdz 41, 41). Bóg tak pokierował losami Józefa, aby pokazać prawdziwe zwycięstwo dobra nad złem i opiekę nad swoim ludem<sup>36</sup>. Przez ukaranie synów Jakuba za krzywdę, jaką wyrządzili swemu bratu, Bóg dał do zrozumienia, że „panuje nad całą sytuacją”<sup>37</sup> i że Jego pedagogia jest realizacją ściśle określonego planu<sup>38</sup>.

Pedagogia Boża przejawia się szczególnie w darze Prawa, które „zostało dane jako ‘wychowawca’, aby prowadzić Lud do Chrystusa”<sup>39</sup>. Było ono strażnikiem narodu izraelskiego przed objawieniem się Syna Bożego (Gal 3, 23). Dla Żydów „studium Tory, upodobanie w niej, rozmyślanie nad nią dniem i nocą (Ps 1,2)”<sup>40</sup> stanowiło ideał wychowawczy. Dziś pełni tę funkcję również dla chrześcijan. W obu przypadkach pojmowane jest ono jako „życie w wierności przykazaniom”<sup>41</sup>. Prawo regulowało życie narodu wybranego i było wyrazem wielkiej miłości Boga do swego ludu. Pan zawarł w nim wiele praktycznych wskazówek dotyczących m.in. prawa rodzinnego (Wj 21, 1-11; 22, 15-16), karnego (Wj 21, 12-32) czy moralnego (Wj 22, 17 - 30). Izrael zobowiązał się respektować Boże polecenia mówiąc: „Wszystko, co powiedział Pan, uczynimy i będziemy posłuszni” (Wj 24, 7). Normy zawarte w Dekalogu są normami moralnymi i wychowawczymi. Przykazania stają się fundamentem systemu wychowania „i to nie tylko w społeczności Izraela, ale wchodzi w dziedzictwo praktyki wychowawczej ludzi wszystkich kręgów kulturowych”<sup>42</sup>. Izrael był nie

<sup>33</sup> J. Lewandowski, (2004), op. cit., s. 162.

<sup>34</sup> Ibid., s. 162-163.

<sup>35</sup> Ibid., s. 163.

<sup>36</sup> J. Lewandowski, (2004), op. cit., s. 164.

<sup>37</sup> Ibid.

<sup>38</sup> Ibid.

<sup>39</sup> KKK, 708.

<sup>40</sup> M. Czajkowski, *Lud przymierza*, Warszawa 1992, s.15.

<sup>41</sup> M. Nowak, (1999), op. cit., s. 496.

<sup>42</sup> A. Rynio (red.), (1999), op. cit., *Ideal wychowawczy Nowego Przymierza*, s. 155.

tylko ludem wychowywanym przez Boga, ale miał się stać ludem wychowującym<sup>43</sup>. Liczba pojedyncza, w której sformułowane są przykazania, świadczy o tym, że Bóg podchodzi do człowieka podmiotowo i indywidualnie. Oznacza to, iż osoba ludzka jest wielką wartością w oczach Stwórcy, który dał się poznać jako wychowujący i pouczający.

Mimo odstępstw Izraela, Bóg nie zrezygnował z jego wychowania - „Po tym poznacie, że Ja jestem Pan, gdy wam to uczynię przez wzgląd na imię moje, a nie na skutek waszego złego postępowania ani waszych skażonych obyczajów, domu Izraela!” (Ez 20, 44) W Księdze Powtórzonego Prawa Bóg obiecuje też, że nigdy nie opuści swojego ludu ani go nie porzuci (Pwt 31, 6). Jest to wskazówka dla pedagogów, którzy, mimo upadków swoich wychowanków, nie powinni się poddawać, lecz pomagać im się podnieść. Nade wszystko najważniejsza jest ciągła obecność wychowawcy i wiara w drugiego człowieka.

Bliska relacja Boga z Izraelem „wyrażona jest w ponad stu miejscach Starego Testamentu za pomocą formuły <<być z>><sup>44</sup>. Jak pisze J. Bagrowicz, należy pamiętać, że zwrot ten używany był w stosunku do narodu pasterzy, którzy się wciąż przemieszczali, stała się ona elementem ich wiary religijnej<sup>45</sup>. „Bycie z” to pomoc Boga, „który uwalnia swój lud z Egiptu i wędruje z nim”<sup>46</sup>. Bożą opiekę i „bycie z” widać wyraźnie w Psalmie 27, w którym Dawid pisze, że choćby człowieka opuścili wszyscy bliscy, to Pan zawsze go przygarnie (Ps 27, 10) i będzie obok. Określenie „Bóg Abrahama, Izaaka i Jakuba” (Wj 3, 6.) wskazuje na Boga, który wędruje ze swoim ludem, opiekuje się nim, nie opuszcza go i objawia swoją wolę za pomocą słowa<sup>47</sup>. Ta rzeczywista obecność wskazana jest wyraźnie Mojżeszowi, który odegrał szczególną rolę w wychowaniu narodu izraelskiego. Pan objawił mu swoje imię: JESTEM, KTÓRY JESTEM (Wj 3, 14). H. Muszyński tłumaczy, że Bóg przez te słowa chciał powiedzieć – „Jestem Bogiem dla was. Bogiem darującym się wam. Pragnę, byście odtąd w stopniu jeszcze pełniejszym niż dotychczas zaznali mojej mocy, mojego działania, byście tego doświadczyli zarówno w ocaleniu z Egiptu, jak i w przymierzu, które wam ofiaruję”<sup>48</sup>. Bóg objawia w ten sposób swoją wolę wejścia w relację wspólnoty

<sup>43</sup> Ibid.

<sup>44</sup> Ibid., s. 149.

<sup>45</sup> Ibid.

<sup>46</sup> Ibid.

<sup>47</sup> J. Bagrowicz, (2000), op. cit., s. 130.

<sup>48</sup> Ibid., s. 131.

z Izraelem<sup>49</sup> i daje się poznać, jako „Ten, który jest ze swoim ludem”<sup>50</sup>. Przebywanie Boga ze swoim ludem wyraża się również podczas wędrówki przez pustynię. Kiedy Izraelici bali się wrogów, Mojżesz wsparty mocą Bożą, udzielał pocieszenia swym rodakom mówiąc między innymi „Nie drżycie, nie lękajcie się ich. Pan, Bóg wasz, który idzie przed wami, będzie za was walczył” (Pwt 1, 29-30). Godny uwagi jest moment powołania Mojżesza. Według wielu ludzi nie mógł on być dobrym przywódcą narodu wybranego, on sam również tak myślał, gdyż powiedział o sobie: „(...) ja nie jestem wymowny (...). Ociężały usta moje i język mój zeszywniał” (Wj 4, 10). A jednak „Bóg wybrał właśnie to, co głupie w oczach świata, aby zawstydzić mędrców, wybrał to, co niemocne, aby mocnych poniżyć” (1 Kor 1, 27). Należy jednak podkreślić, iż Bóg nie zamierzał pozostawiać Mojżesza samemu sobie, „(...) niebezpieczeństwo związane z tą misją i wielka moc, jakiej ona wymagała, ośmieszyłyby (...) samotnego Hebrajczyka (...)”<sup>51</sup>. Dlatego Bóg był cały czas przy nim, mówiąc „Ja będę z tobą” (Wj 3,12). Bóg jako wychowawca jest w każdej próbie ze swoim ludem, gdyż „dla osiągnięcia celu wychowania potrzebna jest stała obecność wychowawcy przy wychowanku oraz stopniowe wdrażanie go w przestrzeganie praw i nakazów”<sup>52</sup>.

Księga Przysłów jest swego rodzaju spisem napomnień i wskazówek, co jest dobre dla człowieka. Bóg poucza między innymi, iż stosowanie przez Niego kar jest wyrazem miłości do człowieka „Bowiem karcę Pan, kogo miłuje, jak ojciec syna, którego lubi” (Prz 3, 12) a kto ceni sobie Boże napomnienia ten kocha także mądrość (Prz 12, 1). W Księdze Proroka Ozeasza zawarty jest tekst, który obrazuje wychowawcze oddziaływanie Boga pełne miłości i czułości – „Miłowałem Izraela, gdy jeszcze był dzieckiem, i syna swego wezwałem z Egiptu. Im bardziej ich wzywałem, tym dalej odchodzili ode Mnie, a składali ofiary Baalom i bożkom palili kadzidła. A przecież Ja uczyłem chodzić Efraima, na swe ramiona ich brałem; oni zaś nie rozumieli, że troszczyłem się o nich. Pociągnąłem ich ludzkimi więzami, a były to więzy miłości. Byłem dla nich jak ten, co podnosi do swego policzka niemowlę - schyliłem się ku niemu i nakarmiłem go” (Oz 11, 1-4). Słowa te pokazują, jak bardzo Bóg tęskni za tymi, którzy Go opuszczają oraz że troszczy się o każdego. Wzruszające jest zdanie, iż Bóg uczył chodzić Efraima, brał go na ręce, pociągał więzami miłości, przytulał

<sup>49</sup> A. Rynio, (red.), (1999), op. cit., *Ideal wychowawczy Nowego Przymierza*, s. 147.

<sup>50</sup> J. Bagrowicz, (2000), op. cit., s. 130.

<sup>51</sup> C. H. Spurgeon, *Klejnoty obietnic Bożych*, Warszawa 1958, s. 29.

<sup>52</sup> A. Rynio, (red.), (1999), op. cit., *Ideal wychowawczy Nowego Przymierza*, s. 152.

do policzka i karmił go. To niesamowity obraz Bożej opieki nad człowiekiem. *Paedagogia Dei* wyraża się w Bożym pragnieniu, by „człowiek mógł się rozwijać w wychodzeniu ku przyszłości, aż do pełnej wspólnoty z Bogiem”<sup>53</sup>. Boża obecność pośród swojego ludu jest wyrazem Jego miłości. Pan jest nie tylko Prawodawcą, ale kimś bliskim, wzywającym człowieka po imieniu (Iz 43, 1), znającym go przed ukształtowaniem w łonie matki (Jer 1, 5) i kochającym odwieczną miłością (Jer 31, 3).

J. Bagrowicz uważa, że „Stare Prawo - choć dobre i prawdziwe – było samo w sobie bezsilne, by przekazać prawdziwe wychowanie. (...) Wychowanie w Starym Przymierzu miało za zadanie wzbudzić w człowieku pragnienie bardziej pełnego i ostatecznego objawienia oblicza Boga jako Ojca, wobec którego człowiek przyjąłby pełniejszy charakter synowski”<sup>54</sup>. P. Trzopek zauważa, że przyglądając się całej historii zbawienia, „(...) możemy zobaczyć, że Bóg stał się wychowawcą, nauczycielem, który stopniowo przygotowywał ludzi do przyjęcia Prawdy – swojego Syna”<sup>55</sup>. Ideał wychowawczy zawarty w Starym Testamencie jest wciąż aktualny. „Zawsze będzie przecież pewne podobieństwo między sytuacją wychowanków a sytuacją Ludu Izraela idącego razem z Jahwe w stronę Ziemi Obiecanej. Wspólna będzie tu przecież taka sama potrzeba przyjaznej obecności wychowawcy, przeżywana przez tych, którzy są wychowywani. I jednocześnie to samo pragnienie wolności, autonomii”<sup>56</sup>. Jak pisze św. Paweł, starotestamentowe Prawo było wychowawcą prowadzącym do Chrystusa (Gal 3, 23-25) - Nauczyciela, który jest Wychowawcą Nowego Przymierza.

## 5. Pedagogia Jezusa

P. Trzopek wyjaśnia, że „Nowy Testament w zdecydowanej większości przypadków odnosi termin *nauczyciel* do Jezusa z Nazaretu. Greckie słowo *didaskalos* jest tłumaczeniem semickiego tytułu *raw / rabbi* (zob. np. J 1,38). Mianem tym określano tego, kto przekazywał naukę Bożą, kto wskazywał sposób postępowania zgodny z wolą Pana. W społeczności żydowskiej w czasach Jezusa był to tytuł, jakim zwracano się do mędrców czy uczonych w Prawie (zob. np. Mt

<sup>53</sup> J. Lewandowski, (2004), op. cit., s. 172.

<sup>54</sup> A. Rynio (red.), (1999), op. cit., *Ideal wychowawczy Nowego Przymierza*, s. 157.

<sup>55</sup> P. Trzopek, *Memszalah – dorastanie do spotkania z Rabbim*, „W drodze” 2007 nr 2 (402), s. 66.

<sup>56</sup> A. Rynio (red.), (1999), op. cit., *Ideal wychowawczy Nowego Przymierza*, s. 156.

23,7)<sup>57</sup>. Jezus sam mówił o sobie - „Ja, Pan i Nauczyciel” (J 13, 14). Jak pisze P. Trzopek, „Bycie nauczycielem to nie tylko przekazywanie wiedzy czy moralnych wskazówek. Bycie nauczycielem oznacza gotowość poniesienia konsekwencji swojego nauczania – nawet, jak w przypadku Jezusa, aż po granice<sup>58</sup>. Jezus „(...) jest Nauczycielem ze swej natury, bo jest Słowem Boga<sup>59</sup>. Tytuł *Nauczyciel* w Ewangeliach „użyty jest wobec Jezusa aż 49 razy. W pozostałych księgach Nowego Testamentu słowo to pojawia się w sumie jedynie 10 razy<sup>60</sup>.”

*Dyrektorium ogólnym o katechizacji* stwierdza, że pedagogia Jezusa to przyjęcie „drugiego, w szczególności małego, ubogiego, grzesznika, jako osoby miłowanej i szukanej przez Boga; szczere głoszenie Królestwa Bożego jako dobrej nowiny prawdy i pocieszenia Ojca; styl delikatnej i silnej miłości, która wyzwala od zła i rozwija życie; nagła zaproszenie do postępowania podtrzymywanego przez wiarę w Boga, przez nadzieję Królestwa i przez miłość do bliźniego; wykorzystanie wszystkich bogactw komunikacji międzyosobowej, jak słowo, milczenie, metafora, obraz, przykład, wiele różnych znaków, jakie czynili biblijni prorocy. Zapraszając uczniów, aby szli za Nim do końca i nie patrząc wstecz, Chrystus powierza im swoją pedagogię wiary jako pełne dzielenie się swoją sprawą i swoim przeznaczeniem<sup>61</sup>.”

J. Zimny zauważa, że pedagogia Jezusa jest wielopoziomowa i składa się z dawania rad i wskazówek życiowych, nauczania, upominania<sup>62</sup>. D. Frączek akcentuje z kolei następujące elementy: obecność, nauczanie, stawianie wymagań, rady, wyznaczanie zadań, nawoływanie do pójścia za Nim<sup>63</sup>.

Jezus jest stale obecny w życiu swoich wychowanków, bierze udział w ich problemach i pomaga im je rozwiązać. Frączek dopatruje się tu podstaw pedagogiki otwartej<sup>64</sup>. Dzięki temu, że Jezus jest Synem Bożym i przebywa ze swoimi uczniami, rozumie ich i poznaje troski dręczące ich serca. Podobnie i pedagog, aby pomóc wychowankom powinien poznać ich środowisko, mentalność

<sup>57</sup> Ibid., s. 71.

<sup>58</sup> Ibid., s. 73.

<sup>59</sup> A. Myszewska. Jezus – Nauczyciel, Pośrednik, Zbawiciel i Pan -<http://www.katolik.pl/index1.php?st=artykuly&id=618> (Dostęp dn. 25 sierpnia 2012 r.).

<sup>60</sup> P. Trzopek, (2007), op. cit., s. 71.

<sup>61</sup> *DOK* nr 140.

<sup>62</sup> J. Zimny, *Zasady chrześcijańskiego wychowania*- <http://www.pedkat.pl/index.php/255-ks-zimny-jan-zasady-chrzescijanskiego-wychowania> (Dostęp 10.09.2012 r.).

<sup>63</sup> D. Frączek, *Pedagogika Jezusa*, „Wychowawca” 2006 nr 12, s. 8-9.

<sup>64</sup> Ibid., s. 9.

i pragnienia oraz dać poznać siebie, by wzbudzić ich zaufanie<sup>65</sup>.

Jezus nauczał w różnych miejscach – w synagodze podczas szabatu (Łk 4, 16-28), na łodzi (Łk 5, 1-3) czy też pośród zbóż (Łk 6, 1-5). Jednak wyjątkowe „(...) miejsce w nauczaniu Jezusa zajmuje Kazanie na Górze”<sup>66</sup>, w którym Mesjasz wysnuwa propozycję „radikalnej zmiany swojego życia”<sup>67</sup>, podaje też „podstawowy kodeks norm etycznych obowiązujących Jego wyznawców. Są to reguły postępowania, które stają się podstawą zasad wychowania i kształtowania nowego człowieka”<sup>68</sup>. Godne uwagi jest to, że Jezus sam wybierał swoich uczniów. „Wybór ten był czymś więcej niż tylko wybraniem uczniów, był jednocześnie ich powołaniem”<sup>69</sup>. Różnice w sposobie nauczania Chrystusa i rabinów zauważali Jego słuchacze, którzy ze zdziwieniem pytali: „Co to jest? Nowa jakaś nauka z mocą.” (Mk 1, 27) „Co ciekawe, hebrajskie słowo *memszalah* – <<władza, moc, siła, autorytet>> – wywodzi się od tego samego rdzenia, co *maszal*, czyli <<przypowieść, nauczanie przez porównywanie dwóch rzeczy>>. A właśnie przypowieści stały się dla Jezusa podstawowym sposobem przekazywania Jego nauki”<sup>70</sup>.

Mesjasz stawiał wymagania. Podstawowym postulatem była wiara, prowadząca do życia wiecznego (J 3, 36). Tym samym sięga On „swoją pedagogiką do samego wnętrza człowieka”<sup>71</sup>. Nakazując młodzieńcowi, by pozbył się majątku, wskazuje po raz kolejny na hierarchię wartości<sup>72</sup>. Bóg bardzo kocha każdego człowieka i zawsze będzie z nim szczery<sup>73</sup>, dlatego Jezus nie boi się stawiać wymagań i oznajmiać prawdy, która wyzwala (J 8, 32).

Chrystus jako idealny Wychowawca wymaga, ale też udziela rad, jak tym wymaganiom sprostać. „Każdą taką radą wiąże się z przyjęciem konkretnej postawy życiowej”<sup>74</sup>. D. Frączek przytacza w tym miejscu przykład z *Ewangelii Mateusza*, w którym Jezus poucza, by lewa ręka nie wiedziała, co czyni prawa (Mt 6, 3). Powołując się na słowa Zbawiciela Frączek uważa, że najważniejszą radą Jezusa było to, że „dobry czyn powinien łączyć się z dobrą postawą, oraz

<sup>65</sup> Ibid., s. 8.

<sup>66</sup> Ibid., s. 8.

<sup>67</sup> Ibid.

<sup>68</sup> J. Bagrowicz, S. Jankowski, (2005), op. cit., s. 220.

<sup>69</sup> D. Frączek, (2006), op. cit., s. 8.

<sup>70</sup> P. Trzopek, (2007), op. cit., s. 72.

<sup>71</sup> D. Frączek, (2006), op. cit., s. 9.

<sup>72</sup> Ibid.

<sup>73</sup> J. Cymbala, D. Merrill, (2003), op. cit., s. 171.

<sup>74</sup> Ibid., s. 171.

że w czynieniu dobra odpowiednią postawą jest pokora”<sup>75</sup>. Kolejnym elementem pedagogii Jezusa, według D. Frączek, jest wyznaczanie zadań. Według autorki, cały Dekalog jest misją, którą Mesjasz wyznacza człowiekowi, niemniej jednak pragnie On czegoś więcej niż tylko wypełniania przykazań. W Ewangelii Mateusza czytamy słowa Jezusa, który mówi, że nie jest Jego godzien ten, kto kocha bardziej ojca lub matkę (Mt 10, 37). W szesnastym rozdziale uzupełnia to nauczanie słowami – „Jeśli kto chce pójść za Mną, niech się zaprze samego siebie, niech weźmie krzyż swój i niech Mnie naśladuje” (Mt 16, 24). To jedno z wielu zadań, które Zbawiciel stawia człowiekowi. O. Hallesby zauważa, że „Nauczyciel, który mówi w ten sposób, nie może oczekiwać, że pójdą za Nim inni, jak tylko ci, którzy w sumieniu swoim są przekonani o prawdzie Jego słów i Jego życia i czują się wewnętrznie zobowiązani do naśladowania Go”<sup>76</sup>. Według D. Frączek pedagogia „(...) Jezusa niesie ze sobą gruntowne wychowanie, ukształtowanie u samych podstaw. Jezus pomaga zatem człowiekowi ‘stawać się’ i realizować, prowadzi go na szczyty doskonałości. Jest zatem w pełni tego słowa znaczeniu Pedagogiem”<sup>77</sup>.

W swojej pedagogii Jezus nawołuje do pójścia za Nim - nie tylko naucza, daje rady, ale wszystko, o czym mówi realizuje w swoim życiu. „Pójście za Chrystusem wiąże się z (...) metanoją. Na takie nawoływanie może pozwolić sobie tylko niezwykle wychowawca, taki który jest ostatecznym odniesieniem i najwyższą wartością”<sup>78</sup>. „Jezus jako wychowawca przyjmuje nas takimi, jacy jesteśmy, i stopniowo prowadzi nas do Ojca. Zwracając się do tłumów, które idą za Nim, Jezus (...) otwiera je na nowość Królestwa, które przychodzi. Następnie objawia im tę nowość w przypowieściach. Wreszcie do swoich uczniów (...) będzie mówił otwarcie o Ojcu i o Duchu Świętym”<sup>79</sup>. Jezus dba o formację swoich uczniów, czyli o „ukształtowanie jakiegoś obrazu, nadanie kształtu ‘nieuformowanemu’, surowemu materiałowi”<sup>80</sup>. Odbywa się ona poprzez wybieranie „tego, co jest prawdziwym dobrem”<sup>81</sup>.

Cechą charakterystyczną pedagogii Jezusa jest nawiązywanie z ludźmi

<sup>75</sup> D. Frączek, (2006), op. cit., s. 9.

<sup>76</sup> O. Hallesby, *Moja droga do wiary*, Warszawa 1980, s. 67.

<sup>77</sup> D. Frączek, (2006), op. cit., s. 9.

<sup>78</sup> Ibid.

<sup>79</sup> KKK 2607.

<sup>80</sup> G. Hanseman, *Wychowanie religijne*, Warszawa 1988, s. 41.

<sup>81</sup> A. Rynio, (1999), *Biblijne podstawy wychowania*, [w:] (red.) A. Rynio, *Pedagogika katolicka...*, op. cit., s. 165.

osobowych relacji miłości<sup>82</sup> „aż do końca, aż do oddania życia na krzyżu”<sup>83</sup>. Przy tym wszystkim jest autentyczny, a Jego życie na ziemi było odzwierciedleniem słów, które głosił. Chrystus sam siebie nazywał Nauczycielem, a jednak umywał nogi swoim uczniom. Będąc sługą nie stracił autorytetu w ich oczach. Jezus patrzy „wzrokiem, który sięga samej głębi serc, ponad społecznymi etykietkami i opiniami. (...) wchodzi pomiędzy grzeszników (...), aby im pomóc; nie odrzuca nikogo, a jednak nie idzie na żaden kompromis. Możemy uczyć się od Niego jak być dobrym, nie będąc tchórzem, jak być stanowczym, nie odrzucając nikogo”<sup>84</sup>. W swoim wychowaniu Jezus posługuje się sztuką korekty<sup>85</sup>, której podstawą „jest to, iż sam poprawiający Jezus Chrystus wychodzi do człowieka z postawą miłości i szacunku do jego potencjalnej doskonałości i zbawienia poprzez prawdę. Korygując pobudza do doskonałości, ofiarowuje elementy wspomagające zrozumienie i poruszające dobrą wolę”<sup>86</sup>. Zbawiciel nie potępia, ale wskazuje właściwą drogę i daje rady. Wszystko to dzieje się w duchu miłości. Żaden uczeń nigdy nie czuł się zraniony, gdyż Jezus zawsze korygował z taktem, cierpliwością i wyrozumiałością dla ludzkiej ułomności. Nikt nie rozumie człowieka lepiej niż On, dlatego, że sam był człowiekiem i doświadczył bólu, cierpienia, smutku, a także radości i miłości. Zbawiciel nigdy też nie gorszy się ludzką słabością, lecz obdarza człowieka miłością miłosierną z wszelkimi przymiotami opisanymi w *1 Liście do Koryntian* Chrystus jako dobry Nauczyciel nie tylko mówi, jak powinno być, ale swoim życiem wskazuje, że jest to możliwe do wykonania, bo oprócz tego, że jest Bogiem to w takiej samej mierze jest człowiekiem.

Św. Jan pisze, że Jezus „woła (...) swoje owce po imieniu” (J 10, 3). Jest to ważny punkt pedagogii Jezusa, który zwraca uwagę pedagoga na personalistyczne podejście do wychowanka. Według S. Jędrzejewskiego personalizacja jest jednym z punktów metodyki Jezusa, która w całości przedstawia się następująco:

- Jezus przyzywa po imieniu;
- uczniowie podążają za Mistrzem;

<sup>82</sup> W. Głuszek, *Powrót do godnego życia*, Przemysł 1998, s. 11.

<sup>83</sup> Ibid., s. 33.

<sup>84</sup> A. Seve, *Spotykać się z ludźmi, z którymi „nie wypada” się spotykać*, [w:] *Homilie niedzielne. 168 rozważań do Ewangelii niedzielnych. ROK A, B, C*, Kraków 1999, s. 52-53.

<sup>85</sup> J. Goraj, (2005), op. cit., s. 286.

<sup>86</sup> W. Głuszek, (1998), op. cit., s. 33.



- Jezus udziela publicznych lekcji, a tłumaczy w małej grupie osób (personalizacja);

- uczniowie są świadkami objawienia Chrystusa (formacja świadków)<sup>87</sup>.

Pedagogia Jezusa to również sztuka budowania autorytetu. Jezus miał autorytet, który „(...) nie pochodzi od Niego samego. (...) Źródłem Jezusowego nauczania jest sam Ojciec – Ten, który Go posłał. Nauczanie jednak to nie tylko słowa, ale także znaki, jakie im towarzyszą”<sup>88</sup>. Scena, w której Piotr wyznaje wiarę w Chrystusa (Mt 16, 13-12) niesie ze sobą wskazówki, jak budować autorytet, którego elementy wymienia J. Mastalski w swojej książce *Syndromy współczesnych katechetów i wychowawców a pedagogia Boża*. Pisze on, by badać opinię publiczną, tworzyć bezpośrednie i osobiste relacje, afirmować bliźniego, obdarzać zaufaniem, obdarzać misją, a także budzić poczucie solidarności<sup>89</sup>. Autor zauważa, że wszystkie wymienione elementy zawierają się w pedagogii Jezusa. Wspomniany powyżej tekst z *Ewangelii św. Mateusza* mówi, że Chrystus najpierw zapytał swych uczniów „Za kogo ludzie uważają Syna Człowieczego?” (Mt 16, 13). Mastalski podkreśla, iż Jezus „nie zaczyna swoich pytań od dowiedzenia się, za kogo uważa Go Piotr! Pokazuje, iż aby nie stracić autorytetu, trzeba badać opinię publiczną”<sup>90</sup>. Gdy Jezus dowiedział się, co sądzą o Nim ludzie, zapytał o to samo swoich uczniów, chcąc w ten sposób budować z nimi osobiste relacje – „A wy za kogo Mnie uważacie?”. Zmusza to wychowanka do osobistego ustosunkowania się i refleksji a jednocześnie „stwarza klimat bliskości”<sup>91</sup>. Ważne jest to, że Jezus nie podał uczniom gotowej odpowiedzi, nie zrobił im wykładu o tym, Kim jest. „Gdyby odpowiedź nie pochodziła od uczniów, gdyby została im podana przez Jezusa, byłaby tylko lekcją podyktowaną przez nauczyciela i zarejestrowaną w pamięci i umyśle uczniów. Objawienie ograniczałoby się do nauczania typu szkolnego, do repertuaru ściśle określonych formuł. [...] Ale On nigdy nie zwraca się tylko do rozumu, lecz wprowadza w samo życie”<sup>92</sup>. Gdy Chrystus otrzymał odpowiedzi na swoje pytania, zwrócił się do Szymona „Błogosławiony jesteś” (Mt 16, 17) i jak zauważa

<sup>87</sup> S. Jędrzejewski, *Pedagogia Jezusa w świetle Ewangelii*, „Seminare. Poszukiwania naukowe” 2002 t. 18, s. 14.

<sup>88</sup> P. Trzopek, (2007), op. cit., s.71-72.

<sup>89</sup> J. Mastalski, *Syndromy współczesnych katechetów i wychowawców a pedagogia Boża*, Kraków 2005, s. 58-66.

<sup>90</sup> Ibid., s. 58.

<sup>91</sup> Ibid., s. 60.

<sup>92</sup> J. Guillet, *Jezus Chrystus w naszym świecie*, Warszawa 1980, s. 118-119.

Mastalski „nie ma budowania autorytetu bez afirmacji drugiej osoby”<sup>93</sup>. Poprzez to wychowawca pokazuje wychowankowi, że „dostrzegł w nim bardzo ważne cechy”<sup>94</sup>. Afirmacja ta polega na daniu uczniowi szansy<sup>95</sup>. Po bezpośrednim zwróceniu się do Szymona, Jezus kontynuuje dialog mówiąc: „Ty jesteś Piotr” (Mt 16, 18), przez co tworzy szczególną relację właściwą dla momentów, podczas których zwracamy się do kogoś po imieniu. Piotr został wydobyty przez Jezusa z tłumu, obdarzony zaufaniem i przygotowywany do współpracy<sup>96</sup>. Kolejnym etapem jest obdarowanie wychowanka zadaniem. Jezus dał Piotrowi „klucze królestwa niebieskiego” (Mt 16, 19) i zaprosił go do współpracy we wspólnej misji. „Jezus mówi po prostu *musisz mi pomóc*”<sup>97</sup>. Scena z okolic Cezarei Filipowej kończy się prośbą Jezusa, aby uczniowie „nikomu nie mówili, że On jest Mesjaszem” (Mt 16, 20). Zdaniem Mastalskiego jest to próba solidarności w milczeniu, która buduje bliższe więzi<sup>98</sup>. Podsumowując rozważania o autorytecie Jezusa – Pedagoga - autor stwierdza - „Budowanie autorytetu musi polegać na ciągłym wyciąganiu ręki ku wychowankom”<sup>99</sup>.

Jezus jako Pedagog jest dobry (Mk 10, 17), cichy i pokornego serca (Mt 11, 29), „(...) jest światłością świata i nie ma w Nim żadnej zmiany, niczego, co rzuciłoby cień. On zawsze zachowuje pełnię swojej mocy. U Niego *nie ma żadnych zmian lub cienia niestałości*. Nigdy nie zbacza w prawo ani w lewo, nie wschodzi ani nie zachodzi. Zawsze jest u szczytu swojej chwały, obdarowując miłością oraz życiem w całej swojej pełni i blasku”<sup>100</sup>. Jest On również Królem sprawiedliwości i pokoju (Hbr 7, 2). „Nie ma w Nim żadnego egoizmu ani egocentryzmu. On żyje całkowicie dla innych. Nie unika cierpienia i śmierci, jeśli dzięki temu może przynieść zbawienie tym, których miłuje”<sup>101</sup>. Jezus „(...) nie powiedział ani jednego zbędnego słowa, ani nie uczynił żadnego zbędnego gestu i pozostając przy tym w pełni człowiekiem nadał naszym słowom i czynom niespotykaną dotąd pełnię. Pokazał, że wszystko ma sens i może prowadzić do Boga, może prowadzić do świętości, która jest wzrastaniem, dojrzewania

<sup>93</sup> J. Mastalski, (2005), op. cit., s. 62.

<sup>94</sup> Ibid.

<sup>95</sup> Ibid.

<sup>96</sup> Ibid., s. 63.

<sup>97</sup> Ibid., s. 65.

<sup>98</sup> Ibid., s. 66.

<sup>99</sup> Ibid.

<sup>100</sup> R. Bonnke, *Bóg, który leczy*, Warszawa 2004, s. 6.

<sup>101</sup> *Jezus naszym Królem* - [http://www.lekcje.maranatha.pl/tematy/2003\\_3\\_swiatynia/02.htm#4](http://www.lekcje.maranatha.pl/tematy/2003_3_swiatynia/02.htm#4) (Dostęp 6.07.2012 r.).

niem, miłością”<sup>102</sup>.

Wart uwagi jest fakt, że Jezus nie boi się nazywać zła po imieniu, wskazuje konkretnie, czym brzydzi się Bóg, a co jest dla Niego miłe. Chrystus jest konsekwentny, a Jego słowa są niezmiennie (Ps 119, 89). O. Hallesby w swojej książce *Moja droga do wiary* zauważa wspianą cechę Jezusa, a mianowicie „Jego bezwzględnie życzliwe ustosunkowanie się do ludzi będące powodem, że nigdy nie myślał o sobie, gdy mógł czynić dobrze innym”<sup>103</sup>. Jezus jako człowiek wykazywał się wielką cierpliwością, „nie wymagał, by Ziarno od razu było drzewem, lecz tylko, by rosło. (...) Umiał (...) znosić wady swoich uczniów przez trzy lata, ich materializm, gruboskórność, próżność, słabą wiarę, tępotę duchową. Karci ich za to i wychowuje. Trzem z nich ukazał na chwilę swoją chwałę (...). Zapowiadał im Pan trzy razy swoją mękę, lecz oni tego nie rozumieli (...). Gdy Chrystus szedł na mękę, proces pierwszego nawrócenia apostołów już się dokonał”<sup>104</sup>.

Całe nauczanie Chrystusa można streścić w słowach: „Będziesz miłował Pana, Boga swego, całym swoim sercem, całą swoją duszą, całym swoim umysłem i całą swoją mocą. (...) Będziesz miłował swego bliźniego jak siebie samego” (Mk 12, 30-31). Cała praca Jezusa na ziemi „zmierzała do celu, który pragnął osiągnąć nie groźbą i strachem, ale przez głoszenie Ewangelii o miłości Bożej; starał się pozyskać ludzi łagodnością i dobrocią. W ten sposób budził uśpione sumienia”<sup>105</sup>.

Na podstawie powyższej analizy pedagogii Jezusa z całą pewnością należy stwierdzić, że „wszyscy powinniśmy czerpać inspirację z Jego pedagogii, jeżeli chcemy stanąć na wysokości zadania, jakie nam zostało powierzone. Pedagogia Jezusa odznacza się mądrością, roztropnością i cierpliwością; jest to pedagogia wyczulona na innych, umiejąca dostrzegać ich potrzeby i oczekiwania, zawsze gotowa do reakcji na rozmaite ludzkie sytuacje”<sup>106</sup>. Jeśli będziemy czerpać wzór z najlepszego Wychowawcy, spełnimy prośbę, którą do nas kieruje – „(...) uczcie się ode Mnie (...)” (Mt 11, 29). Należy jednak pamiętać, że Chry-

<sup>102</sup> A. Myszevska. *Jezus – Nauczyciel, Pośrednik, Zbawiciel i Pan* - <http://www.katolik.pl/index1.php?st=artykuly&id=618> (Dostęp 25.08.2012 r.).

<sup>103</sup> O. Hallesby, (1980), op. cit., s. 69.

<sup>104</sup> *Prawo nawróceń* - <http://www.guadalupe.opoka.org.pl/prowadzmnie/prawo.html> (Dostęp 17.08.2012r.).

<sup>105</sup> J. Motyka, *Bóg i My. Wprowadzenie do dogmatyki cz. II*, Warszawa 1972, s. 122.

<sup>106</sup> Jan Paweł II. *Jezus Nauczyciel waszym wzorem* - [http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan\\_pawel\\_ii/przemowienia/sacroucure\\_13042000.html](http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/przemowienia/sacroucure_13042000.html) (Dostęp 6.08.2012 r.).

stus „jest głównym wychowawcą. Człowiek zaś może być nauczycielem tylko wówczas, gdy odkrywa Boże prawdy i głosi je słowem oraz własnym życiem”<sup>107</sup>.

Jaki jest jednak cel Bożego wychowania? Do czego zmierza stwórca w Swej doskonałej pedagogii? Na to pytanie autorka postara się odpowiedzieć w następnym punkcie.

## 6. Cel Bożego wychowania

W swoim wychowaniu Bóg wyznacza cele, które w ostateczności prowadzą do życia wiecznego w niebie. Pierwszym celem Bożej pedagogii jest dobro człowieka. Bóg jako kochający Ojciec nie chce śmierci grzesznika, lecz jego nawrócenia i zbawienia (Ez 32, 11). *Paedagogia Dei* zmierza do wychowania człowieka „nie tylko na najdalej nawet pojętą przyszłość, lecz na wieczność”<sup>108</sup>. J. Woroniecki potwierdza to zdanie mówiąc, iż „wychowujemy na całe życie, a po za nim na wieczność”<sup>109</sup>. Sensem Bożego wychowania jest więc przede wszystkim zbawienie człowieka, które dokonuje się z łaski przez wiarę w Jezusa Chrystusa (Ef 2, 8).

M. Nowak zauważa, iż Pan dąży do tego, by człowiek coraz bardziej stawał się „Obrazem Boga w Chrystusie”<sup>110</sup>. W *Księdze Rodzaju* czytamy, że Bóg rzekł „Uczyńmy człowieka na Nasz obraz, podobnego Nam” (Rdz 1, 26). Widać więc, że Elohim stwarzając ludzi pragnął, by byli oni podobni do Niego, by byli Jego obrazem. Nie oznacza to jednak, że każdy z nas jest dokładną kopią Pana, ale to, że jest w nas ożywcze, Boże tchnienie (Rdz 2, 7) i że każde dziecko Boże jest świątynią, w której mieszka Jego Duch (1 Kor 3, 16). Bycie Bożym obrazem to skrzeszenie, obumarzenie tego, co zewnętrzne i wydanie owocu nawrócenia, aby stać się na wzór obrazu Syna Bożego (Rz 8, 29).

Kolejnym istotnym celem *paedagogii Dei* jest naśladowanie Chrystusa przez człowieka<sup>111</sup>. Idea ta wiąże się z byciem obrazem Boga. Jezus dał wskazówki, w jaki sposób można Go naśladować, mówiąc – „Jeśli kto chce iść za Mną, niech się zaprze samego siebie, niech co dnia bierze krzyż swój i niech Mnie naśladuje!” (Łk 9, 23). Naśladowanie Chrystusa to przede wszystkim wiara w Niego,

<sup>107</sup> R. Jusiak, *Elementy społeczno – kulturowe w pedagogii ewangelicznej Jana Pawła II*, [w:] (red.) M. Nowak, *Pedagogiczna inspiracja w nauczaniu Jana Pawła II*, Białą Podlaska 2005, s. 329.

<sup>108</sup> M. Nowak, (1999), op. cit., s. 399.

<sup>109</sup> J. Woroniecki, *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, Kraków 1961, s. 199.

<sup>110</sup> M. Nowak, (1999), op. cit., s. 400.

<sup>111</sup> *Ibid.*, s. 402.

która rodzi się ze słuchania Jego słów (Rz 10, 17), jest to również wypełnianie przykazania miłości Boga i bliźniego. Jezus pragnie, by dla Niego porzucić wszystko, by nic w hierarchii naszych wartości nie stało ponad Nim. Pragnie również gotowości do poniesienia śmierci w imię Ewangelii. W *Liście św. Pawła do Efezjan* czytamy, że „trzeba porzucić dawnego człowieka (...) odnawiać się duchem w (...) myśleniu i przyoblec człowieka nowego, stworzonego według Boga, w sprawiedliwości i prawdziwej świętości” (Ef 4, 22-24). „Wzrost, rozwój i doskonalenie się (w Chrystusie)”<sup>112</sup> to kolejny cel Bożego wychowania. Św. Piotr nawołuje, by wzrastać w łasce i poznaniu Jezusa (2 P 3, 18), odrzucić wszelkie zło i pragnąć duchowego pokarmu, gdyż dzięki temu człowiek wzrasta ku zbawieniu (1 P 2, 1-2). Również św. Paweł zauważa jak ważny jest rozwój duchowy, pisząc – „Czyż nie wiecie, że gdy zawodnicy biegną na stadionie, wszyscy wprawdzie biegną, lecz jeden tylko otrzymuje nagrodę? Przeto tak biegnijcie, abyście ją otrzymali. Każdy, który staje do zapasów, wszystkiego sobie odmawia; oni, aby zdobyć przemijającą nagrodę, my zaś nieprzemijającą” (1 Kor 9, 24-25). Dzięki pedagogii Bożej człowiek uczy się kochać. „Żeby wypowiedzieć słowo ‘kocham’ (...) trzeba być złączonym z Bogiem, bo On jest źródłem miłości. Kto nie liczy się z Bogiem, nigdy nie będzie prawdziwie kochał”<sup>113</sup>.

Bożym celem jest to, by człowiek dążył do świętości<sup>114</sup>. Mówi o tym św. Paweł pisząc do Tesaloniczan – „Nie powołał nas Bóg do nieczystości, ale do świętości” (1 Tes 4, 7). Pismo Św. wskazuje, iż wolą Bożą jest uświęcenie człowieka (1 Tes 4, 3), które stanowi cel przyjścia i ofiary Jezusa (Dz 3, 26; Kol 1, 22; Ef 5, 25-27; Hbr 9, 14; 1P 2, 24). W Starym Testamencie uświęcanie (poświęcanie) rozumiane jest jako poświęcenie na służbę Bogu (Pwt 14, 2; Jer 1, 5.). Wymaga ono oczyszczenia od wszelkiej zmyzy ciała i ducha (Iz 52, 11; 2 Kor 7, 1; Ef 5, 26-27; Hbr 10, 22). Przez uświęcenie wierzący są przygotowani na służbę Bogu (2 Tm 2, 22) i wybrani do zbawienia (2 Tes 2, 13). Świętość, do której powołał człowieka Bóg, spaja wszystkie cnoty chrześcijańskie. Bycie świętym to przede wszystkim wiara w Jezusa Chrystusa, ale też strzeżenie Bożych ustaw i wykonywanie ich (Kpł 20, 7-8), bycie powściągliwym, cierpliwym, pobożnym, wykazującym się przyjaźnią braterską i miłością (2 P 1, 5-7). „Świętość jest więc najdoskonalszym rezultatem wychowawczego oddziaływania”<sup>115</sup>.

<sup>112</sup> Ibid., s. 403.

<sup>113</sup> W. Głuszek, (1998), op. cit., s. 29.

<sup>114</sup> M. Nowak, (1999), op. cit., s. 405.

<sup>115</sup> J. Lewandowski, (2004), op. cit., s. 213.

## 7. Podsumowanie

Stary i Nowy Testament niesie ze sobą lekcję miłości Boga do człowieka, która wyraża się w boskim dziele stworzenia, a także wychowywaniu ludzi aż po śmierć krzyżową Chrystusa i Jego zmartwychwstanie. Każde działanie Boga, Jego wskazówki, napomnienia, nawoływania do pójścia w swoje ślady - zmierzają do integralnego rozwoju wychowanka, a w konsekwencji do zbawienia. To właśnie życie wieczne jest ostatecznym celem *paedagogii Dei*. Bóg „(...) zajmuje się nami w ten sam sposób, jak odpowiedzialny rodzic zajmuje się własnym dzieckiem. Czasami wypowiesz komplement lub udzielisz pochwały, innym razem uczynisz to samo, co apostoł Paweł zalecił młodemu Tymoteuszowi: <<Karć, grom, napominaj z wszelką cierpliwością i pouczeniem>> (2 Tym. 4, 2)”<sup>116</sup>.

W Piśmie Świętym zawarta jest podstawa chrześcijańskiego systemu wychowawczego, która akcentuje, że człowiek został przeznaczony przez Boga do zbawienia. Niebieski Ojciec „(...) tak jak dobry wychowawca nie mówi (...) ogólnie: bądź dobry, bądź wspaniały, bądź wielkoduszny! Tylko dobry wychowawca mówi: nie umyleś kubka; kiedy wypijesz herbatę - umyj po sobie kubek. (...). Bóg nas dokładnie w ten sposób traktuje jako bardzo realistycznie myślący wychowawca. (...) nam się przyda bardzo uważna lektura Starego Testamentu, wszystkich mądrości, wszystkich przykazań, które są tam zawarte. Po to, żebyśmy dla siebie odnaleźli drogę wychowania, dyscypliny duchowej do tego, aby nie spaliło na panewce to, czego pragniemy, aby mogło stać się rzeczywiście czymś dokonanym w naszym życiu, że żadna jota ani jedna kreska nie zmieni się w prawie, aż się wszystko spełni. Kto by tego nie nauczał, kto by to omijał lekceważąc, ignorując, że to jest mało istotne, ten będzie najmniejszy w Królestwie Niebieskim. Bóg nie dał nic zbytecznego! Cała nauka Biblii jest historią wychowania, Bożego wychowania - Boga, który jest największym realistą i postępuje z największą mądrością wobec ukochanego człowieka. Chciejmy się uczyć z historii tych wszystkich postaci, które spotykamy w Biblii i chciejmy zrozumieć wszystkie pouczenia, które mogą nam pomóc w tym, żebyśmy rzeczywiście osiągnęli to, czego pragniemy, a nie tylko dumali sobie i marzyli o tym”<sup>117</sup>.

<sup>116</sup> J. Cymbala, D. Merrill, (2003), op. cit., s. 168.

<sup>117</sup> W. Jędrzejewski. *Bóg nie dał nic zbytecznego!*- <http://mateusz.pl/czytania/wj/277.asp> (Dostęp 14.09.2012).

## 8. Summary

### Pedagogy of God in the Old Testament and New Testament

This article deals with the topic of the divine education, as presented in both Old and New Testaments. The author explains the concept of *paedagogia Dei* and points out the basic elements of the divine education. Furthermore, this article presents aims of the divine pedagogy, as well as its topicality in the year of the Son of God.

**Keywords:** divine pedagogy, *paedagogia Dei*, aims of the divine education, education.

## 9. Bibliografia

1. Alexander P., (red.), *Encyklopedia Biblii*, Warszawa 1997.
2. Bagrowicz J., *Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele*, Toruń 2000.
3. Bagrowicz J., *Ideal wychowawczy Starego Przymierza (cz. I). Pedagogia przymierza w Pięcioksięgu*. [w:] *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, (red.) A. Rynio. Stalowa Wola 1999.
4. Bagrowicz J., Jankowski S., *Pan, Bóg twój, wychowuje ciebie (Pwt 8,5). Studia z pedagogii biblijnej*, Toruń 2005.
5. Bonnke R., *Bóg, który leczy*, Warszawa 2004.
6. Chrobak S., *Współczesna edukacja – nowe zadania i wyzwania*, „Seminare. Poszukiwania naukowe” 2005 t. 21.
7. Cymbala J., Merrill D., *Świeża wiara*, Gdynia 2003.
8. Czachor J., *Bóg poszukuje człowieka*, Kraków 2005.
9. Czajkowski M., *Biblia dziś odczytana*, Warszawa 1988.
10. Czajkowski M., *Lud przymierza*, Warszawa 1992.
11. *Dyrektorium ogólne o katechizacji*, Poznań 1997.
12. Frączek D., *Pedagogika Jezusa*, „Wychowawca” 2006 nr 12.
13. Głuszek W., *Powrót do godnego życia*, Przemyśl 1998.
14. Guardini R., *Bóg. Nasz Pan Jezus Chrystus. Osoba i życie*, Warszawa 1999.
15. Guillet J., *Jezus Chrystus w naszym świecie*, Warszawa 1980.

16. Hallesby O., *Moja droga do wiary*, Warszawa 1980.
17. Hanseman G., *Wychowanie religijne*, Warszawa 1988.
18. Jędrzejewski S., *Pedagogia Jezusa w świetle Ewangelii*, „Seminare. Poszukiwania naukowe.” 2002 t. 18.
19. Jusiak R., *Elementy społeczno – kulturowe w pedagogii ewangelicznej Jana Pawła II*, [w:] *Pedagogiczna inspiracja w nauczaniu Jana Pawła II*, (red.) M. Nowak. Białą Podlaska 2005.
19. *Katechizm Kościoła Katolickiego*, Poznań 2002.
20. Lewandowski J., *Drogi współczesnego człowieka do „źródła” życia*, Warszawa 2004.
21. Mastalski J., *Syndromy współczesnych katechetów i wychowawców a pedagogia Boża*, Kraków 2005.
22. Motyka J., *Bóg i My. Wprowadzenie do dogmatyki, cz. II*, Warszawa 1972.
23. Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999.
23. *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych, oprac. zespół biblistów polskich z inicjatywy Benedyktynów Tynieckich*, Poznań 1996.
24. Rynio A., *Biblijne podstawy wychowania*, [w:] *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, (red.) A. Rynio. Stalowa Wola 1999.
25. Seve A., *Spotykać się z ludźmi, z którymi „nie wypada” się spotykać*. [w:] *Homilie niedzielne. 168 rozważań do Ewangelii niedzielnych. ROK A, B, C*, Kraków 1999.
26. Trzopek P., *Memszalah – dorastanie do spotkania z Rabbim*, „W drodze” 2007 nr 2 (402). Woroniecki J., *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, Kraków 1961.

### **Źródła internetowe**

27. <http://biblia.wiara.pl>
28. <http://home.chello.no/~jskorups/KMFK/Krajski-2.htm>
29. <http://rokwiary.diecezja.pl>
30. <http://www.guadalupe.opoka.org.pl>
31. <http://www.katolik.pl>
32. <http://www.lekcje.maranatha.pl>
33. <http://www.mateusz.pl>
34. <http://www.opoka.org.pl>
35. <http://www.pedkat.pl/>
36. <http://www.teologia.pl>



mgr Volodymyr Ivasivka

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w Lublinie

## **Rozdział XVI**

### **„Powieść minionych lat” jako źródło wiedzy o historycznym, kulturowym i religijnym życiu Rusinów**

#### **1. Streszczenie**

Dynamiczne wchodzenie Rusi Kijowskiej do rodziny potężnych państw europejskich odbyło się w czasie zaprowadzenia na jej ziemiach religii chrześcijańskiej. Oficjalny chrzest państwa kijowskiego w 988 roku stał się ważną podstawą w rozwinięciu jego kultury, co znalazło swoje odbicie w unikalnych staroruskich latopisach, zwłaszcza w „Powieści minionych lat”. Latopis ten, najlepiej ukazuje nam początkowe procesy historyczno-kulturalnego rozwoju państwa staroruskiego i duchowo-teologicznego określenia tożsamości kijowskiego chrześcijaństwa.

W tym artykule zostało określone historyczno-kulturalne środowisko, w którym zrodziło się latopisarstwo. Zwrócono uwagę na staroruskie klasztory, które były centrami rozwoju latopisarstwa i na osobę mnicha-latopisarza, któremu trzeba zawdzięczać również stworzenie latopisarskiego arcydzieła, znanego jako „Powieść minionych lat”. Autor tego latopisu nie pisał zwykłej kroniki wydarzeń z historii Rusi Kijowskiej, ale opisywał postępowy rozwój chrześcijaństwa w historii Rusinów. Latopisarz, podobnie jak i autorzy biblijni, rozpatrywał staroruską historię w świetle zmagania dobra ze złem, Boga z szatanem. Jego podejście do historii jest teologiczne. Teologiczna myśl latopisarza bazuje na religijnej doli staroruskiego narodu. On fachowo tworzył napięcie, konflikt między chrześcijaństwem a pogaństwem, tym samym rzekomo przygotowywał swoich czytelników do kulminacyjnego momentu – pełnego zwycięstwa chrześcijaństwa w państwie kijowskim, co przedstawiono w obrazie chrztu Rusi Kijowskiej przez księcia Włodzimierza. Latopisarz, wykorzystując historyczne materiały i całe fragmenty tekstu Pisma Świętego oraz świętych, w świetle których tłumaczył różne historyczne wydarzenia, skomponował je w całościową

362 \_\_\_\_\_ „Powieść minionych lat” jako źródło wiedzy o historycznym, kulturowym i religijnym życiu Rusinów  
strukturę teologicznej refleksji nad staroruską historią.

**Słowa kluczowe:** „Powieść minionych lat”, latopisarz, Ruś Kijowska, staroruskie latopisarstwo, Słowianie, mnich.

## 2. Wstęp

Słowami Chrystusa „Idźcie więc i nauczajcie wszystkie narody” (Mt.28,19a) rozpoczyna się realizacja misji chrześcijaństwa, które w pewnym historycznym okresie umocniło się także na ziemiach Rusi Kijowskiej. Jest to niewątpliwie zasługą chrześcijańskich misjonarzy. Wraz z biegiem byli nimi: apostoł Andrzej Pierwszy Powołany, święci sołuńscy bracia – Cyryl i Metody, staroruscy książęta, metropolici, mnisi i inni. Tylko dzięki nim, pogańska kultura Rusi Kijowskiej, napelniona nowym duchem ewangelickim, została przeobrażona. Ta droga chrystianizacji Rusi nie zawsze była lekką i wymagała często kreatywnego podejścia. W wyniku tego, akceptowano tylko takie elementy kultury, które mogły posłużyć odpowiedniemu wyrażeniu prawd chrześcijańskich, a przeciwne – odrzucano.

Proces chrystianizacji Rusi Kijowskiej zawsze wzbudzał szczególną uwagę wśród ówczesnych staroruskich latopisarzy, którzy w swoich dziełach twórczo analizowali wydarzenia, których byli świadkami. Dlatego informacje, zamieszczone w latopisach, są podstawowym źródłem do badań historyczno-kulturalnych i teologicznych, związanych z dziejami Rusi Kijowskiej oraz Kościoła tego czasu. Spuścizna latopisarska pomaga odtworzyć głębokie podwaliny ukraińskiej, białoruskiej i rosyjskiej kultury oraz pozwala lepiej zrozumieć mentalność społeczeństwa ruskiego.

Głównym fundamentem latopisarskiej spuścizny dawnej Rusi jest „Powieść minionych lat”, gdzie zawarta jest także teologiczna ocena historycznych dziejów w świetle Bożego planu. Dla latopisarza historia była tworzona zarówno przez Boga jak i człowieka. Wszystkie zjawiska i wydarzenia, kronikarz rozpatrywał w duchu proroków Starego Testamentu, jako znaki czasu w procesie zbawienia człowieka. Głównym zamierzeniem tego artykułu jest próba udowodnienia wskazanych powyżej założeń na przykładzie odrębnych fragmentów zaczerpniętych z „Powieści minionych lat”. Postaram się także scharakteryzować

historyczno-kulturalne środowisko Rusi Kijowskiej, w którym narodziło się zjawisko latopisarstwa i gdzie był stworzony powyższy latopis. Oprócz tego, krótko przeanalizuję duchowo-teologiczny aspekt omawianego latopisu i rozpatrzę osobę autora.

### 3. Historyczno-kulturalne tło „Powieści minionych lat”

Historia Słowian wschodnich swoimi korzeniami sięga głębokiej przeszłości<sup>1</sup>. W VI – VII wieku Słowianie osiedlili się na wschodzie Europy i utworzyli związki plemienne. Między plemionami słowiańskimi nie istniały ściśle wytyczone granice. W czasie zasiedlenia nowych terenów, Słowianie asymilowali się z miejscowymi autochtonami. Podczas asymilacji następował proces wymiany kulturowej pomiędzy poszczególnymi ludami, co z kolei znalazło swoje odzwierciedlenie w języku oraz obyczajach<sup>2</sup>. Autor „Powieści minionych lat” twierdzi: „Wszystkie plemiona posiadały swoje obyczaje, i prawo swoich przodków, i testamenty, każde – swoją mentalność”<sup>3</sup>. Wynika stąd wniosek, iż dla plemion wschodniosłowiańskich charakterystyczna była różnorodność kulturowa. Na to wskazuje latopisarska spuścizna Rusi Kijowskiej, która jest głównym źródłem do badania jej dziejów.

Według latopisarskich źródeł, państwo kijowskie ukształtowało się we Wschodniej Europie na przełomie IX i X wieku. Stolicą omawianego państwa był Kijów. Ruś Kijowska znajdowała się na skrzyżowaniu ważnych szlaków handlowych, które wiodły z Europy Zachodniej do Bizancjum. Dzięki temu państwo kijowskie brało aktywny udział w międzynarodowym handlu<sup>4</sup>. Jednym z takich szlaków była „droga od Waregów do Greków, a od Greków do Waregów”<sup>5</sup>.

Istnieje niewiele wiadomości o pogańskiej religii Rusi Kijowskiej, której głównymi elementami było oddawanie czci przyrodzie, jej zjawiskom i przeja-wom, które tylko częściowo zostały spersonifikowane<sup>6</sup>. Natomiast chrześcijaństwo

<sup>1</sup> Zob. А. Грицай, В. Микитась, Ф. Шолом. *Давня українська література*. Київ 1978, s. 17.

<sup>2</sup> Zob. Г. Федотов. *Русская религиозность. Часть I. Христианство Киевской Руси. X – XIII вв.* 10 т. Москва 2001, s. 17.

<sup>3</sup> *Літопис Руський* (за Іпатським списком // tłum. Л. Махновця), s. 8.

<sup>4</sup> Zob. О. Рапов. *Русская церковь в IX–первой трети XII в. Принятие христианства*. Москва 1988, s. 21-22.

<sup>5</sup> *Літопис Руський* (за Іпатським списком // tłum. Л. Махновця). Київ 1989, s. 3.

<sup>6</sup> Zob. Г. Федотов. *Русская религиозность. Часть I. Христианство Киевской Руси. X – XIII вв.* 10 т. Москва 2001, s. 315.

364 \_\_\_\_\_ „Powieść minionych lat” jako źródło wiedzy o historycznym, kulturowym i religijnym życiu Rusinów w swojej teologicznej koncepcji świata, stawiało człowieka w centrum przyrody, a przyrodę afirmowało jako taką, która jemu służy<sup>7</sup>. Dlatego jeden z kniaziów Rusi Kijowskiej – Włodzimierz Monomach, będąc chrześcijaninem, uznawał przyrodę jako przejaw Bożej miłości. Jest to jedna z podstaw jego wiary w Bożą mądrość. Nawet latopisy stworzone przez mnichów Klasztoru Pieczerskiego ukazują czcigodny stosunek do przyrody, opisując ją jako bezpośrednią uczestniczkę wydarzeń historycznych<sup>8</sup>. Taki opis spotykamy w „Powieści minionych lat”, gdzie jedna z bitew datowana na rok 1024 została opisana następującymi słowami: „I nastąpiła noc, i była ciemność, i gromy, i błyskawica, i deszcz... . I była walka zacięta, gdy rozbłysły błyskawice, błyszczał oręż, i była burza wielka, i walka zacięta i straszna”<sup>9</sup>.

Każde plemię, które mieszkało w tym państwie, oddawało cześć swoim własnym pogańskim bogom, którzy wchodzili we wspólny słowiański panteon<sup>10</sup>. W ofierze im, Rusini przynosili plony ziemi oraz zwierzęta. Zdarzały się również ofiary z ludzi<sup>11</sup>. O tym fakcie mówi nam „Powieść minionych lat”, gdzie znajduje się wzmianka o próbie złożenia w ofierze młodego Warega, którego ojciec był chrześcijaninem<sup>12</sup>. Ważne miejsce w pogańskiej religii posiadał także kult rodu, który przejawiał się w oddawaniu czci przodkom oraz wierze w przeznaczenie<sup>13</sup>.

W 988 roku odbyło się ważne wydarzenie – chrzest Rusi Kijowskiej. Przyjęto chrześcijaństwo i odstąpiono od pogańskiej wiary na poziomie państwowym. W ciągu historii państwo kijowskie rozbudowywane było przez kniaziów: braci Kija, Szczeka i Chorywa; Askolda i Dira, Olega, Igora, księżniczkę Olgę, Światosława, Włodzimierza Wielkiego i innych. Rządy tego ostatniego Rusi Kijowską miały miejsce zarówno w pogańskich czasach jak i w pierwszych dziesięcioleciach chrystianizacji. Wielki rozkwit Rusi nastąpił za czasów księcia kijowskiego Jarosława Mądrego, w czasie rządzenia którego, państwo ostatecznie zostało sformowane na obszarze, od Morza Czarnego do Białego, od

<sup>7</sup> Zob. А. Дубинин. Влияние христианства на развитие и распространение естественнонаучных представлений Древней Руси // *Журнал Московской Патриархии*. № 3, Москва 1989, s. 68.

<sup>8</sup> Zob. Г. Федотов. *Русская религиозность. Часть I. Христианство Киевской Руси. X – XIII вв.* 10 т. Москва 2001, s. 330-331.

<sup>9</sup> *Літопис Руський* (за Іпатським списком // tłum. Л. Махновця). Київ 1989, s. 86.

<sup>10</sup> Zob. А. Замалеев, В. Зоц. *Мыслители Киевской Руси*. Киев 1987, s. 20-21.

<sup>11</sup> Zob. Я. Щапов. *Церковь в Древней Руси // Русское православие: веки истории*. Москва 1989, s. 10.

<sup>12</sup> *Літопис Руський* (за Іпатським списком // tłum. Л. Махновця). Київ 1989, s. 49-50.

<sup>13</sup> Zob. Г. Федотов. *Русская религиозность. Часть I. Христианство Киевской Руси. X – XIII вв.* 10 т. Москва 2001, s. 315.

Zakarpacia do Wołgi. Zaczęły powstawać klasztory i monumentalne świątynie, w których była zgrupowana intelektualna elita: latopisarze, skrybowie, tłumacze oraz nauczyciele. Również wtedy stworzona była pierwsza biblioteka przy katedrze św. Zofii<sup>14</sup>. Jednakże śmierć Jarosława w 1054 roku zwiastowała koniec jedności politycznej państwa kijowskiego oraz początek rozdrobnienia feudalnego. Wnuk Jarosława Mądrego - Włodzimierz Monomach, był ostatnim księciem, który dzięki swoim zdolnościom, potrafił utrzymać porządek między staroruskimi książętami. Po jego śmierci, międzyosobowe walki kniaziów osłabiły państwo. Pod koniec XII wieku wykorzystały tę sytuację sąsiednie plemiona koczownicze, które spustoszyły południowe tereny Rusi, poprzez co utraciła ona dostęp do Morza Czarnego i związku z Bizancjum<sup>15</sup>.

Według źródeł historycznych, chrześcijaństwo miało istotny wpływ na społeczeństwo ruskie już od czasów panowania kniazia Igora. Świadczy o tym podpisanie traktatu pokojowego między pogańską Rusią a chrześcijańskim Bizancjum, w trakcie którego pogańscy posłowie składali przysięgę na Peruna, zaś chrześcijańscy klęli się na Boga Wszechmogącego. Bardziej sprzyjające warunki dla szerzenia chrześcijaństwa pojawiły się w czasie rządów księżnej Olgi, żony Igora, która przyjęła chrzest w Konstantynopolu. Jej syn – Światosław, nie podążał za przykładem swojej matki, lecz również nie zabraniał wyznawać chrześcijaństwa w swojej drużynie<sup>16</sup>. Dopiero książę Włodzimierz ustanowił chrześcijaństwo jako religię państwową<sup>17</sup>. Warto zaznaczyć, że chrześcijaństwo w znacznym stopniu wpłynęło na rozwój kultury, oświaty oraz formowanie światopoglądu w Rusi Kijowskiej. Wyznaczyło ono osnowę średniowiecznej kultury ówczesnego państwa i zjednoczyło kulturowy świat słowiański z kulturowymi środowiskami Wschodu i Zachodu<sup>18</sup>.

Nie można zapominać, że proces chrystianizacji Rusi był trwały i napięty. Bierze on swój początek od przepowiedni apostoła Andrzeja<sup>19</sup>. Dlatego adekwatną metodą prawidłowego rozumienia złożonej chrześcijańskiej problematyki

<sup>14</sup>Zob. В. Яременко, О. Сліпущко. Суспільно-політична думка України-Руси в епоху Середньовіччя // *Тисячу років української суспільно-політичної думки*. Київ 2001, s. 16-17.

<sup>15</sup>Zob. Г. Федотов. *Русская религиозность. Часть I. Христианство Киевской Руси. X – XIII вв.* 10 т. Москва 2001, s. 327-328.

<sup>16</sup>Rozumianej jako przyboczny oddział zbrojny kniazia.

<sup>17</sup>Zob. В. Григорович. Християнська духовна культура Київської Русі // *Православний вісник*. № 4, Київ 1982, s. 28-29.

<sup>18</sup>Zob. С. Чобич. Руська Православна Церква в історії та сьогодні // *Православний вісник*. № 9, Київ 1987, s. 27.

<sup>19</sup>*Літопис Руський* (за Іпатським списком // tłum. Л. Махновця). Київ 1989, s. 3-4.

366 \_\_\_\_\_ „Powieść minionych lat” jako źródło wiedzy o historycznym, kulturowym i religijnym życiu Rusinów jest inkulturacją<sup>20</sup>. Właśnie w świetle inkulturacji Ruś przyjęła chrześcijaństwo z Bizancjum. Choć Cerkwie Kijowska jest córką Bizantyńskiej, chrześcijaństwo kijowskie nie jest bizantyjskim dzięki głębokiej inkulturacji w pogańskiej kulturze Rusi. Toteż, kijowskie i bizantyjskie chrześcijaństwo jest inkulturacyjnie odmienne<sup>21\*\*</sup>. Właśnie to, stara się nam donieść latopisarz przez „Powieść minionych lat”<sup>22</sup>. Rosyjski badacz G. Fedotov mówiąc o inkulturacji podkreśla jej odmienny aspekt. Autor twierdzi, że charakter kulturowy wszystkich schryścianizowanych narodów nie zmienia się całkowicie, gdyż w jego głębiach zawsze można odnaleźć ślady pogańskiej przeszłości. Autor ten wysnuwa wniosek, iż proces nawrócenia każdego narodu nie można nazwać zakończonym<sup>23</sup>.

Wszystkie wiadomości o życiu historycznym, kulturowym i religijnym Rusi Kijowskiej czerpiemy z utworów latopisarzkich. Dlatego też nieprzypadkowo, oceniając rolę latopisarstwa, sławny badacz D. Ostrowski we wstępie do jednego z anglojęzycznych dzieł (stworzonego przez O. Prycaka), w którym to porównuje się staroruskie teksty latopisarckie, twierdzi: „Latopisarzski zwód, który jest znany pod tytułem «Powieść minionych lat» jest głównym źródłem wiedzy o historii tych wielkich terenów Europy Wschodniej i Azji, które dzisiaj znajdują się w większości w granicach Ukrainy i Białorusi, a także częściowo w Federacji Rosyjskiej i Polsce (...) Mieszcząc w sobie większość piśmiennych informacji o terenach zasiedlonych przez Słowian wschodnich w wiekach IX-XII, «Powieść minionych lat» stała się przedmiotem wielu badań historycznych, literackich i lingwistycznych<sup>24</sup>.

Staroruskie latopisarstwo narodziło się w Kijowie i było powiązane ze stworzeniem państwa kijowskiego. Ono nie ograniczało się tylko do opisu wydarzeń,

<sup>20</sup> Zob. I. Гаваньо. *Двовір'я Русі*. Бесіда 1. Дрогобич 2004, s. 3.

<sup>21\*\*</sup> W tym kontekście, pod pojęciem inkulturacji I. Gavanjo (I. Гаваньо) rozumie proces krytycznej analizy pogańskiej kultury Rusi Kijowskiej w trakcie jej chrystianizacji. Znaczy to akceptację przez Kościół Kijowski takich elementów kulturowych Słowian, które mogły posłużyć dla adekwatnego wyrażenia prawd chrześcijańskich.

<sup>22</sup> Zob. I. Гаваньо. *Хрещення князя Володимира на основі «Повісті врем'яних літ»*. Бесіда 5. Дрогобич 2003, s. 8.

<sup>23</sup> Zob. Г. Федотов. *Русская религиозность. Часть I. Христианство Киевской Руси. X–XIII вв.* 10 т. Москва 2001, s. 16.

<sup>24</sup> „The compilation of chronicle entries known as the *Pověst' vremennykh lět* is a fundamental source for the historical study of the vast eastern European and Eurasian lands that now include major parts of Ukraine and Belarus, as well as extensive parts of the Russian Federation and Poland... Containing the bulk of our written information about the area inhabited by the East Slavs from the ninth to the twelfth century, the *Pověst' vremennykh lět* has been the subject of many historical, literary, and linguistic analyses”. (Cyt. za: D. Ostrowski. Introduction // *The Pověst' vremennykh lět: An Interlinear Collation and Paradosis*. Volume X, Part 1. Harvard 2003, p. XVII).

które odbyły się w Kijowie, ale uważało, iż jego zadaniem jest dać zarys całej historii ziemi ruskiej<sup>25</sup>. Oprócz tego, dla treści utworów latopisarских jest właściwa atmosfera walki o kulturową i polityczną niezależność Rusi, aby móc przeciwstawić się wpływowi Cesarstwa Bizantyjskiego, od którego przejęła ona wiarę chrześcijańską<sup>26</sup>.

Najważniejszym czynnikiem bez którego nie możliwe by było powstanie latopisarstwa na Rusi jest piśmiennictwo. Wśród Słowian, piśmiennictwo nie istniało do momentu pojawienia się dwóch alfabetów – głagolicy i cyrylicy w IX wieku. Czernorizec Chrabry w swoim dziele „O literach” (X wiek) twierdzi: „iż, na początku Słowianie, kiedy byli jeszcze poganami, nie mieli pisma, ale czytali i gadali *czertami i rizami*”<sup>27\*</sup><sup>28</sup>. Rozwój politycznego i religijnego życia na Rusi, sprzyjały rozkwitowi staroruskiej literatury. Opierając się na ustnej tradycji ludowej, a także wykorzystując literacką kulturę chrześcijańską, staroruscy autorzy XI-XII wieku tworzyli własne dzieła<sup>29</sup>. Dzięki temu literatura Rusi, już na początku swojego istnienia osiągnęła wysoki rozwój, co odpowiadało ogólnemu poziomowi kultury państwa kijowskiego. Kultura Słowian była podwójną, wskutek której możliwy był dalszy rozkwit kulturowy państwa ruskiego<sup>30</sup>.

Po przyjęciu chrześcijaństwa, na Rusi Kijowskiej dostrzegamy również początki tłumaczenia dzieł bizantyjskiego i bułgarskiego pochodzenia, dzięki czemu, nowoochrzczona Ruś miała możliwość korzystania z literatury chrześcijańskiej. Do nich zaliczają się m.in. księgi Starego i Nowego Testamentu, apokryfy, hagiografie, kroniki i dzieła świętych, które poświęcone były zagadnieniom chrześcijańskiej dogmatyki i moralności<sup>31</sup>.

Dzięki pojawieniu się piśmiennictwa, zwłaszcza cyrylicy, staroruscy autorzy mogli opisywać ważne wydarzenia historyczne. Następnie opisy te, latopisarze kompilowali w chronologicznym porządku, tworząc w taki sposób latopisy.

<sup>25</sup> Zob. В. Стави́ський. *Київ і київське літописання в XIII столітті*. Київ 2005, s. 9.

<sup>26</sup> Zob. Д. Лихачев. *Русские летописи и их культурно-историческое значение*. Москва 1947, s. 58.

<sup>27\*</sup> Dzieło Czernorizca Chrabra „O literach” przetrwało do naszych czasów w licznych odpisach. Najdawniejszy z nich pochodzi z XIV wieku. W dziele tym, autor podaje periodyzację rozwoju słowiańskiego piśmiennictwa. Jego najstarszy etap charakteryzuje się *czertami i rizami*. Prawdopodobnie ma on tutaj na względzie nie pismo alfabetyczne a umowne znaki z pełną semantyczną treścią. Zob. О. Балагура. *Дослідження М.Ю. Браїчевським витоків слов'янської писемності*. [www.ualogos.kiev.ua/fulltext.html?id=495](http://www.ualogos.kiev.ua/fulltext.html?id=495) (20 березня 2013).

<sup>28</sup> Zob. В. Зиборов. *История русского летописания XI – XVIII вв.* I ч. Санкт-Петербург 2002, s. 25.

<sup>29</sup> Zob. В. Кусков. *История Древнерусской литературы*. Москва 1982, s. 41.

<sup>30</sup> Zob. А. Грицай, В. Микитась, Ф. Шолом. *Давня українська література*. Київ 1978, s. 37.

<sup>31</sup> Zob. А. Грицай, В. Микитась, Ф. Шолом. *Давня українська література*. Київ 1978, s. 23.

368 \_\_\_\_\_ „Powieść minionych lat” jako źródło wiedzy o historycznym, kulturowym i religijnym życiu Rusinów  
Pojawienie się latopisarstwa na Rusi Kijowskiej jest jaskrawym świadectwem wysokiego poziomu jej kultury, bowiem jak twierdzi część badaczy, żaden z państw świata nie wytworzył czegoś podobnego do tej formy piśmiennictwa<sup>32</sup>.

Rolę chrześcijaństwa w życiu narodu ruskiego trudno przecenić. Jego wpływ odbijał się we wszystkim: ono uzasadniało rodzinę jako wartość społeczną, zwalczało pogańskie zabobony i przesady, które zniewalały duchowo naród. Kościół Chrystusowy przyniósł na Ruś rozwiniętą bizantyjską oświatę, kulturę i sztukę, które wpadły na dobry grunt słowiańskiego geniuszu i dały swój płód w historycznym życiu narodu<sup>33</sup>. Jednym z takich płodów było powstanie nowego literackiego gatunku – latopisarstwa, którego nierozzerwalną składową był aspekt duchowo-teologiczny.

#### 4. Duchowo-teologiczny aspekt „Powieści minionych lat”

W prologu „Powieści minionych lat” autor podaje biblijną historię zbawienia ludzkości, żeby tym sposobem poniekąd wprowadzić do Kościoła naród ruski jako robotników „jedenastej godziny” z przypowieści Chrystusa (Mt. 20,1-16)<sup>34</sup>.

Już z pierwszych stron „Powieści minionych lat” można dostrzec, że rusińskie podejście do historii było teologiczne. Potwierdzeniem tego są latopisy, w których teologiczna myśl opierała się na historycznym przeznaczeniu narodu. Takiemu rozwojowi myśli sprzyjała chrystianizacja Rusi i jej zaliczenie do państw chrześcijańskich. Poprzez pierwotne oddzielenie od grecko-rzymskiego środowiska kulturowego, Ruś pozbawiona była możliwości całościowego zaznajomienia się z historią starego świata za wyjątkiem historii narodu żydowskiego, ale w takim wyglądzie, w jakim ona została podana w Piśmie Świętym. Właśnie historyczne piękno Pisma Świętego jest kluczem do rozumienia przyczyn wielkiej miłości do Starego Testamentu<sup>35</sup>. Staroruscy pisarze, w wyniku tego, interesowali się problematyką świętej historii, zwłaszcza porównywaniem Starego

<sup>32</sup> Zob. А. Грицай, В. Микитась, Ф. Шолом. *Давня українська література*. Київ 1978, s. 38.

<sup>33</sup> Zob. Л. Заговський. Основні сторінки історії Руської Православної Церкви // *Православний вісник*. № 11, Київ 1987, s. 20.

<sup>34</sup> Zob. Г. Федотов. *Русская религиозность. Часть I. Христианство Киевской Руси. X – XIII вв.* 10 т. Москва 2001, s. 103-104.

<sup>35</sup> Zob. Г. Федотов. *Русская религиозность. Часть I. Христианство Киевской Руси. X – XIII вв.* 10 т. Москва 2001, s. 94.



i Nowego Testamentu, prawa i łaski<sup>36</sup>. Dla ruskiego latopisarza nie tylko święta historia Starego Testamentu, ale i świecka miała charakter religijny<sup>37</sup>. Potwierdza to metoda analogii między wydarzeniami przeszłymi i tymi, których świadkiem był sam latopisarz. Zabójstwo Borysa przez Świętopelka autor „Powieści minionych lat” przyrównywał do biblijnej opowieści o zabiciu Abla przez Kaina<sup>38</sup>, natomiast księcia Włodzimierza porównuje z Konstantynem Wielkim, który ustanowił chrześcijaństwo oficjalną religią imperium rzymskiego<sup>39</sup>.

Staroruscy latopisarze starali się podać dzieje księstw, zjednawszy ich historię w jedną, ogólną, ziemi ruskiej. Te dzieje latopisarz powiązywał ze światową, metodą chronograficznych związków złożonych na podstawie przetłumaczonych kronik bizantyjskich. Dlatego, najważniejsze latopisy zaczynają swoją opowieść od stworzenia świata, potopu, budowy wieży Babel, skąd wywodzą swój początek wszystkie narody. Jaskrawym potwierdzeniem tego jest „Powieść minionych lat” w zgodzie z którą, od opowieści o budowie wieży zaczynają rozwijać się wszystkie dalsze wydarzenia. Stąd latopisarz wywodzi początek Słowian i postępowo przechodzi do opowiadania o plemionach Rusi, budując takim czynem łańcuch wydarzeń staroruskiej historii. Warto zaznaczyć, że taki sposób tworzenia był właściwy nie tylko dla ogólnokrajowych ale także dla regionalnych latopisów, które dotyczyły historii odrębnych księstw<sup>40</sup>.

Jeśli mówimy o źródłach latopisu, to są one bez wątpienia różne. Autor używał dokumentów historycznych, opowieści ówczesnych osób, a oprócz tego, często opisywał to, co zobaczył własnymi oczyma. Wielką rolę odegrała również ustna twórczość narodowa. Wiele zapożyczono z przełożonej literatury: biblijnych ksiąg, apokryfów oraz kronik historycznych<sup>41</sup>.

Jednak latopisarz nie pisał zwykłej kroniki na wzór bizantyjski. Wybierając fakty historyczne, konstruuje on treść latopisu w taki sposób, by ukazać to jak, wraz z postępem czasu wzrasta waga chrześcijaństwa. Latopisarz konfrontuje chrześcijaństwo i pogaństwo, czym przygotowuje czytelnika do zwycięstwa chrześcijaństwa na Rusi. Historycznie wszystko tak się właśnie odbyło

<sup>36</sup> Zob. Г. Федотов. *Русская религиозность. Часть I. Христианство Киевской Руси. X – XIII вв.* 10 т. Москва 2001, s. 93.

<sup>37</sup> Zob. Г. Федотов. *Русская религиозность. Часть I. Христианство Киевской Руси. X – XIII вв.* 10 т. Москва 2001, s. 342.

<sup>38</sup> *Літопис Руський* (за Іпатським списком // tłum. Л. Махновця). Київ 1989, s. 77.

<sup>39</sup> *Літопис Руський* (за Іпатським списком // tłum. Л. Махновця). Київ 1989, s. 75.

<sup>40</sup> Zob. Д. Лихачев. *Поэтика Древнерусской литературы.* Ленинград 1967, s. 273-274.

<sup>41</sup> Zob. А. Грицай, В. Микитась, Ф. Шолом. *Давня українська література.* Київ 1978, s. 40.

370 \_\_\_\_\_ „Пowieść minionych lat” jako źródło wiedzy o historycznym, kulturowym i religijnym życiu Rusinów – chrześcijaństwo stopniowo rozrastało się, zwiększał się jego wpływ i znaczenie. W tym długim i skomplikowanym procesie istniały zarówno upadki jak i sukcesy chrześcijaństwa na Rusi. Latopisarz niczego nie dodaje od siebie. Tworzy on tylko z ówczesnego materiału historycznego dzieło, w którym zawarta jest providencjonalistyczna wizja dziejów państwa kijowskiego<sup>42</sup>. Dlatego autor „Powieści minionych lat” cały swój materiał, który wykorzystał do napisania latopisu, skomponował i rozdzielił tak, iż u czytelnika tworzy się odczucie ciągłego zblżenia kulminacyjnego momentu – chrztu Rusi przez księcia Włodzimierza<sup>43</sup>.

Włączenie do latopisu takich treści sakralnych jak „wyznanie wiary” kniazia Włodzimierza Wielkiego w czasie jego chrztu<sup>44</sup> czy „przemowa filozofa”, która dotyczyła dysputy między wyżej wspomnianym kniazem poganinem a greckim misjonarzem Cyrylem<sup>45</sup>, polega nie tylko na próbach logicznego opisu historii chrztu księcia, ale tkwi w osobliwościach średniowiecznej mentalności. Człowiek tej epoki traktował literaturę dotyczącą Kościoła jako *sacrum*. Czytelnik poniekąd odczuwał szacunek przed tego typu tekstem w podobnym stopniu co do ikony<sup>46</sup>.

Historia latopisarstwa pokazuje nam, iż nie jest prawidłowym skupianie się tylko na odrębnych częściach latopisu. Posługując się historyczno-krytyczną metodą można w omawianym dziele wyodrębnić odpisy z dokumentów oraz zapisy wydarzeń, jednak rozpatrywanie latopisu poprzez analizę wyrwanych z kontekstu fragmentów jest błędne<sup>47</sup>.

W większości, ruskie latopisy były napisane przez przedstawicieli duchowieństwa, ale nie przeszkodziło to latopisarzom, włączyć w ich treść bogate doświadczenia polityczne oraz wiadomości historyczne. Latopisy odzwierciedlały religijny i moralny ideał Kościoła Kijowskiego w sferze życia politycznego, a oprócz tego, demonstrowały na ile trzeba odpowiadać temu ideałowi<sup>48</sup>. Zatem,

<sup>42</sup> Zob. I. Гаваньо. *Хрещення князя Володимира на основі «Повісті врем'яних літ»*. Бесіда 5. Дрогобич 2003, s. 5.

<sup>43</sup> Zob. I. Гаваньо. *Хрещення князя Володимира на основі «Повісті врем'яних літ»*. Бесіда 5. Дрогобич 2003, s. 6.

<sup>44</sup> *Літопис Руський* (за Іпатським списком // tłum. Л. Махновця). Київ 1989, s. 64-65.

<sup>45</sup> *Літопис Руський* (за Іпатським списком // tłum. Л. Махновця). Київ 1989, s. 52-60.

<sup>46</sup> Zob. М. Нікітєнко. На зорі християнського Києва // *Лаврський альманах*. Випуск 10. Київ 2003, s. 17.

<sup>47</sup> Zob. I. Гаваньо. *Хрещення князя Володимира на основі «Повісті врем'яних літ»*. Бесіда 5. Дрогобич 2003, s. 5.

<sup>48</sup> Zob. Г. Федотов. *Русская религиозность. Часть I. Христианство Киевской Руси. X – XIII вв.* 10 т. Москва 2001, s. 186.

w „Powieści minionych lat”, historię rozpatruje się w kontekście konfrontacji dobra i zła, Boga i szatana. Według omawianego dzieła, na świecie istnieje sporo sług diabła, tj. złych ludzi. Do nich mogą również należeć i kniaziowie. Dlatego Bóg posyła różne kary na niesprawiedliwych władców. Wszystkie nieszczęścia, która spadły na Ruś to kara Boża za grzechy tych, którzy rządzą, czyli kniaziów. Stąd wypływa wniosek, iż opieka Boża jest lepszą niż opieka księcia. Według autora, żeby zasłużyć na Bożą miłość i opiekę należy przestrzegać Bożych przykazań. Tylko w podanym przypadku Bóg będzie wspierał władcę i jego poddanych<sup>49</sup>. „Powieść minionych lat” propagując jedność państwa kijowskiego i jej władców, również występuje za tym by podstawą tej jedności był Kościół kijowski<sup>50</sup>.

Warto zwrócić uwagę na ścisły związek duchownego i świeckiego aspektu ukazanego w staroruskich latopisach. Rozporządzenia świeckiej władzy były wprowadzone w życie za pomocą norm religijnych, a duchowne – realizowane metodą politycznej argumentacji<sup>51</sup>. Jaskrawym przykładem są wymogi biskupów skierowane do księcia Włodzimierza, by karał on przestępców<sup>52</sup>.

Głównym zaleceniem kijowskiego Kościoła dla kniaziów, było utrzymanie zasad rządów dynastycznych. Według nich, każdy z książąt powinien rządzić w księstwie nadanym przez jego ojca. Zasada ta bazuje na Piśmie Świętym. Taki tryb rządów, „Powieść minionych lat” oceniała jako jedyną prawidłową formę władania, nadaną przez Boga<sup>53</sup>. Latopisarz akcentował na ważne znaczenie dla państwa pokoju i braterskiej miłości kniaziów, a podczas gdy pisze o najazdach koczowniczych plemion na ziemię Rusi, uważa je za karę Bożą spowodowaną przez walki pomiędzy książętami<sup>54</sup>.

Jak widzimy, narracja historyczna kreowana przez latopisarza, tworzy pewną historiozoficzną całość. Latopis jest złączony przez jedną ideę, jedności relacjonowania wydarzeń i ich twórczym rozmyśleniem w kategoriach teologiczno-filozoficznych<sup>55</sup>. Dlatego też, zjawisko latopisarstwa nie miałyby swojego

<sup>49</sup> Zob. Б. Кухта. *З історії української політичної думки*. Київ 1994, s. 18.

<sup>50</sup> Zob. Б. Кухта. *З історії української політичної думки*. Київ 1994, s. 19.

<sup>51</sup> Zob. М. Нікітенко. На зорі християнського Києва // *Лаврський альманах*. Випуск 10. Київ 2003, s. 17.

<sup>52</sup> *Літопис Руський* (за Іпатським списком // tłum. Л. Махновця). Київ 1989, s. 71.

<sup>53</sup> Zob. Б. Кухта. *З історії української політичної думки*. Київ 1994, s. 19.

<sup>54</sup> Zob. М. Возняк. *Історія української літератури*. Львів 1920, s. 213.

<sup>55</sup> Zob. І. Гаваньо. *Хрещення князя Володимира на основі «Повісті врем'яних літ»*. Бесіда 5. Дрогобич 2003, s. 6.

372 \_\_\_\_\_ „Powieść minionych lat” jako źródło wiedzy o historycznym, kulturowym i religijnym życiu Rusinów miejsca w kulturze Rusi Kijowskiej, gdyby nie było ludzi, którzy go tworzyli. Dla lepszego obmyślenia tego faktu niezbędnym jest rozpatrzyć samą osobę latopisarza, przeanalizować środowisko w którym przebywał.

## 5. Osoba latopisarza

Ośrodkami duchownego życia na Rusi Kijowskiej były klasztory, przez które Kościół żywił duchowo naród. Zaczęły one pojawiać się w pierwszej połowie XI wieku<sup>56</sup>. Bardzo szybko, między nimi główne miejsce zajął Klasztor Kijowsko-Pieczerski. Jego początki, autor „Powieści minionych lat” powiązał z działalnością prezbitera Hilariona, który był „mężem uczciwym, wykształconym, i poszcującym”. On pierwszy wykopał sobie pieczarę na miejsce przyszłego klasztoru, w której to „modlił się (...) do Boga w tajemnicy”. Z czasem w tej pieczarze zaczął prowadzić swoje modlitewne życie św. Antonii, który po wędrówce na świętą górę „polubił życie monastyczne” i został mnichem. Otrzymawszy przez ihumena błogosławieństwo „od świętej góry” wrócił on na Ruś i osiedlił się w pieczarze Hilariona, który w tym okresie sprawował funkcje metropolity kijowskiego. W trakcie krótkiego okresu czasu, dookoła świętego skupili się inni mnisi, a on zostawiwszy im igumena Barlaama kontynuował prowadzenie samotnego trybu życia. W tym czasie, pieczerscy mnisi zwrócili się do kijowskiego kniazia Izjasława z prośbą o nadanie im ziemi na górze, gdzie „założyli wielką cerkiew, i ogrodzili klasztor słupami, i wiele cel zbudowali”<sup>57</sup>. Warto podkreślić, iż takim sposobem autor „Powieści minionych lat” przez to błogosławieństwo „od świętej góry” stara się powiązać stworzenie Klasztoru Kijowsko-Pieczerskiego z górą Atos – głównym ośrodkiem życia mniszego na Wschodzie.

Po Barlaamie i humenem obrano św. Teodozjusza. W celu uporządkowania życia w Klasztorze Kijowsko-Pieczerskim, przyjął on z Konstantynopola regułę Klasztoru Studios<sup>58</sup>. Właśnie w czasie kiedy ihumenem był Teodozjusz, do Klasztoru Kijowsko-Pieczerskiego wstąpił autor „Powieści minionych lat”, który nazywał siebie „mizernym i niedostojnym niewolnikiem (Bożym)”<sup>59</sup>. Do

<sup>56</sup> Zob. Філарет, митрополит Київський і Галицький. Руська Православна Церква в історії та сьогодні // *Православний вісник*. № 8, Київ 1987, s. 21.

<sup>57</sup> *Літопис Руський* (за Іпатським списком // tłum. Л. Махновця). Київ 1989, s. 95-97.

<sup>58</sup> Zob. Г. Федотов. *Русская религиозность. Часть I. Христианство Киевской Руси. X – XIII вв.* 10 т. Москва 2001, s. 112.

<sup>59</sup> *Літопис Руський* (за Іпатським списком // tłum. Л. Махновця). Київ 1989, s. 97.

czasów teraźniejszych, w środowisku naukowym są prowadzone dysputy co do identyfikacji imiona osoby, która siebie tak opisała.

Dzięki staraniom mnichów, Klasztor Kijowsko-Pieczerski był wzorem dla innych klasztorów i miał wielkie znaczenie nie tylko w duchowo-moralnym, ale i kulturowym życiu narodu staroruskiego. Bardzo szybko świątynia ta, stała się centrum oświaty i piśmiennictwa na Rusi<sup>60</sup>. Klasztor ten był pierwszym ruskim latopisarским ośrodkiem. Wstąpił do niego Nestor, jeszcze przed śmiercią św. Teodozjusza<sup>61</sup>. W środowiskach naukowych przyjmowało się pogląd, który utożsamiał Nestora z uczniem św. Teodozjusza, który wspomina o sobie w „Powieści minionych lat”<sup>62</sup>. Taki pogląd podtrzymuje wybitny rosyjski badacz A. Szachmatov<sup>63</sup>.

Właśnie w Klasztorze Kijowsko-Pieczerskim, otrzymywali wykształcenia przyszli duchowni metropolii kijowskiej, która starała się ustanowić samodzielną, niezależną od Bizancjum, strukturę kościelną<sup>64</sup>. Wszystkie zewnętrzne cechy latopisu: folklor, chronologiczny układ wydarzeń, sposób mówienia, zrodziły się właśnie w tym środowisku. W świątyni tej, były sformowane cechy ideowe ruskiego latopisarstwa, jego publicystyczne tendencje oraz pedagogiczny charakter co do kniaziów<sup>65</sup>.

Latopisarstwo prowadził sam ihumen, bądź nakazywał to jednemu z mnichów, który był wykształcony w tym kierunku. Wybranego do latopisarstwa mnicha, ihumen utrzymywał pod swoim kierownictwem i zaopatrywał go w potrzebne materiały, które były dostępne tylko dzięki temu, że ihumeni klasztoru oraz inni przedstawiciele władzy kościelnej, często wchodził w skład rady kniazia, a także byli uczestnikami różnych uroczystości i poselstw<sup>66</sup>. Dokumenty te, opisywały walkę, wydarzenia polityczne, narady kniaziów z drużyną, jak również przywileje, które były umieszczone w kancelariach kniaziów. Toteż, wykorzystanie tego typu źródeł historycznych wymagało zgody księcia. Właśnie stąd wypływa oficjalne znaczenie latopisów. Oprócz tego, niezbędna była

<sup>60</sup> Zob. Філарет, митрополит Київський і Галицький. Руська Православна Церква в історії та сьогодні // *Православний вісник*. № 8, Київ 1987, s. 21.

<sup>61</sup> Zob. А. Власто. *Запровадження християнства у слов'ян*. Київ 2004, s. 356.

<sup>62</sup> Zob. А. Микитин. *Инок Иларион и начало русского летописания: Исследование и тексты*. Москва 2003. s. 11.

<sup>63</sup> Zob. Н. Милютенко. *Святой равноапостольный князь Владимир и крещение Руси. Древнейшие письменные источники*. Санкт-Петербург 2008, s. 15.

<sup>64</sup> Zob. Д. Лихачев. *Русские летописи и их культурно-историческое значение*. Москва 1947, s. 79.

<sup>65</sup> Zob. Д. Лихачев. *Русские летописи и их культурно-историческое значение*. Москва 1947, s. 77.

<sup>66</sup> Zob. Д. Иловайский. *Начало Руси*. Москва 2004, s. 127.

374 \_\_\_\_\_ „Powieść minionych lat” jako źródło wiedzy o historycznym, kulturowym i religijnym życiu Rusinów aprobatą Kościoła wyrażona przez błogosławieństwo (pozwolenie) *ihumena*<sup>67</sup>. Zatem, staroruscy mnisi zajmując się tworzeniem latopisów, hagiografią, tłumaczeniem i przepisywaniem Pisma Świętego, ksiąg liturgicznych oraz dzieł świętych, uważali, iż to co robią jest świętą i Bogu miłą sprawą<sup>68</sup>.

Na Rusi latopisarstwo nigdy nie było indywidualną sprawą jednego człowieka. Dla latopisarstwa charakterystyczne jest tzw. następstwo pisania, co oznacza, iż poprzedni latopisarz często przygotowywał na swoje miejsce uprzednio wyznaczonego i szkolonego przez niego następcę. W wyniku tego, wytworzył się bezosobowy charakter latopisu i nie zostały zachowane imiona autorów dzieł latopisarzkich<sup>69</sup>. Właśnie taki stan rzeczy, tworzy badaczom wielkie trudności w wyznaczeniu autorstwa nie tylko całych latopisów, ale również poszczególnych ich części. Dlatego też, często efekt pracy badaczy jest tylko na poziomie hipotez.

Według D. Lichaczowa, latopisarz pisał o każdym rodzaju faktu we właściwym, dla niego sposobie. Rozwijając punkt widzenia powyższego autora, badacz R. Picchio twierdzi, iż w średniowiecznej literaturze istniały specyficzne wzorce, które mogły być obecne w każdym dziele<sup>70</sup>.

Na Rusi Kijowskiej nie przyjął się zwyczaj prowadzenia wyłącznie klasztornego latopisu, który dawał wykład dziejów tylko jednego księstwa. Jeżeli nawet latopisarz pochodził z klasztoru, który zazwyczaj był powiązany z konkretnym rodem książęcym, to nawet wtedy był zmuszony zwracać uwagę na wydarzenia z całości ziem Rusi Kijowskiej. Warto w tym miejscu podkreślić, iż do XII wieku latopisarz ziemię ruską rozpatrywał jako jedną całość. W kolejnym stuleciu, główną rolę zaczynają odgrywać interesy dynastyczne<sup>71</sup>. Potwierdzeniem tego jest opowieść o kniazu Włodzimierzu Monomachu, który zabiera Klasztorowi Kijowsko-Pieczerskiemu prawo prowadzenia latopisarstwa i nadaje go swojemu książęcyemu Klasztorowi Wydubickiemu, który był ufundowany przez jego ojca – Wsiewołoda Jarosławowicza<sup>72</sup>.

<sup>67</sup> Zob. Д. Иловайский. *Начало Руси*. Москва 2004, s. 126.

<sup>68</sup> Zob. Філарет, митрополит Київський і Галицький. Руська Православна Церква в історії та сьогодні // *Православний вісник*. № 8, Київ 1987, s. 21.

<sup>69</sup> Zob. Д. Иловайский. *Начало Руси*. Москва 2004, s. 127.

<sup>70</sup> Zob. М. Нікітенко. На зорі християнського Києва // *Лаврський альманах*. Випуск 10. Київ 2003, s. 17.

<sup>71</sup> Zob. Г. Федотов. *Русская религиозность. Часть I. Христианство Киевской Руси. X – XIII вв.* 10 т. Москва 2001, s. 241.

<sup>72</sup> Zob. Д. Лихачев. *Русские летописи и их культурно-историческое значение*. Москва 1947, s. 169.

Warto zwrócić naszą uwagę na to, że Kijów był głównym środowiskiem latopisarstwu do czasów najazdu mongolskiego. Do 1240 roku w Kijowie istniały dwa klasztorne centra latopisarstwa: Kijowsko-Pieczerski i Wydubicki. W Kijowsko-Pieczerskim monasterze stworzono pierwszą redakcję „Powieści minionych lat”, a w Wydubickim – jej drugą i trzecią<sup>73</sup>. Dlatego, na podstawie różnych źródeł, istnieje opinia, że „Powieść minionych lat” ułożył ihumen monasteru Wydubickiego – Sylwester. Możliwe, iż on tylko przepisał albo zredagował już gotową pracę Nestora, mnicha Klasztoru Kijowsko-Pieczerskiego. Oprócz tego, istnieje inna koncepcja, mówiąca o tym, iż Nestor rozpoczął, a Sylwester zakończył ten latopis używając przy tym innych źródeł<sup>74</sup>. Zgodnie ze stwierdzeniami badaczy, „Powieść minionych lat” stworzona została w pierwszym dziesięcioleciu XII wieku. Doszła ona do nas w składzie latopisarskich wersji lat późniejszych. Najstarszymi z nich są: „Latopis Ławrientiewski” z 1377 roku i „Latopis Ipatijewski”, który powstał w latach 20-tych XV wieku. W „Latopisie Ławrientiewskim” „Powieść minionych lat” jest kontynuowana przez „Latopis Suzdański”, a w „Ipatijewskim” – „Kijowski” oraz „Halicko-Wołyński”<sup>75</sup>.

Światopogląd autora „Powieści minionych lat” był nadzwyczaj szeroki, który można określić mianem widzenia panoramicznego. Skupiał się on bowiem nie tylko na Rusi Kijowskiej ale również rozpatrywał inne państwa. Nie zwracał on wielkiej uwagi na drobne szczegóły, ale na to co było bardzo ważne i wyznaczalne<sup>76</sup>. Właśnie to, dało możliwość latopisarzowi swobodnie przechodzić od opisu wydarzeń w jednym księstwie do opisu w innym<sup>77</sup>.

Sam autor, jak już wspomniano, był przedstawicielem duchowieństwa i często skupiał swoją uwagę nie tylko na religijnych pytaniach, ale również na tematyce patriotyzmu. W epoce rozdrobnienia Rusi Kijowskiej, pisał on o ruskiej ziemi jako o jednym organizmie politycznym. Oprócz tego, namawiał książęta do jedności dla obrony przed zewnętrznymi wrogami oraz do zaprzestania międzyosobowych konfliktów. Latopisarz odkrycie mówił o wadach książąt, bowiem uważał, że godność księcia nie nakłada jakiegoś ograniczenia na

<sup>73</sup> Zob. В. Зиборов. *История русского летописания XI – XVIII вв.* 1 ч. Санкт-Петербург 2002, s. 61.

<sup>74</sup> Zob. D. Ostrowski. Introduction // *The Pověst' vremennykh lét: An Interlinear Collation and Paradosis.* Volume X, Part 1. Harvard 2003, p. XVII.

<sup>75</sup> Zob. В. Кусков. *История Древнерусской литературы.* Москва 1982, s. 44.

<sup>76</sup> Zob. І. Гаваньо. *Хрещення князя Володимира на основі «Повісті врем'яних літ».* Бесіда 5. Дрогобич 2003, s. 5.

<sup>77</sup> Zob. Б. Пивоваров. *Преподобный Нестор Летописец – отец российской истории* // [http://pkr.orthgymn.ru/text\\_book/p08.html](http://pkr.orthgymn.ru/text_book/p08.html) (Dostęp 9.03.2013).

376 \_\_\_\_\_ „Powieść minionych lat” jako źródło wiedzy o historycznym, kulturowym i religijnym życiu Rusinów swobodę mówienia o nim<sup>78</sup>. Nawet więcej, książkę powinien z pokorą słuchać pouczeń, danych mu przez biskupów, igumenów albo mnichów<sup>79</sup>.

Autor więc, przez całą „Powieść minionych lat” złotą nitką prowadzi koncepcję miłości do rodzimej ziemi. Właśnie ta miłość pomogła jemu stworzyć takie arcydzieło latopisarskie, a jego samego wysławić wśród swoich potomków.

## 6. Podsumowanie

Każdy naród chce być dumnym z historii swoich przodków. Dlatego jest ona badana, analizowana i studiowana. Żeby było to możliwe, należy korzystać ze źródeł pisanych, które podają opis wydarzeń historycznych i fakty z przeszłości. Dla narodu ukraińskiego, który jest jednym z bezpośrednich spadkobierców Rusi Kijowskiej takim źródłem są latopisy, zwłaszcza „Powieść minionych lat”. Ruskie latopisy były tworzone w środowiskach klasztornych, które podobnie jak i w średniowiecznej Europie, były centrami nauki i sztuki. Rodzaj literacki, jakim jest latopisarstwo, to unikalny wytwór słowiańskiego geniuszu wcielony w osobie latopisarza, który będąc osobą duchowną starał się nie tylko prawdziwie przedstawić opis wydarzeń historycznych, ale również nadać im głębokiego historiozoficzno-teologicznego znaczenia, czy innymi słowami rozpatrywać ich jako „znaki czasu” w zbawieniu człowieka.

## 7. Summary

### **„Tale of Bygone Years<sup>80</sup>” as a source of knowledge about the historical, cultural and religious life of the Ruthenians**

Kievan Rus was incorporated to the family of powerful European countries while Christian religion was being introduced on its lands. The official baptism of the Kievan State in the year 988 became an important basis to the development of its culture which was reflected in the unique Old Russian chronicles, especially in the «Tale of Bygone Years». This chronicle

<sup>78</sup> Zob. Г. Федотов. *Русская религиозность. Часть I. Христианство Киевской Руси. X – XIII вв.* 10 т. Москва 2001, s. 356.

<sup>79</sup> Zob. Г. Федотов. *Русская религиозность. Часть I. Христианство Киевской Руси. X – XIII вв.* 10 т. Москва 2001, s. 360.

<sup>80</sup> Also known as The Russian Primary Chronicle or Nestor’s manuscript



best shows the initial process of historical and cultural development of the Old-Russian state as well as the spiritual and theological identity of the Kievan Christianity.

The article depicts the historical and cultural environment which gave birth to the idea of Ruthenian chronicle-writing. It concerns Ancient Russian monasteries where the idea of chronicle-writing was developed. It also portrays the profession of a monk the chronicle-writer, to whom the authorship of Tale of Bygone Years is attached.. The author of the masterpiece did not write the usual chronicle of the historical events of Kievan Rus but described the progressive development of Christianity in the history of Eastern Slavs. The author's approach to history is theological. Like the biblical authors, he regarded Old-Russian history as a struggle between good and evil, between God and Satan. His theological insight is based on the state of the religious affairs of the Old-Russian nation. The conflict between Christianity and paganism is described with adequate tension and reaches a dramatic climax of complete victory of Christianity in the Kievan State which is shown in the image of the baptism of Kievan Rus by Prince Vladimir. The author explained various historical events in the light of historical materials, verses from the Bible or written works of saints. By doing so he placed those events in the overall structure of theological reflection on the Old Russian history.

**Keywords:** Tale of Bygone Years, chronicle-writer, Kievan Rus, Old Russian chronicle-writing, Slavic, monk.

## 8. Bibliografia

1. *Літопис Руський* (за Іпатським списком // tłum. Л. Махновця). Київ 1989.
2. Балагура О. *Дослідження М.Ю. Брайчевським витоків слов'янської писемності*. [www.ualogos.kiev.ua/fulltext.html?id=495](http://www.ualogos.kiev.ua/fulltext.html?id=495) (20 березня 2013).
3. Возняк М. *Історія української літератури*. Львів 1920.
4. Власто А. *Запровадження християнства у слов'ян*. Київ 2004.
5. Григорович В. Християнська духовна культура Київської Русі // *Православний вісник*. № 4, Київ 1982.
6. Гаваньо І. *Двовір'я Русі*. Бесіда 1. Дрогобич 2004.

- 378 \_\_\_\_\_ „Powieść minionych lat” jako źródło wiedzy o historycznym, kulturowym i religijnym życiu Rusinów
7. Гаваньо І. *Хрещення князя Володимира на основі «Повісті врем'яних літ»*. Бесіда 5. Дрогобич 2003.
  8. Грицай А., Микитьсь В., Шолом Ф. *Давня українська література*. Київ 1978.
  9. Дубинин А. Влияние христианства на развитие и распространение естественнонаучных представлений Древней Руси // *Журнал Московской Патриархии*. № 3, Москва 1989.
  10. Замалеєв А., Зоц В. *Мыслители Киевской Руси*. Киев 1987.
  11. Затовський Л. Основні сторінки історії Руської Православної Церкви // *Православний вісник*. № 11, Київ 1987.
  12. Зиборов В. *История русского летописания XI – XVIII вв.* I ч. Санкт-Петербург 2002.
  13. Иловайский Д. *Начало Руси*. Москва 2004.
  14. Кусков В. *История Древнерусской литературы*. Москва 1982.
  15. Кухта Б. *З історії української політичної думки*. Київ 1994.
  16. Лихачев Д. *Русские летописи и их культурно-историческое значение*. Москва 1947.
  17. Лихачев Д. *Поэтика Древнерусской литературы*. Ленинград 1967.
  18. Микитин А. *Инок Иларион и начало русского летописания: Исследование и тексты*. Москва 2003.
  19. Милютенко Н. *Святой равноапостольный князь Владимир и крещение Руси. Древнейшие письменные источники*. Санкт-Петербург 2008.
  20. Нікітенко М. На зорі християнського Києва // *Лаврський альманах*. Випуск 10. Київ 2003.
  21. Пивоваров Б. *Преподобный Нестор Летописец – отец российской истории* // <http://pkr.orthgymn.ru/textbook/p08.html> (9 марта. 2013).
  22. Рапов О. *Русская церковь в IX– первой трети XII в. Принятие христианства*. Москва 1988.
  23. Стависький В. *Київ і кийівське літописання в XIII столітті*. Київ 2005.
  24. Федотов Г. *Русская религиозность. Часть I. Христианство Киевской Руси. X – XIII вв.* 10 т. Москва 2001.
  25. Філарет, митрополит Київський і Галицький. *Руська Православна Церква в історії та сьогодні* // *Православний вісник*. № 8, Київ 1987.
  26. Чобич С. *Руська Православна Церква в історії та сьогодні* // *Православний вісник*. № 9, Київ 1987.

27. Шапов Я. Церковь в Древней Руси // *Русское православие: веки истории*. Москва 1989.
28. Яременко В., Сліпушко О. Суспільно-політична думка України-Руси в епоху Середньовіччя // *Тисячу років української суспільно-політичної думки*. Київ 2001.
29. Ostrowski D. Introduction // *The Pověst' vremennykh lět: An Interlinear Collation and Paradosis*. Volume X, Part 1. Harvard 2003.



mgr Elżbieta Jędruszczak

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w Lublinie

## **Rozdział XVII**

### **Лидер в контексте энциклик Ивана Павла II Centesimus annus и Redemptor hominis**

«Человечество не является состоянием  
в котором мы приходим на свет.  
Это достоинство, которое необходимо приобрести»  
Жан Бруллер

#### **1. Сокращение**

Автор в литературе в области управления и энциклик *Centesimus annus* и *Redemptor hominis* ищет контекст лидера. Он пытается объединить науки Ивана Павла II с теориями управления чтобы показать читателю цели руководства в сфере христианской религии и экономики. Он доходит до размышления Ивана Павла II которое касается человека, смысла его существования, в современном свете, и миссии, к которой он был призван Богом. В междисциплинарном плане, а также в свете науки Церкви Католической показывая качества хорошего лидера в лице Ивана Павла II.

**Ключевые слова:** Человечество, лидер, руководство, хозяйство, диалог, управление.

#### **2. Введение**

В своей статье хочу порассуждать о двух важных вопросах: роли лидера в духовном проводничестве, а также его влияние на реализацию человека как личности в каноне христианской религии, в соответствии к которой человек создан по образу и подобию Божию. Человек старается

382 \_\_\_\_\_ Лидер в контексте энциклик Ивана Павла II *Centesimus annus* и *Redemptor hominis* выполнить миссию своей жизни через реализацию поставленных перед ним заданий в соответствии с Божьим планом.

Основой для размышления будет энциклика Ивана Павла II и тематическая литература, в которых я буду искать главных определений и вопросов, связанных с темой статьи.

В окружающей нас действительности мы все чаще ищем людей которые могут быть примером для подражания. Мы ищем проводника, который будет для нас ориентиром в жизни. Это не простое задание, учитывая силу влияния средств массовой информации. Все труднее создать правильный образ не отклоняясь от этических норм и морали. Принимая во внимание тот факт, что наша повседневная жизнь очень многогранная: работа, семья, друзья, средства массовой информации, обычаи, происхождения и т.д. задача является еще более сложной. Поэтому в своей статье я хочу представить образ лидера, на основе религиозных канонів Католической Церкви, чтобы найти пути к реализации человечества, и тем самым находя ответ в поиске этой дороги. Примером для подражания есть Иван Павел II, великий человек и проводник XXI века. Он подает пример лидера нашего времени, который своей жизнью дал свидетельство грядущим.

Статья основана на двух энцикликах *Centesimus annus*<sup>1</sup> и *Redemptor hominis*<sup>2</sup>.

В энциклике *Centesimus annus* Иван Павел II направляет сообщение к менеджерам, духовенства, и проводников, чье основное задание заключается в формировании ценностей на основе этических норм в соответствии с учением Церкви. Иван Павел II считал, что Церковь не может быть равнодушна к социально-экономическим переменам, а должна стоять на защите тех перемен, и содействовать их динамическому развитию. Святой отец призывает к диалогу и сотрудничеству, подчеркивает ценность и полезность рыночной экономики.

В следующей части размышлений будет использован анализ энциклики *Redemptor hominis*, которая в своем содержании представляет человека в измерении этических и социальных дел. Энциклика

<sup>1</sup> Jan Paweł II, Encyklika *Centesimus annus*. W stulecie encykliki Leona XIII *Rerum Novarum* (01.05.1991).

<sup>2</sup> Tenże, Encyklika *Redemptor hominis* Jezus Chrystus Odkupiciel człowieka (04-03-1979).

очерчивает христианское видение человека, раскрывая правду о нем в соединении с Христом.

Моя работа будет состоять из трех частей. В первой части представлю основные понятия, которые я использую в анализе представленного в теме тезиса. Вторую часть своих размышлений хочу посвятить энцикликам Ивана Павла II, отыскивая в них аргументы к представленной теме. Третья часть будет кратким резюмированием на основе выводов, которые возникнут с первой и второй части.

### 3. Основные понятия

Этимология слова **лидерство** (*leadership*) указывает на то что в этом понятие самое важное – следование за лидером (ang. *lead* - «вести, сделать чтобы кто-нибудь следовал»). Лидерство есть способностью объединения людей и реализации вместе с ними видения их целей. Значить стать во главе, указывая дороги и поощряя следовать за лидером, что требует от лидера постоянное ведение за собой других, влиять на подчиненных как своими действиями и словами”<sup>3</sup>.

#### Lider

„(od ang. *leader*) – лицо или проводящая организация, которая стоит на целях данной группы. Характерная особенность лидера заключается в том, что люди или организация сами хотят ему подражать, или легко поддаются его руководству”<sup>4</sup>.

Человек не рождается лидером, но он имеет врожденную предрасположенность к лидерству, которая включает:

- творчество,
- способность принимать решения,
- ответственность,
- рациональность в действии.

Лидер в действии отличается умом руководителя, который Джастин Менкес определяет: „В своей простейшей форме это отдельный набор навыков, которые человек должен проявлять в трех основных

<sup>3</sup> А. Książek art. Lider –przeгляд teorii źródło [www.psychologia.net](http://www.psychologia.net) (Dostęp 18.10.2012).

<sup>4</sup> Jan Paweł II, Encyklika *Centesimus annus. W stulecie encykliki Leona XIII Rerum Novarum* 01.05.1991.

контекстах работы:

- 1) выполнение заданий,
- 2) работа с людьми и через них,
- 3) самооценка и соответствующее приспособление собственного поведения”<sup>5</sup>.

Представленная форма интеллекта широко признанна, как „критическое мышление”<sup>6</sup> основана на том, в который способ лидер использует полученную информацию в действии. Важную роль играет последовательность выполняемых задач, и тут возвращаемся к эффективному планированию и делегированию задач.

#### Человечество

Очень трудно четко определить дефиницию человечества. По известному мне источнику человечество следует понимать, как „набор особенностей, которые считаются характеристикой человеческого рода, к которым между другими относим: способ формулирования мысли, язык, чувства и поведение”<sup>7</sup>. Науки, которые занимаются изучением и определением проблем связанных с человечеством являются: социология, педагогика, психология, философия и теология<sup>8</sup>. Христианская педагогика представляет человека как личность „Человек имеет в себе что-то большее, нечто особенное полноту и совершенство существования, для подчеркивания которой нужно использовать понятие личности”<sup>9</sup>. Пытается дать ответ на вопрос в экзистенциальном характере „каким есть человек, какая его природа, для чего жить, для чего не выбрать смерть, для чего любить жизнь, когда оно есть такое трудное, в чем искать поддержку”<sup>10</sup>.

Работа каждой институции состоит из процессов руководства и управления<sup>11</sup>. Существует много определений управления. На мой взгляд наиболее актуальным является то, которое представляет управление, как: „четкое понимание того, что ожидается от людей,

<sup>5</sup> Tenże, Encyklika *Redemptor hominis* Jezus Chrystus Odkupiciel człowieka (04-03-1979).

<sup>6</sup> A. Książek art. *Lider – przegląd teorii* źródło [www.psychologia.net](http://www.psychologia.net) (Dostęp 18.10.2012).

<sup>7</sup> Wikipedia [http://pl.wikipedia.org/wiki/Lider\\_%28psychologia%29](http://pl.wikipedia.org/wiki/Lider_%28psychologia%29) (Dostęp 23.01.2014).

<sup>8</sup> J.M Menkes, *Inteligencja przywódcza*, przeł. E. Czerwińska Wydawnictwo Studio EMKA, Warszawa 2007, s. 24.

<sup>9</sup> Ibid., s. 24.

<sup>10</sup> Wikipedia, <http://pl.wikipedia.org/wiki/Cz%C5%82owiecze%C5%84stwo> (Dostęp 23.01.2014).

<sup>11</sup> Ibid., s. 1.



а также обеспечение того чтоб все было сделано в лучший и самый дешевый способ”<sup>12</sup>, а расширенное толкование звучит „управление представляет собой набор действий, охватывающий планирование и принятие решений, организацию, руководство (управление людьми) и контролирование, направленные на организационные средства (человеческие, финансовые, материальные и информационные) и осуществленных с намерением осуществления целей организации эффективным и действенным образом<sup>13</sup>. Ключевые особенности управления можно представить следующим образом:

- управление относится прежде всего к людям, которые являются самым важным ресурсом любой организации. Поэтому внимание управляющих (менеджеров) должно концентрироваться на эффективном использовании потенциалу присущего в человеческих ресурсах.

- управление очень глубоко укоренено в культуре, что означает необходимость рассмотрения сообществом (религиозным, профессиональным, организационным, региональным, и.т.д.) определенных стандартов поведения.

- управление требует простых и понятных ценностей и целей.

- управление должно привести к тому, чтоб организация имела возможность учиться, чтобы адаптироваться к изменяющимся условиям окружающей среды.

- управление требует коммуникации.

- управление требует сложной системы показателей, которые позволят контролировать, оценивать и улучшить эффективность действий.

- управление должно быть одновременно ориентировано на основной и на самый важный результат, которым является довольный клиент, что в условиях растущей конкуренции есть основным способом на поддержание и увеличение доли на рынке.

К основным направлениям управления относятся:

- управление человеческими ресурсами – последовательная и стратегическая методика руководства людьми, которые реализуют созданные организацией цели, и тем самым укрепить конкурентные

<sup>12</sup> А. Рынio *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Wydawnictwo KUL Lublin 2004, s. 34.

<sup>13</sup> Ibid., s. 15.

преимущества.

- управление знаниями является процессом, ведущим к использованию знаний которые имеются в организации, которые состоят на абсорбции знаний внутренних и внешних. Важное значение имеет поток полученной информации и соответствующее использование их для целей организации. Эти линии управления позволяют организации влиять на его форму и будущее, а не пассивно принять его.

Основными функциями управления являются планирование, мотивирование, координирование, организация и контролирование.

Цели планирования:

- Определение направления развития организации.

- Дают возможность лучше приготовить организацию к возможным кризисам.

- Являются основой для осуществления всех функций управления.

Организование заключается в проведение мероприятий, направленных на обеспечение связи различных видов деятельности членов организации в некоторые более или менее устойчивые группы действий.

Мотивирование заключается развитием у подчиненных надлежащего уважения к их задачам.

Подводя итог современный менеджер, который добивается вышеуказанных целей и задач служит в качестве лидера „чьей основной компетенцией является способность анализировать, что позволяет прогнозировать и программировать правильные шаги. Патрисия Питчер (1997) Выделение трех типов менеджера-лидера: ремесленника, технократа и артиста”<sup>14</sup>.

В управлении мы можем встретиться со многими теориями. В своей работе я буду использовать теорию Уильяма Оучи, называемая теорией „Z”, которая наиболее отражает анализированное в энцикликах учение Ивана Павла II.

Теория сочетает в себе идею единства духовности и науки. „Говорит, что современные лидеры должны понимать, что мы не можем действительно отделить что-то от себя – данная организация как целость есть частью другой целости, а эта в свою очередь с другой большей и

<sup>14</sup>I. Majewska-Opielka, *Umysl Lidera*, Warszawa, Wydawnictwo Medium 2001, s. 7.

т.д. пока наконец все закрывается в одной целости”<sup>15</sup>. Чтобы добиться успеха, нужно принять во внимание интересы других людей.

Предположения современного процесса управления в соответствии с теорией „Z”:

- Работа должна создавать условия для использования таланта сотрудников, способствовать их развитию. Человек со страстью делает только то что любит и умеет лучше всего.

- Создавать возможности сотрудничества, которое позволит устранить эгоцентризм в управлении<sup>16</sup>.

- Должен создавать товары и услуги, которые обеспечивают надлежащий уровень жизни.

Отношение к работнику в соответствии к теории „Z”:

- „смотреть на него в целом, как человека участвующего во многих областях жизни, а не в качестве еще одного звена в цепи производства.

- убедится, чтоб работа была также приятной, чтоб давала радость, ощущение важности.

- усиливать позитивное поведение сотрудников; привлекать всех людей к процессу управления; быть гибким , не делать жестких структур; заботится об открытой и искренней коммуникации”<sup>17</sup>.

Эта теория подчеркивает роль человека во всем процессе управления, говорит, что работа должна приносить удовольствие.

#### **4. Современное управление и энциклики Ивана Павла II**

В последнее время Польша следует тенденции управления преобладающие в Западной Европе. Все чаще привержен процессу гуманизации управления<sup>18</sup> на основе моральных и этических ценностей общества, таких, как:

- уважение фундаментальных прав человека, защита прав на свободу слова, вероисповедания и человеческого достоинства.

- Защита физической безопасности граждан, обеспечение

<sup>15</sup> Ibid., s. 15.

<sup>16</sup> R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2006, s. 36 i 98.

<sup>17</sup> Ibid., s. 60.

<sup>18</sup> B. Nogalski, N. Śniadecki, *Kształtowanie umiejętności menedżerskich*, Oficyna Wydawnicza Ośrodka Postępu Organizacyjnego Bydgoszcz 1998, s. 239.

388 \_\_\_\_\_ Лидер в контексте энциклик Ивана Павла II *Centesimus annus* и *Redemptor hominis* безопасности государства, рассмотрение экологических вопросов<sup>19</sup>.

Подводя итоги данного текста, приведу тезис одной из самых популярных тематических чтений „ то что ты есть, не делает тебя кем-то, потому что лидеры не получают автоматически уважения и признания членами группы<sup>20</sup>. Уважение надо заслужить тяжелым трудом. Перед лидером стоит важная задача, он должен отдать себя иным людям при этом, часто забывая о себе, убедится чтоб интересы группы а также компании были реализованы. Это безупречная постанова, основана на ценности знаний и опыте вызывает уважение, доверие, и социальный престиж. „Эффективный лидер сосредоточенный на задаче и на людях”<sup>21</sup>. Члены команды хотят чтобы в этой сложной дороге не было растоптано их достоинство, чтобы на испытание не была выставлена их дружба и чтоб никто не осквернил их человечность через унижение.

Основными особенностями человека, который обладает функциями лидера, есть обязанность, постоянное развитие, преодоление собственных слабостей и понесенных неудач, умение учиться на собственных ошибках. Знание и самосовершенствование есть необходимое для того чтобы учить других, руководить ими, показывать пример и вместе радоваться победе. Эти предположения содержатся в энциклике *Centesimus annus* в которой Иван Павел II дает указания для лидеров. Энциклика показывает как стать проводником, достойным называться человеком глазами Ивана Павла II. Создал в ней ценные советы, как сохранить христианское отношение к современным проблемам на каждом уровне жизни. Энциклика, адресованная к предпринимателям и людям бизнеса. На первом месте стоит общее благо. Сотрудники должны иметь ощущение, что оны работают на своем месте, иметь уважение к труду, работодатели должны достойно и с уважением относиться к своим работникам, потому что они размножают их капитал. С учения Папы ясно, что современный лидер должен принимать тысячи важных решений, которые имеют влияние на будущее организации и людей работающей в ней. Его нравственная постанова должна быть стабильной, не может поддаваться давлению, применять эксплуатацию

<sup>19</sup> А.К. Koźmiński, *Zarządzanie w warunkach niepewności*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2004, s. 83- 85.

<sup>20</sup> I. Majewska-Opielka, *Umysł Lidera*, Wydawnictwo Medium, Warszawa 2001, s. 59

<sup>21</sup> Zob. *Ibid.*, s. 59.

и играть нечестно. Предлагает ввести в жизнь „принцип высшего гуманизма, которого учит Церковь”<sup>22</sup>. Через воплощение его в жизнь вышеупомянутые люди становятся строителями цивилизации любви”<sup>23</sup>.

В энциклике лидер может найти тринадцать „принципов этической работы”<sup>24</sup>:

- человек за его работу должен быть справедливо вознагражден, тем самым работодатель совершает искупление. Заработная плата должна быть достаточной для удержания, как себя, так и семьи. (СА, nr 8).

- не должны рассматриваться только в экономическом смысле развития, а в смысле интегрально – человеческом. Создание через совместную работу жизни более достойной, развития увлечений и талантов. Никакой прогресс не есть возможен без уважения к праву человека к свободе. (СА, nr 29).

- первым источником всего хорошего есть Бог, это Он создал человека и дал ему землю, которая держала эго в живых через работу. Поэтому работа есть добром, которое исходит от Бога. Работа может быть более продуктивна и эффективна, если человек узнает ее творческие возможности. Откроет себя для нужд других. (СА, nr 31).

- планирование в организации работы других людей, риск является источником богатства общества. Папа говорил, о нематериальных сокровищах, спрятанных в характере творческих людей, которые не боятся принимать вызовы. Подчеркивает тот факт, что главным богатством является сам человек, который используя свои знания, преобразовывает природные ресурсы в промышленные. (СА, nr 32).

- предупреждает, что стремительное развитие цивилизации не пропускает людей, которые не удерживают темпов изменений. Опускается их достоинство и право на существование через маргинализацию. Они должны быть обеспечены помощью, поддержкой через использование их человеческих ресурсов, позволяющее им переподготовку и адаптацию к переменам. (СА, nr 33).

- Иван Павел II говорит о существовании потребностей

<sup>22</sup> Ibid., s. 60.

<sup>23</sup> B. Nogalski, N. Śniadecki, *Kształtowanie umiejętności menedżerskich*, Oficyna Wydawnicza Ośrodka Postępu Organizacyjnego Bydgoszcz 1998, s. 239.

<sup>24</sup> Zob. Ibid., s. 240.

390 \_\_\_\_\_ Лидер в контексте энциклик Ивана Павла II *Cenntensimus annus* и *Redemptor hominis* нерыночных, которые включают помощь в приобретении знаний в практическом их использовании. Говорит, что в имя справедливости не можем быть равнодушными к тем потребностям. „То, что должно быть у человека, должно гарантировать возможности к переживанию и внесению действенного вложения в общее благо человечества”. (СА, nr 34).

- подчеркивает роль профсоюзов и других рабочих организаций, которые стоят на страже справедливости „которые защищают права трудящихся и защищают их субъективность, удовлетворяя в то же время важную культурную функцию”. Показывает позитивную роль прибыли компании, но также указывает на то, что это не его главная цель. Создание сообщества людей которые по-разному хотят успокоить свои главные потребности и составляют особенную группу, которая служит целому сообществу” формирующая таким образом на благо всех „положительную прибыль” которая удовлетворит потребности всех работающих это и есть соответствующая и правильная цель компании. (СА, nr 35).

Энциклика затрагивает чрезвычайно важную проблему потребительства<sup>25</sup> Иван Павел II говорит „человек должен быть, а не иметь” чтобы не потерять себя и не забыть, что работа для людей, а не люди для работы. Он не осуждает желания иметь, однако предостерегает перед пересечением границ моральных, поощряет „образ жизни, в котором поиск правды, добра, и прекрасного, а также сообщество людей, стремящихся к общему развитию являются факторами, которые определяют выбор качества потребления, сбережения и инвестиции”. Припоминает, чтобы в своем процветании не забывать про бедных в соответствии с христианской этикой, которая говорит, что Бог учит делиться.

Переодевание в материализм может привести к потере человеческого достоинства, поэтому Иван Павел II предостерегает перед искусственным потреблением, которое часто приводит к наркомании. Не находя удовлетворения в повседневной жизни человек ищет спасения, и очень часто доходит до наркотиков. Теряя, таким

<sup>25</sup>T. Gordon *Wychowanie bez porażek szefów liderów przywódców*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2000. s. 22

образом, радость жизни и смысл своего существования, топя остатки своего человечества. (СА, пг 35).

Папа в своей энциклике также рассматривает экологические вопросы. Относя их к созданию мира. Говорит, что человек является частью природы созданной Богом, а потому не должен ее уничтожать. Не имеет права занимать место Бога и вмешиваться в окружающую среду уничтожая ее и использовать на свои потребности, ведь это приводит к множеству стихийных бедствий. Подчеркивает роль сотрудничества в деятельности творения природы, считает это нашим долгом, перед будущими поколениями (СА, пг 36).

Признает, что трудящиеся должны требовать уважения их достоинства. Предприятия не могут рассматриваться как „объединение капитала” но как „объединение людей” идущи к экономической персонализации, а не до капитальной гибели в наличных. Обращает внимание, что человек в своей работе не фокусируется на себе, а только производит товары для других людей. Обращается к владельцам капитала, с тем, что собственность на средства производства должна служить полезной работе а не добычи, ведь это есть злоупотреблением в глазах Бога и людей (СА, пг 43).

Иван Павел II подчеркивает тот факт, что мораль вытекает из поведения человека, вовлечении совести, ответственности как личной так и общественной. Показывает, как важна связь между моралью и экономикой, поэтому осуществляющим хозяйственную деятельность требует действий строго в соответствии с правилами морально – этическими <sup>26</sup>. Иван Павел II призывает к гуманизации хозяйственной жизни, „которое можна рассматривать с точки зрения любви Христа и тем самым превратить их в место освящения для себя и других”<sup>27</sup>.

Дальнейшее обсуждение в вопросе поднятой темы приводят нас к энциклике *Redemptor hominis* о Иисусе Христе Искупителе Человека. Энциклика была создана в начале понтификата Ивана Павла II 4. III. 1979 года, адресованная ко всем верующим и людям доброй воли.

„В этом спасительном событии действие человека в Божьем плане любви достигла своего зенита . Бог пришел в эту историю, стал

---

<sup>26</sup> Ibid., s. 33.

<sup>27</sup> Jan Paweł II, Encyklika *Centesimus annus*.

- как человек – их субъектом, единственным с миллиардов, а наряду Единственным!”<sup>28</sup> в этих словах Иван Павел проявляет бесконечную любовь Бога к человеку пересказывая через него свои мысли, и через все это более готовы служить миссии спасения всех. Бог потому что „хочет, чтоб все люди спаслись и достигли познания истины (*1 Tm 2, 4*)”<sup>29</sup>. Образом Божьей любви к человеку есть Иисус Христос, которого Бог послал на землю со спасительной миссией искупления. Иван Павел II говорит, что человек не может быть без любви, ведь только она надает ему смысл. Самой большой любовьюю есть сам Бог.

Чтобы человек мог понять его величие и достоинство, должен встретиться с Божьей Любовью. Церковь имеет задание вести человека дорогой через тайны Воплощения и Искупления. Папа в своей энциклике устанавливает программу для Церкви, которого главным пунктом есть забота о человеке. Человек показан во многих отношениях как личность, но также как и член семейного, общественного, национального, и наконец общечеловеческого общества, как фундаментальный образ Церкви<sup>30</sup>.

В энциклике Папа обращается к человеку, указывая на способы исправления его судьбы на земле, его страдания, проблемы. унижения. Указывает ему выход „*ad Christum redemptore hominis, ad Christum Redemptorem mundi*” (RH, nr 7). В нем каждый найдет свое правильное величие, достоинство и ценность своего человечества (RH, nr10)<sup>31</sup>.

## 5. Окончание

Анализируя вышесказанное в многогранном измерении стоит подчеркнуть важную роль в духовном руководстве Ивана Павла II. Лидер в каждой области должен быть светом, дорогой и целью для людей, которых он ведет, как Иисус Христос, пастырь душ человеческих.

Он должен иметь в себе тот свет, чтобы отдать его другим, чтоб

<sup>28</sup> Ibid.

<sup>29</sup> Ibid.

<sup>30</sup> Zob. *Jan Paweł II do menadżerów*, Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego, Warszawa 2001, s. 25. [http://www.janski.edu.pl/file/upload/1765df\\_5119.pdf](http://www.janski.edu.pl/file/upload/1765df_5119.pdf). (Dostęp 04.04.2014 r.).

<sup>31</sup> S. Kamiński *Naukowa filozoficzna i teologiczna wizja człowieka*, [w:] *Jan Paweł II Redemptor hominis tekst, komentarze* (red.) Zdybińska, Wydawnictwo KUL, Lublin 1982, s. 84.



они не ошиблись в нелегком пути называемым современностью, должен иметь в себе веру, чтобы достичь цели. „У меня нет серебра ни золота. Не имею готовых ответов на важные вопросы. Я постараюсь посмотреть на них в свете Иисуса Христа. И я говорю вам: вставай, не фокусируйся на слабостях и сомнениях, выпрямься (...) Встань и иди”<sup>32</sup>. Без сомнения можем сказать, что Иван Павел стал последователем Христа на земле, лидером человеческих душ, в то время как его наука является преобразованием на каждой дороге жизни, по которым приходится идти человеку. „Как водитель лодки Церкви Петра сохранил Он провиденциальное спокойствие и сбалансированность, даже в моменты критические, которые этой лодкой казалось трясли изнутри, сохраняя непоколебимую веру для ее сплоченности”<sup>33</sup>. Иван Павел II принимая пример своего предшественника Павла VI хватая рули лодки, которой течением отнесет нас к спасению. Своей жизнью, служением, показал идеального лидера. В энцикликах дает нам советы как завершить это судно, которое есть символом жизненного путешествия к полноте человечности. Тем самым достижения цели каждому человеку.

## 6. Summary

### Context of leader in the light of the encyclicals of the John Paul II Centensimus annus and Redemptor hominis

Analyzing the above consideration of the theme in the multidimensional aspect should be emphasized the great role which the John Paul II played in the spiritual leadership. Leader in each branch has to be the light, way and aim for people which leads like Jesus Christ, master and pastor of human souls.

He has to have the light to give it others so that not to err in this difficult road called contemporariness, has to have belief to achieve the goal. “I don’t have silver not gold. I don’t have the prepared answers to important questions. I will try to look at it in the light of Jesus Christ. And I talk to you:

<sup>32</sup> J. Żmudy [w:] *Jan Paweł II Posłaniec Miłości*, Warszawa-Rzeszów 2005, s. 168.

<sup>33</sup> S. Kamiński *Naukowa, filozoficzna i teologiczna wizja człowieka*, [w:] *Jan Paweł II Redemptor hominis tekst, komentarze* (red.) Zdybińska, Wydawnictwo KUL, Lublin 1982, s. 84.

get up, not be concentrated on weaknesses and doubts, straighten... Get up and go”<sup>34</sup>. Without any doubts we may say that the John Paul II became the follower of Jesus Christ on the earth, leader of human souls, whereas his study is passed on each way of life by which he will come to step to the man.

“As helmsman of Peters boat of the Church , he preserved a providential tranquility and balance even in the most critical moments, which those boat seemed to be shaken from within, retaining an inviolable trustfulness for its tenacity”<sup>35</sup>.

The John Paul II following the example of his predecessor of the Paul VI seizes rudders of the boat, the currents of which will bring us to salvation. By his life, ministry of priest, he gave testimony of the ideal leader. In the encyclicals he gives us tips how finish off this boat which is a symbol of vital trip to the fullness of humanity. Thereby achieving the aim of the every man.

**Keywords:** humanity, a leader, leadership, economy, a dialog, management.

## 7. Библиография

1. Griffin R.W., „*Podstawy zarządzania organizacjami*”, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
2. Gordon T., *Wychowanie bez porażek szefów liderów przywódców*, Instytut Wydawniczy PAX Warszawa 2000.
3. Jan Paweł II Encyklika *Centesimus annus*. *W stulecie encykliki Leona XIII Rerum Novarum(01.05.1991)*.
4. Jan Paweł II Encyklika *Redemptor hominis*. *Jezus Chrystus Odkupiciel człowieka (04-03-1979)*.
5. *Jan Paweł II do menadżerów*, Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego, Warszawa 2011, [http://www.janski.edu.pl/file/upload/1765df\\_5119.pdf](http://www.janski.edu.pl/file/upload/1765df_5119.pdf)
6. Kamiński S. *Naukowa ,filozoficzna i teologiczna wizja człowieka*, [w:] Jan Paweł II „*Redemptor hominis tekst I komentarze*”, (red.) Zdybińska, Lublin 1982.
7. Koźmiński A.K., *Zarządzanie w warunkach niepewności*, Państwowe

<sup>34</sup>S. Kamiński *Naukowa, filozoficzna i teologiczna wizja człowieka*, [w:] Jan Paweł II *Redemptor hominis tekst, komentarze* (red.) Zdybińska, Wydawnictwo KUL, Lublin 1982, s. 84.

<sup>35</sup>J. Żmudy [w:] *Jan Paweł II Posłaniec Miłości*, Warszawa-Rzeszów 2005, s. 168.

Wydawnictwo Naukowe Warszawa 2004 .

8. Książek A. *Lider – przegląd teorii*, [w:] [www.psychologia.net](http://www.psychologia.net).
9. Majewska-Opiełka I., *Umysł Lidera*, Wydawnictwo Medium, Warszawa 2001.
10. Menkens J. *Inteligencja Przywódcza*, Wydawnictwo Studio EMKA, Warszawa 2007.
11. Nogalski B., Śniadecki N., *Kształtowanie umiejętności menedżerskich*, Oficyna Wydawnicza Ośrodka Postępu Organizacyjnego, Bydgoszcz 1998.
12. Rynio A., *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2004.
13. Żmudy J., [w:] *Jan Paweł II Postanec Miłości*, Warszawa-Rzeszów 2005.
14. [http://www.centrumjp2.pl/\\_centrumjp2.pl/jesteswiekszy](http://www.centrumjp2.pl/_centrumjp2.pl/jesteswiekszy).
15. Wikipedia [http://pl.wikipedia.org/wiki/Lider\\_%28psychologia%29](http://pl.wikipedia.org/wiki/Lider_%28psychologia%29).
16. Wikipedia, <http://pl.wikipedia.org/wiki/Cz%C5%82owiecze%C5%84stwo>.



mgr sztuki Piotr A. Szymański  
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

## **Rozdział XVIII**

### **Zagadnienia dotyczące edukacji muzycznej w Polsce na przykładzie muzyki jazzowej**

#### **1. Streszczenie**

W niniejszym artykule zamieszczone są podstawowe informacje związane z nauką muzyki na poziomie szkoły gimnazjalnej. Edukacja muzyczna<sup>1</sup> jest najsilniejszym ogniwem w edukacji estetycznej młodych ludzi, a muzyka jest najpowszechniejszą ze sztuk, która dociera w różnych formach do każdego człowieka. Wyrabia ona jedne z najcenniejszych cech osobowości u dorastającego pokolenia. Umożliwia także dostęp do utrwalonego dziedzictwa kultury i stwarza ogólnie pojętą więź między ludźmi. W artykule zamieściłem wiadomości dotyczące historii jazzu, jej wybitne osobowości, które interesują mnie w sposób szczególny. Przedstawione poniżej scenariusze przeznaczone są dla uczniów gimnazjum. Ich realizacja ma na celu zapoznanie się z wybraną literaturą muzyczną oraz zdobyciem elementarnej wiedzy na temat wykonawców tej muzyki<sup>2</sup>.

**Słowa kluczowe:** Jazz, edukacja muzyczna, muzyka w gimnazjum, kultura.

#### **2. Edukacja jazzowa – wybrane problemy**

Edukacja<sup>3</sup> jest to wychowanie głównie pod względem umysłowym, także kształcenie oraz nauka. Edukacja muzyczna<sup>4</sup> stanowi przedmiot rozważań

<sup>1</sup> A. Białkowski, *Powszechna Edukacja Muzyczna a Wezwania Współczesności*, UMCS, Lublin 2000, passim.

<sup>2</sup> P. A. Szymański, *Muzyka jazzowa w edukacji szkolnej*, [w:] *Wychowanie Muzyczne w Szkole*, UMCS, Lublin 2009, s. 32.

<sup>3</sup> R. Łąkowski, *Encyklopedia Popularna*, PWN, Warszawa 1982, passim.

<sup>4</sup> A. Wilk, *Metody Kształcenia Słuchu Muzycznego Dzieci w Wieku Szkolnym*, WSP, Kraków 1989, passim.

na przykładzie muzyki jazzowej teoretycznych wielu dyscyplin naukowych takich, jak psychologia, estetyka i pedagogika muzyczna, której treść obejmuje wszelakie zagadnienia dotyczące kształtowania osobowości, urabiania jego estetycznej postawy. Ma także na celu przygotowanie do odbioru dzieł sztuki i ich adekwatnej percepcji. Edukacja muzyczna zmierza więc do praktycznego, jak i teoretycznego uzasadnienia tezy o wszechstronnym oddziaływaniu muzyki na ogólny rozwój emocjonalno-intelektualny i psychofizyczny jednostki. Kształtowanie takich osobowości jest związane z aktywnością muzyczną jako akt tworzenia i bezpośredniego uczestnictwa w kulturze muzycznej społeczeństwa. W Polsce rozwijają się placówki o różnym stopniu kształcenia muzyka jazzowego, jak i szeroko pojętej muzyki rozrywkowej i estradowej, od stopnia podstawowego po studia wyższe. Kształcenie adeptów sztuki jazzowej w stopniu podstawowym odbywa się głównie w prywatnych szkołach nauczania gry. Przykładem może być Prywatna Szkoła Muzyczna I Stopnia i Muzyki Rozrywkowej w Zamościu, ale i bardziej znane, takie jak np. Krakowska Szkoła Jazzu. Jednym z głównych ośrodków kształcenia na poziomie szkoły średniej jest Państwowa Szkoła Muzyczna II Stopnia i Studium Muzyczne przy ul. Bednarskiej w Warszawie. Kształci ona muzyków instrumentalistów, wokalistów w zakresie sztuki jazzowej i estradowej. Rzemiosła wykonawczego uczą jedni z wybitniejszych pedagogów i artystów muzyków. Wśród nich możemy zauważyć znane nazwiska takie, jak: Elżbieta Zapendowska, Henryk Majewski, Robert Majewski, Andrzej Jagodziński, czy też Ewa Bem. Po ukończeniu tej szkoły absolwenci otrzymują tytuł muzyka instrumentalisty lub wokalisty. Na poziomie szkolnictwa wyższego pierwszą w Polsce szkołą jest Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego w Katowicach. Początkowo w kraju szkolono studentów jedynie w zakresie muzyki poważnej. Termin Akademii Muzycznej<sup>5</sup> zapożyczony został z filozoficznej szkoły Platona w Atenach. Natomiast w okresie renesansu we Włoszech nazywano tak wszelkiego rodzaju stowarzyszenia muzyczne, a obecnie jest to naukowy związek, który opiekuje się talentami, patronujący studiom muzycznym i muzykologicznym. By sprostać nowemu zapotrzebowaniu na muzykę jazzową i interesujących się tym nurtem młodych ludzi stworzono Wydział Jazzu i Muzyki Rozrywkowej. Kolejną uczelnią jest Akademia Muzyczna im. K. Lipińskiego we Wrocławiu w której kształcą się studenci na Wydziale Instrumentalnym – Sekcja Muzyki Jazzowej. Zarówno w Akademii Muzycznej w Katowicach, jak i Akademii Muzycznej we

<sup>5</sup>A. Chodakowski, *Encyklopedia Muzyki*, PWN, Warszawa 1995, passim.

Wrocławiu absolwenci w zależności od obranego systemu kształcenia otrzymują tytuł licencjata lub magistra sztuki muzycznej. W ostatnich latach taki typ kształcenia wprowadziła wielowydziałowa wyższa uczelnia, jaką jest Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie na Wydziale Artystycznym Instytutu Muzyki na kierunku Jazz i Muzyka Estradowa oraz Instytut Muzyki Wydziału Artystycznego Uniwersytetu Zielonogórskiego i Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nysie, gdzie powstał Instytut Jazzu.

Kształcenie muzyka jazzowego polega nie tylko na opanowaniu warsztatu gry na instrumencie, czy operowaniu głosem, ale także umiejętności gry zespołowej i myślenia harmonicznego w improwizacji jazzowej. W systemie tym, jeśli chodzi o wykonawstwo, zajęcia odbywają się indywidualnie na zasadzie „mistrz i uczeń”. Oprócz obowiązujących metod kształcenia aparatu wykonawczego, (np. prawidłowa postawa, odpowiedni oddech, artykulacja, interpretacja słowa i muzyki, a przede wszystkim to, co często Afroamerykanie mają „naturalnie” – odpowiedniego „*feellingu*” jazzowego), wywołanie i wypracowanie odpowiedniej wrażliwości estetycznej. Kształcenie to, aby było skuteczne odbywa się na bazie wzorców i autorytetów uznanych w tej dziedzinie. Do takich wzorców należą niewątpliwie: G. Gershwin, M. Davis, L. Armstrong, E. Fitzgerald, D. Ellington i wielu innych, których utwory uznane zostały za standardy jazzowe. Sposób improwizacji i wykonawstwa analizowany był przez wielu pracowników naukowych obecnej generacji, został uporządkowany. Przyjęto więc najczęściej stosowane zasady doboru dźwięków do danych akordów w każdym stylu określającym fazę rozwoju sztuki jazzowej. Improwizacja, której termin przedstawiony jest w dalszej części pracy polega na tworzeniu do akordów odnoszących się do tematu muzycznego standardów. Może z nim korespondować. Bardzo ważnym elementem jest kształcenie młodzieży w szkolnictwie ogólnokształcącym. Muzyka jazzowa ma swoje miejsce i jest przeznaczona dla młodzieży gimnazjalnej, w ramach zajęć przedmiotu muzyka. By kształtować wrażliwość i umiejętność słuchania takiej muzyki należy podać uczniom takie treści, by wzbudzić ich zainteresowanie. Słuchaniu<sup>6</sup> towarzyszą specyficzne czynności behawioralne takie, jak oklaski, taniec, przytupywanie. Stanowią one jednak ogólną reakcję na rytm i trudno dowiedzieć się jaki fragment muzyczny został wysłuchany. Część słuchanego utworu muzycznego nie dociera faktycznie do umysłu odbiorcy. W obronie można powiedzieć, że fragmenty które docierają

<sup>6</sup>J.A. Sloboda, *Umysł Muzyczny*, Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Warszawa 2002, *passim*.

400 \_\_\_\_\_ Zagadnienia dotyczące edukacji muzycznej w Polsce  
na przykładzie muzyki jazzowej  
do odbiorcy podane w dużej ilości, mogą połączyć szereg aktów percepcyjnych,  
związanych z tymi fragmentami.

Zważywszy na fakt, iż zajęcia muzyki przyczyniają się do realizacji wielu elementów procesu kształcenia takich jak pogłębienie, systemowość, samodzielność, związku teorii z praktyką, indywidualizacja i uspołecznienie, efektywność, przystępność, trwałość wiedzy – są to zasady kształcenia wg W. Okani – muzyka odgrywa istotną rolę w nauczaniu i wychowaniu, czyli w pedagogice. Jedną z dziedzin pedagogiki jest dydaktyka. Jest to nauka zajmująca się nauczaniem i uczeniem się, a proces dydaktyczny jest ciągiem systemowych działań nauczyciela i ucznia, który zmierza do wyznaczonych celów dydaktycznych. Psychologia, w tym także psychologia muzyki zajmuje się człowiekiem, jego osobowością, zachowaniem, psychiką, podświadomością, rolą, jaką pełni w rodzinie i społeczeństwie. Zasady kształcenia dotyczą także kształcenia muzycznego w szkolnictwie ogólnokształcącym.

Z faktu kształcenia<sup>7</sup> człowieka, z wychowania „do sztuki” wynikają także efekty wychowawcze, które mogą być bardziej istotne od tych, które spełniają się w zakresie stosunku człowieka do sztuki. Można je dostrzec w dziedzinach związanych z wychowaniem moralnym, umysłowym i pobudzaniem aktywności twórczej i wyobraźni każdego człowieka. W tym miejscu należy także zaznaczyć niebagatelną rolę nauczyciela – zawód ten jest jednym z tych, który realizuje te cele dzięki właściwej komunikacji<sup>8</sup>. Odnosząc się do specyfiki prac nauczyciela w szkole, należy zauważyć fakt stałego poszerzania wiedzy fachowej oraz pedagogicznej i psychologicznej na najwyższym poziomie<sup>9</sup>. Dotyczy ona właściwej pedagogice i wychowaniu pobudzając również aktywność twórczą, która wywodzi się z wyobraźni i wpływa na intensyfikowanie stosunku jednostki do rzeczywistości – już od najwcześniejszych lat jej życia. Pogłębia wypracowaną wrażliwość na bodźce z zewnątrz, pobudza postawę ekspresyjną – czyli własny stosunek do ludzi i świata. Kształcenie dotyczy jednostki, którą można postrzegać jako podmiot. Tym, kogo dotyczą oddziaływania pedagogiczne jest człowiek, przy czym nauczanie i wychowanie odnosi się do tych samych jednostek.

<sup>7</sup>I. Wojnar i W. Pielasińska, *Wychowanie Estetyczne Młodego Pokolenia*, WSiP, Warszawa 1990, passim.

<sup>8</sup>P.A. Szymański, *Właściwa emisja głosu nauczyciela - warunek skutecznej komunikacji i efektywnego nauczania* [w:] *Wychowanie muzyczne*, Stowarzyszenie Nauczycieli Muzyki, Lublin 2012, s. 19.

<sup>9</sup>M.K. Szpakowski, M. Szpakowska, *Zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacji edukacyjnej i pracy pedagoga* [w:] M.K. Szpakowski, E. Dąbek (red.), *Pedagogiczne aspekty zarządzania organizacją* Tom I, Knowledge Innovation Center Sp. z o.o., Zamość, s. 16-19.



Interesującym przedmiotem oddziaływań jest właśnie podmiot, a celem może być jedynie rozwój jednostki, a w dobie powszechnej globalizacji dzisiejszego świata możemy zaobserwować rozwój pewnych trendów oraz metod postępu i wszelakiego sukcesu<sup>10</sup>. Ponadto nie jest tak, że jednych nauczamy, a innych wychowujemy, gdyż przedmiotem tych oddziaływań są te same osoby. Każdy więc rezultat dydaktyczny, czy wychowawczy może być uznany za osiągnięcie tylko i jedynie w świetle ogólnych zmian dokonujących się w tej jednostce, uwzględniając jej cechy rozwojowe i indywidualne. Istotną rolę pedagog odgrywa w walce z niepowodzeniami.

Nauczyciel powinien skutecznie zapobiegać poprzez odpowiednie stopniowanie trudności problemu. Wszystkie te problemy i tezy mogą mieć miejsce na lekcjach muzyki w szkole. Ważne jest to, by uczeń był jak najbardziej twórczy. Podstawą w tym zakresie może być między innymi rozwijanie pasji oraz zainteresowań również w ramach funkcjonowania rodziny. Należy w tym miejscu wspomnieć, iż częściowo m. in. w Europie rolę lidera oraz hegemonia w różnych dziedzinach życia oraz kulturze odgrywał Kościół katolicki<sup>11</sup>. Muzyka jazzowa i rozrywkowa najczęściej była zastosowana poza liturgią, co było zgodne z postanowieniami Soboru Watykańskiego II. Ważną rolę pełnią również, media oraz przekaz tzw. komunikatu pozytywnego, pobudzającego akty twórcze w komunikowaniu się poprzez telewizję i różnego rodzaju środki masowego przekazu<sup>12</sup>. Wszystkie te czynniki wpływają na rozwój młodego pokolenia. W historii muzyki można znaleźć wiele przykładów potwierdzających tezę, iż również w obrębie rodziny kształtuje się wybitna osobowość twórcza<sup>13</sup>. Analizując poszczególne zachowania twórcze w dzisiejszej dobie poprzez osobowość rozumianą jako strukturę funkcjonalną można zauważyć pewien konstrukt, według którego przestrzeń psychologiczna definiuje następujące czynniki: silne „ego”, tolerancja niezgodności poznawczych, spontaniczność, giętkość struktur poznawczych, postawa estetyczna, samorealizacja, wewnętrzna sterowność, autonomiczna

<sup>10</sup>P.A. Szymański, *Wybrane problemy dotyczące nauk społecznych i zarządzania kulturą z uwzględnieniem piosenki religijnej*, [w:] M.K. Szpakowski, E. Dąbek (red), *Pedagogiczne aspekty zarządzania organizacją – Tom I*, Knowledge Innovation Center Sp. z o.o. Zamość 2014, s. 319-320.

<sup>11</sup>P.A. Szymański, *Dzieje śpiewów i muzyki religijnej – wybrane problemy*, [w:] M.K. Szpakowski (red), *Kościół katolicki w Polsce, organizacja, zarządzanie, funkcje społeczne*, Knowledge Innovation Center Sp. z o.o. Zamość 2013, s. 189.

<sup>12</sup>P.A. Szymański, *Culture Management- Selected Topics* w: *Zamojskie Studia i Materiały*, WSZiA, Zamość 2012, s. 156.

<sup>13</sup>D. Górny, P. Szymański, *Życie kulturalne współczesnej polskiej rodziny*, [w:] P. Czarnek, M. Dobrowolski (red.), *Rodzina jako podmiot prawa*, GREENart Jacek Kardasz, Zamość 2012, s. 170.

### 3. Muzyka jazzowa w edukacji gimnazjalnej

W założeniach ogólnych programów nauczania wielu autorów przeznaczonych do realizacji w gimnazjum jest pobudzenie<sup>15</sup> twórczej aktywności oraz rozwinięcie wrażliwości młodzieży na wszelkiego rodzaju zjawiska otaczającego świata. Pomoc ta przez pewnego rodzaju wrażliwość może polegać na zrozumieniu poprzez pryzmat muzyki. Doznania słuchowe stanowiące rzeczywistość doświadczania świata mogą być przyczyną wypracowania w sobie ogólnej wrażliwości i dokonywania świadomych wyborów w zakresie kultury i sztuki.

Muzyka rozumiana globalnie, jako wielki obszar ludzkiej rzeczywistości może stać się jednym z najistotniejszych elementów procesu wychowawczego uczniów. Nauczyciel przedmiotu „Muzyka” powinien znać i rozumieć zagadnienia psychologii (percepcji), psychologii i socjologii muzyki. Treści przekazywane uczniom wpływają na jego życie wewnętrzne i psychikę, co w konsekwencji wpływa na dokonywanie wyborów w jego życiu społecznym. Podatny umysł młodego człowieka winien być więc umiejętnie kształtowany. Rolę takiego kształtowania z jednoczesną pomocą w wychowaniu i kształceniu w zakresie wszystkich przedmiotów nauczania poprzez humanistyczne, przyrodnicze, a na matematyce czy też fizyce kończąc może spełniać muzyka. Może mieć ona niebagatelny wpływ na wychowanie również w strukturach Kościoła katolickiego, który niejednokrotnie współpracuje również ze środowiskami szkolnymi. Na podstawie badań przeprowadzonych w Archidiecezji Lubelskiej można stwierdzić, że uczniowie często sięgają do utworów muzyki jazzowej oraz rozrywkowej o tematyce religijnej<sup>16</sup>. Utwory te, podobnie jak śpiewy religijne w Polsce podlegały w historycznym rozwoju i wielu wpływom – rozwojem nurtów stylistycznych poszczególnych epok w których funkcjonowały. Problemu stylistycznego i formalnego nie możemy rozpatrywać w oderwaniu od procesów historycznych<sup>17</sup>. W programach nauczania w gimnazjum wielu autorów znajdują się treści z muzyką jazzową, jej periodyzacją jak również muzyką wykonywaną na chwałę Boga. Moim zdaniem można poszerzyć zakres przekazywanych tych

<sup>14</sup>T. Natason, *Moc Muzyki – Pro Memorial*, Akademia Muzyczna, Wrocław 1998, passim.

<sup>15</sup>D. Krawczyk, *Program nauczania „Muzyka”*, WSiP, Warszawa 2000, passim.

<sup>16</sup>P.A. Szymański, *Badania własne 2006-2014*.

<sup>17</sup>A. Zoła, *Melodyka Ludowych Śpiewów Religijnych w Polsce*, POLIHYMNIA, Lublin 2003, s. 55.

treści, zarówno od strony teoretycznej, jak i praktycznej. W dalszej części niniejszego artykułu przedstawię krótko niektóre programy nauczania z uwzględnieniem nurtu jazzowego zaliczanego do modnej w ostatnim okresie pedagogiki muzyki świata.

W programie Agnieszki Kreiner – Bogdańskiej „Muzyka w gimnazjum”<sup>18</sup> znajduje się miejsce dla muzyki amerykańskiej country i jazz. Autorka proponuje przedstawienie wiadomości z zakresu historii jazzu począwszy od cech muzyki jazzowej takich, jak improwizacja, *rytm synkopowany*, czy też *swing*. Proponuje także przedstawienie instrumentów i zespołów jazzowych oraz wybitnych przedstawicieli tej muzyki. Zwraca uwagę na muzykę jazzową w Polsce i inspiracje jazzu w muzyce poważnej. W przykładach literatury muzycznej autorka nie zapomina o nagraniach S. Joplina, L. Armstronga, E. Fitzgerald, G. Gerschwina.

Program nauczania w gimnazjum autorstwa Marii Przychodzińskiej i Barbary Smoleńskiej – Zielińskiej<sup>19</sup> znajduje się miejsce dla tej muzyki w postaci przedstawienia utworów charakterystycznych dla niektórych stylów jazzowych, wybitnych wokalistów, instrumentalistów i zespołów. W programie nauczania muzyki w gimnazjum Doroty Krawczyk znajduje się miejsce na referaty<sup>20</sup> dotyczące wybranych przez uczniów zagadnień z zakresu muzyki współczesnej, poważnej i rozrywkowej. Może więc tam znaleźć się nurt muzyki jazzowej, rozumianej często, jako jeden z nurtów muzyki rozrywkowej. Należy pamiętać, że przedstawiciele tego gatunku nie zawsze są zadowoleni z przynależności jazzu do szeroko rozumianej muzyki rozrywkowej. W programie nauczania w gimnazjum przedmiotu „Muzyka” autorstwa Pawła Piątka przewiduje także w swoich treściach<sup>21</sup> kształcenia i wychowania, jazz – jego kierunki i style w zakresie muzyki rozrywkowej, natomiast w programie Doroty Krawczyk<sup>22</sup> znajdują się treści zatytułowane „Cały ten jazz...”. Na wstępie programu w rozdziale poświęcony sztuce, wśród której żyjemy autorka proponuje jazz i początki muzyki rozrywkowej, źródła jazzu, a także jako gatunek, który wśród Afro-amerykanów

<sup>18</sup> A. Kreiner-Bogdańska, *Program nauczania „Muzyka w gimnazjum”*, WSiP, Warszawa 1999, passim.

<sup>19</sup> M. Przychodzińska i B. Smoleńska-Zielińska, *Program nauczania w gimnazjum „Muzyka”*, WSiP, Warszawa 1999, passim.

<sup>20</sup> D. Krawczyk, *Program nauczania w gimnazjum „Muzyka”*, WSiP, Warszawa, passim [zob.] praca mgr, P.A. Szymański, *Wybrane zagadnienia w zakresie muzyki jazzowej i jej zastosowanie w edukacji*, UMCS, Lublin 2005, s. 34-39.

<sup>21</sup> P. Piątek, *Program nauczania sztuki (muzyki) w gimnazjum*, Arka, Poznań 2000, passim.

<sup>22</sup> D. Krawczyk, *Program nauczania sztuki w gimnazjum*, JUKA, Warszawa 2000, passim.

pełni funkcję muzyki ludowej.

Autorka poświęca także miejsce na rozwój jazzu, jego przedstawicieli oraz adaptacji na tereny muzyki poważnej lub odwrotnie. Znajduje także miejsce dla jazzu w Polsce. W realizacji programu przewiduje pogadankę, referaty przygotowane przez uczniów oraz śpiew zbiorowy – gospel. W programie nauczania Dariusza Stępnia, Małgorzaty Matys – Ziemskiej i Wojciecha Syguta<sup>23</sup> jest miejsce na rozpoznanie utworu jazzowego, zapoznanie się z historią muzyki country i jazz w ramach ludowej muzyki amerykańskiej, dyskusje na temat podstawowych elementów muzyki jazzowej po wysłuchaniu przykładów muzycznych. W wyniku tego programu uczeń ma znać i doceniać twórczość i przedstawicieli tego nurtu, dostrzegać znaczenie, jakie dla niewolników miały tzw. spirituals. Z zaangażowaniem uczniowie mają odnaleźć wiadomości na temat polskiej muzyki jazzowej i umieć wymienić kompozytorów muzyki poważnej inspirujących się jazzem. W kolejnym z programów w opracowaniu Eugeniusza Wachowiaka<sup>24</sup> w treściach nauczania znajduje się miejsce dla muzyki jazzowej – bluesa. Proponowany repertuar to: W. Ch. Handy – Saint Louis Blues. W treściach szczegółowych przy jazzie tradycyjnym jest także przykład S. Joplina – Maple Leaf Rag oraz utwory różnych stylów jazzowych wybitnych przedstawicieli i zespołów. Jest również miejsce na swing i jazz nowoczesny, z doбором repertuaru G. Millera, Moonlight serenade. Jolanta Ciesielska<sup>25</sup> w programie nauczania sztuki w gimnazjum przy temacie „Fascynacje muzyką etniczną” i powstanie muzyki jazzowej zakłada, iż uczeń ma pamiętać cechy polskiej muzyki ludowej oraz motywy taneczne, które inspirowały polskich kompozytorów XIX w. Ma również rozumieć co to są pieśni gospels, muzyka staroorleańska, jazz, dixieland, swing oraz jaką rolę odegrali w historii muzyki Armstrong i Ellington. Zwraca uwagę, iż uczeń ma rozumieć, jakie cechy nosiła muzyka instrumentalno – wokalna wykonawców murzyńskich w muzyce jazzowej. Uczeń ma potrafić wymienić wybrane utwory kompozytorów, takich jak B. Bartok, G. Gershwin, D. Ellington, G. Miller, M. Davis, A. Makowicz i J. P. Wróblewski.

Jak można zauważyć w programach tych przynajmniej elementarne

<sup>23</sup> D. Stępień, M. Matys-Ziemska, W. Sygut, *Program nauczania sztuki w gimnazjum „Sztuka”*, MAC, Kielce 2002, passim, [zob.] praca mgr., P.A. Szymański, *Wybrane zagadnienia w zakresie muzyki jazzowej i jej zastosowanie w edukacji*, UMCS, Lublin 2005, s. 34-38.

<sup>24</sup> E. Wachowiak, *Program nauczania muzyki w gimnazjum*, GAWA, Piła 1999, passim.

<sup>25</sup> J. Ciesielska, *Program nauczania do sztuki w gimnazjum*, Gdańsk 2000, passim, [zob.] praca mgr., P.A. Szymański, *Wybrane zagadnienia w zakresie muzyki jazzowej i jej zastosowanie w edukacji*, UMCS, Lublin 2005, s. 34-39.

treści dotyczące muzyki jazzowej są ujęte. W dobie dzisiejszej „interkulturowości” i dostępu do wszelkiej muzyki jazz nie może być pominięty. Myślę, iż przedstawienie tej muzyki w nieco szerszym zakresie pomogłoby w rozwiązywaniu zadawanych pytań przez uczniów co do nurtu i gatunku utworów np. usłyszanych w mediach. Chciałbym zwrócić uwagę na niektóre podręczniki do gimnazjum z uwzględnieniem omawianego przeze mnie nurtu. W wielu podręcznikach rola muzyki jazzowej jest znikoma i przedstawiona w sposób dysjunktywny<sup>26</sup>. Jednak ze względu na ograniczoną ilość zajęć muzyki ważny jest dobór jak najlepszych przykładów. W podręczniku Alicji Twardowskiej<sup>27</sup> jest zwrócona uwaga na pochodzenie muzyki jazzowej, twórców tej kultury, opisana rola jazzu w kulturze muzycznej XX w., podanie przykładów charakterystycznych dla jazzu: synkopowanie, improwizacja oraz wymienieni zostali przedstawiciele muzyki jazzowej, jak: B. Bolden, E. Fitzgerald, L. Armstrong, E. D. Ellington, CH. Parker, M. Davis, G. Gershwin, wprowadzający jazz do muzyki popularnej. W podręczniku Pawła Piątka<sup>28</sup> jest nieco więcej miejsca poświęconego muzyce jazzowej na tle innych podręczników. Pokrótce wymienione są formy jazzu od *negro spirituals* i *blues`a*, poprzez jazz tradycyjny i pierwsze formy „*ragtime`u*” i lata „*swingu*” łącznie z powstaniem „*big - bandu*”, po jazz nowoczesny, elektryczny oraz jazz w Polsce. Warto przedstawić kilka ważnych postaci, jak np.: Jan „Ptaszyn” Wróblewski, Krzysztof Komeda, Zbigniew Namyśłowski czy też Wojciech Karolak. W zeszycie muzycznym Eugeniusza Wachowiaka „Słuchanie muzyki”<sup>29</sup> mamy podaną nazwę jazz, przedstawione przykłady rytmu cechującego ten nurt, zwrócenie uwagi na synkopy i przedstawione pytania po zakończeniu zajęć.

- wymień instrumenty grające w pierwszych zespołach jazzowych,
- opisz, jak powstał jazz,
- co to jest improwizacja.

Aby odpowiedzieć na te pytania przedstawione są treści w bardzo skrótovej „pigułce”, ale osobiście nie jestem przekonany, czy są to treści wystarczające. W tym samym zeszycie jest rozwinięty wątek *bluesa*, *ragtime`u*, *swingu* i jazzu nowoczesnego. Podane przykłady i opisy niektórych twórców tych nurtów wydają się być trafne. Takie postacie, jak Scott Joplin, George Gershwin,

<sup>26</sup> Dysjunktywny - łac. disjunctivus = rozłączny tzn. wykazujący luki, nieciągły lub wykazujący przerwę.

<sup>27</sup> A. Twardowska, *Podręcznik dla gimnazjum „Muzyka”*, JUKA, Warszawa 2005, passim.

<sup>28</sup> P. Piątek, *Muzyka w gimnazjum „Muzyczne barwy”*, Nowa Era, Warszawa 2003, passim.

<sup>29</sup> E. Wachowiak, *Zeszyt muzyczny do gimnazjum „Słuchanie muzyki”*, GAWA, Piła 2003, passim.

na przykładzie muzyki jazzowej Glenn Miller, to ważne nazwiska do zapamiętania przez młodego człowieka. Interesującymi postaciami ujętymi w podręczniku Alicji Twardowskiej „Sztuka w gimnazjum”<sup>30</sup> jest Włodzimierz Nahorny, Jan „Ptaszyn” Wróblewski, Urszula Dudziak, Zbigniew Namysłowski i inni. Można jednak rozszerzyć treści przedstawione na zajęciach chociaż dwóch, czy trzech przedstawicieli tego nurtu.

W podręczniku „Muzyczny świat” Teresy Wójcik<sup>31</sup> miejsce jazzu ujęte jest skrótowo z dość dużą ilością tłumaczenia pojęć. Zajęcia jednak zakładają wykonanie utworu przez uczniów np. *Somebody Loves Me* G. Gershwina i jest to element ze względu na praktyczny charakter moim zdaniem ciekawy. Podręcznik Agnieszki Kreiner – Bogdańskiej „Muzyka w gimnazjum”<sup>32</sup> tak, jak w założeniu programowym przedstawia ten nurt od muzyki country poprzez powstanie jazzu, wyjaśnienie podstawowych pojęć i gatunków – *blues*, *ragtime*, *negro spirituals*, a także informacji o dotarciu tego nurtu do naszego kraju i informacji o festiwalach jazzowych – *Jazz Jamboree* w Warszawie czy też *Jazz nad Odrą* we Wrocławiu. Wymienione także są gwiazdy jazzu takie, jak L. Armstrong, E. Fitzgerald i K. Komeda – Trzcíński. Dość ciekawie moim zdaniem nurt ten przedstawiony jest w podręczniku „Świat Muzyki” Wacława Panka<sup>33</sup>. Uwzględnione są tam niemal wszystkie elementy metodyczne w prowadzeniu zajęć począwszy od zadania sobie pytania, co to jest jazz, słuchania utworów między innymi W. Ch. Handy, St. Louis, Blues, przedstawienie nut utworu W. Ch. Handy i możliwość muzykowania tego utworu przez uczniów, aż po pogadankę odpowiadając sobie na pytania dotyczące przebiegu zajęć. Jest także przedstawiona skrótowo i obrazowo chronologia jazzu i przedstawienie znakomitych osobowości takich, jak M. Davis, a w polskim jazzie, Z. Namysłowski. Na podkreślenie zasługuje także możliwość wykonania utworu z gatunku Gospel, song „Gdy wszyscy święci idą do nieba” (*When The Saints Go Marching In*).

Miejsce dla jazzu znajduje się także w podręczniku Pawła Piątka.<sup>34</sup> Autor skupia się na przedstawieniu kilku podstawowych pojęć z zakresu tej muzyki i przedstawieniu postaci tego nurtu, przechodząc z treściami od jazzu tradycyjnego, do rock and roll`a.

<sup>30</sup> A. Twardowska, *Podręcznik „Sztuka w gimnazjum”*, JUKA, Warszawa 2003, passim.

<sup>31</sup> T. Wójcik, *Podręcznik do gimnazjum „Muzyczny świat”*, MAC, Kielce 2003, passim.

<sup>32</sup> A. Kreiner – Bogdańska, *Podręcznik „Muzyka w gimnazjum”*, K. Pazdro., Warszawa 2000, passim.

<sup>33</sup> W. Panek, *Podręcznik do gimnazjum „Świat Muzyki”*, WSiP, Warszawa 1999, passim.

<sup>34</sup> P. Piątek, *Podręcznik do gimnazjum „Muzyczne barwy”*, ARKA, Poznań 2000, passim.

Zaproszenie<sup>35</sup> w kolejną podróż świata muzyki, zapowiedź ciekawych osobowości i propozycja wspaniałej przygody z muzyką jest nie tylko zachętą, ale i zobowiązaniem autorów podręczników, jak i nauczycieli. Interesujące<sup>36</sup> są także propozycje przeznaczone do gimnazjum, które nawiązują do modnej w ostatnim czasie pedagogiki muzyki świata, do których można zaliczyć muzykę amerykańską czy też żydowską. Ważne jest, by propozycje nowych zajęć były atrakcyjne dla uczniów pod względem merytorycznym i faktograficznym. Ważna jest także klarowność treści oraz łatwość rozwiązań, które charakteryzują nową dydaktykę muzyczną.

#### 4. Propozycje zajęć w gimnazjum z zakresu muzyki jazzowej

Przedstawione poniżej scenariusze przeznaczone są dla uczniów gimnazjum zawierają wybrane wiadomości dotyczące muzyki jazzowej. Ich realizacja ma na celu zapoznanie uczniów z wybraną literaturą muzyczną oraz zdobycie elementarnej wiedzy z zakresu historii jazzu.

Przedstawienie uczniom muzyki jazzowej począwszy od jej krystalizacji pozwoli na zapoznanie się z tym nurtem i być może skieruje zainteresowania uczniów w stronę głębszego poznania tego gatunku muzyki<sup>37</sup>.

Temat I: Początki muzyki jazzowej  
(czas realizacji 45 minut).

Cel główny:

Bliższe zapoznanie uczniów z okresem poprzedzającym krystalizację jazzu.

Cele operacyjne:

Uczeń:

potrafi zaśpiewać piosenkę tradycyjną *Down By The Riverside*, zna tytuły, twórców oraz wykonawców prezentowanych na zajęciach utworów,

posiada elementarną wiedzę na temat historii ludów, które krystalizowały nową muzykę.

potrafi wyjaśnić pojęcia blues i ragtime.

Metody: podająca (pogadanka, krótki wykład informacyjny), problemowa

<sup>35</sup> P. Piątek, *Podręcznik do gimnazjum „Muzyczne barwy”*, ARKA, Poznań 2001, passim.

<sup>36</sup> A. Białkowski, *Wychowanie Muzyczne w Szkole*, UMCS, Lublin 2005, passim.

<sup>37</sup> P. Szymański, *Muzyka jazzowa w edukacji gimnazjalnej w: Wychowanie Muzyczne w Szkole*, UMCS, Lublin 2005, s. 44-46.

408 \_\_\_\_\_ Zagadnienia dotyczące edukacji muzycznej w Polsce  
na przykładzie muzyki jazzowej  
(dyskusja dydaktyczna), eksponująca i praktyczna.

Media: utwory – Art Tatum – *I'll get by as long as I have you*; Blind Limon Jefferson - *One Dime Blues*, piosenka tradycyjna *Down by the Riverside*, czasopismo *Mistrzowie Bluesa* nr 29, wyd. Altaya Warszawa 1997; I. Poniatowska, *Słownik Szkolny Muzyka* WSiP Warszawa 1992; A. Schmidt, *Historia Jazzu*, WSiP; W-wa; 1992, M. Jakubowski, *Mały Leksykon Bluesa*, Toruń – Warszawa 1992.

Przebieg zajęć:

Wprowadzenie w tematykę zajęć. Pogadanka na temat krystalizowania się nowej muzyki (jazzu).

Jazz powstał na przełomie XIX i XX wieku, w jego rozwoju można wyróżnić różne etapy (do 1895 okres poprzedzający krystalizację; 1895-1917 okres formacyjny). Wpływ na krystalizację jazzu mieli Kreole i potomkowie wyzwolonych niewolników oraz imigranci z całego świata. Zapleczem jazzu były ballady i hymny brytyjskich osadników, *negro spirituals*, *work songs*. Bezpośrednimi poprzednikami i komponentami jazzu były marsze, ragtime i blues.

Wpływ na krystalizację jazzu miały także orkiestry dęte słyszane podczas świąt państwowych, pieśni francuskie śpiewane przez osadników z Francji, ballady śpiewane przez Anglików oraz pieśni kreolskie i chorały różnych sekt protestanckich.

W wyniku tych wpływów narodził się poprzednik jazzu – ragtime (z ang. rag – łobuz, oberwaniec: time – rytm, tempo, czas).

Terenem formowania się jazzu było południe Stanów Zjednoczonych (Dixieland), a głównie duże miasta zamieszkiwane przez Czarnych (m. in. Nowy Orlean).

nauczyciel naprowadza uczniów na tezę, iż pod wpływem niewoli powstało wiele smutnych pieśni (nazywane są bluesem),

nauczyciel wyjaśnia pojęcie blues.

- wysłuchanie utworu B. L. Jeffersona - *One Dime Blues* (2,45), polskie znaczenie „Blues za dziesięć centów”, albo „Dziesięciocyfrowy blues”.

po wysłuchaniu krótka pogadanka na temat charakteru utworu, rozpoznanie instrumentu, na jakim utwór został wykonany i interpretacji wokalne wykonawcy (głos z akompaniamentem gitary),

nauczyciel wyjaśnia znaczenie słowa blues oraz krótko charakteryzuje postać B. L. Jeffersona.



Blues<sup>38</sup> - z ang. smutek, melancholia. Jest to negro-amerykański gatunek pieśni o strukturze responsorialnej, wywodzący się w dużej mierze z pieśni pracy, silnie związany również z brytyjską balladą. Nauczyciel opowiada krótko o powstaniu bluesa na podstawie „Małego Leksykonu Bluesa”, a także o pierwszych nagraniach, nawiązując do niewidomego muzyka o nazwisku Blind Limon Jefferson.

Blind Limon Jefferson<sup>39</sup> - urodził się na farmie w Teksasie w 1897 r. Był znakomitym poetą i mistrzem bluesa akustycznego, wywarł ogromny wpływ na rozwój teksańskiego bluesa. Uchodzi za twórcę stylu gry na gitarze elektrycznej znanego dziś pod nazwą stylu teksańskiego. W połowie lat 20-ch sprzedał najwięcej płyt i cieszył się ogromną sławą.

- nauka piosenki tradycyjnej *Down by the Riverside*, (piosenka o charakterze dixie, ragtime).

wyjaśnienie znaczenia słów piosenki - „*Odlóż miecz i tarczę nad brzegiem rzeki, zamierzałem nie uczyć się więcej wojny*”. Tekst tej piosenki jest wołaniem o pokój.

#### Down By the Riverside

Gonna lay down my sword and shield down by the riverside,  
 Down by the riverside, down by the riverside,  
 Gonna lay down my sword and shield down by riverside  
 Gonna study war no more.  
 I ain`t gon` study war no more ,ain`t gon study war no more,           2x  
 Ain`t gon study war no more.  
 Gonna lay down my burder down by the riverside                               2x  
 I ain`t gon study war no more...  
 Gonna shout out that call of peace down by the riverside.                   2x  
 I ain`t gon`study war no more...  
 opracowanie rytmiczno-melodyczne piosenki,  
 zaśpiewanie z akompaniamentem nauczyciela,  
 poinformowanie uczniów, iż jest to ragtime.

<sup>38</sup> T. Piotrkowski i Z. Saloni, *Słownik Angielsko – Polski*, Wilga, Warszawa 1998, passim.

<sup>39</sup> *Mistrzowie Bluesa*, Altaya, Czasopismo nr. 29, Warszawa 1997, passim.

Ragtime<sup>40</sup> - z ang. raggedy time - skaczące tempo. Jest to muzyka o charakterze jazzowym, którą najczęściej grano na pianinie. Charakteryzuje ją ostry, synkopowany rytm, połączony z elementami folkloru Zachodniej Afryki, a także z wpływami muzyki europejskiej. Ragtime rozwinął się w Sedalii w stanie Missouri. Był bardzo popularny wśród robotników pracujących w obozach. O ragtimie można powiedzieć, że jest - „białą muzyką, graną na sposób czarny”.

- wysłuchanie utworu - *Art Tatum - Ill get by as long as I have you (2.27)*  
nauczyciel zwraca uwagę, iż utwór grany jest na fortepianie, przez co oddaje rzeczywisty charakter tego stylu.

Zakończenie zajęć:

pogadanka końcowa, krótkie przypomnienie znaczeń pojęć blues i ragtime,

przypomnienie wiadomości o krystalizowaniu się jazzu, ewentualnie sporządzenie notatki.

Temat: Muzyka jazzowa na przykładzie Louisa Armstronga  
(czas realizacji 45 min)

Cel główny:

Bliższe zapoznanie się z muzyką jazzową, poznanie określeń i znaczenia słów: jazz, swing, improwizacja oraz przybliżenie twórczości Louisa Armstronga<sup>41</sup>.

Cele operacyjne:

Uczeń:

umie wyjaśnić pojęcia: swing, jazz, improwizacja,  
dostrzega cechy charakterystyczne muzyki jazzowej,  
poznaje sylwetkę L. Armstronga, najistotniejsze fakty z życia oraz jego wkład w rozwój muzyki jazzowej,

potrafi wyklaskać rytm akcentując drugą i czwartą miarę w takcie na cztery czwarte (charakterystyczny akcent w muzyce swingowej),

identyfikuje instrumenty w prezentowanych nagraniach,

<sup>40</sup> I. Poniatowska, *Słownik Szkolny Muzyka*, WSiP, Warszawa 1992, passim, [zob.] praca mgr P.A. Szymański, *Wybrane zagadnienia w zakresie muzyki jazzowej i jej zastosowanie w edukacji*, UMCS, Lublin 2005, s. 39-67.

<sup>41</sup> P. Szymański, *Muzyka jazzowa w edukacji gimnazjalnej w: Wychowanie Muzyczne w Szkole*, UMCS, Lublin 2005, s. 44-47.

poznaje brzmienie i budowę trąbki.

Metody: podająca (wykład informacyjny, pogadanka), problemowa (aktywizująca),

eksponująca (pokaz połączony z przeżyciem), praktyczna.

Media: utwory; *Mack The Knife* Louisa Armstronga; *Encyklopedia Muzyki* PWN, Warszawa 1995; *Jazz Forum* lipiec – sierpień 2000; *Słownik Szkolny Muzyka* WSiP Warszawa 1991; Jerzy Waldorff *Ósme Sekrety Polihymni*, Iskry Warszawa 1997.

Przebieg zajęć:

Dyskusja na temat powstania muzyki jazzowej i wyjaśnienie pojęcia jazz.

Jazz cechuje specyficzna pulsacja rytmiczna (swing, synkopy), wariacje i opracowania tematu, swoista intonacja i artykulacja. Wykształcił wiele różnych, odrębnych form wokalnych i instrumentalnych. Nazwa jazz nadana została tej muzyce w Chicago w 1915 roku z chęcią ośmieszenia nowoorleańskiego zespołu Toma Browna (*jazz lub jass oznaczało zgiełk, hałas*).

Kolebką jazzu<sup>42</sup> był Nowy Orlean, miasto na południu USA, gdzie w XIX w. skrzyżowało się wiele odmiennych stylów muzycznych. Właśnie w tym tyglu narodziły się pierwsze *ragtime*y, zabrzmiały po raz pierwszy na świecie *blue notes* - kolor niebieski wśród murzynów uznawany był za kolor smutny. Właśnie w tym okresie historycznym pojawił się pomysł podkreślania słabszych części taktu (synkopowania). Jak na ówczesny czas zarówno nietypowe użycie instrumentów, jak i forma pierwszych utworów były wynikiem połączenia się kultur Kreoli i afrykańskich tradycji wyzwolonych niewolników. Na przełomie wieków typowe były rytmy marszowe, wesole linie kornetu, puzonu i klarnetu. Grali tak Charles „Buddy” Bolden, Bunk Johnson i Freddie Keppard oraz autorzy pierwszego jazzowego nagrania (Original Dixieland Jazz Band). Następnie muzycy wyjeżdżali na północ kraju - do Chicago. Trafił tam również największy talent tamtych czasów - trębacz i śpiewak Louis Armstrong. On właśnie zapoczątkował „erę *swingu*”.

- wysłuchanie utworu *Mack the knife* Louisa Armstronga.

Zwrócenie uwagi na koloryt brzmienia trąbki oraz na charakterystyczny głos Armstronga,

Zauważenie charakterystycznego rytmu swingowego,

<sup>42</sup>J. Waldorff, *Ósme Sekrety Polihymni*, Iskry, Warszawa 1997, passim.

na przykładzie muzyki jazzowej  
nauczyciel przed wysłuchaniem utworu daje zadanie, by każdy z uczniów zwrócił uwagę, jakie instrumenty występują w tym nagraniu i jaki to jest gatunek muzyki.

Przybliżenie sylwetki Louisa Armstronga, (prezentacja zdjęć).

Louis Armstrong<sup>43</sup> urodził się 4 sierpnia 1901 r. w Nowym Orleanie. Był trębaczem, wokalistą i kompozytorem. Od 1913 r. uczył się grać na kornecie i występował w miejscowych zespołach w Nowym Orleanie. W 1922 r. wstąpił do zespołu Kinga Olivera w Chicago. W 1924 r. grał w orkiestrze F. Hendersona w Nowym Jorku. Po roku wrócił do Chicago, gdzie grał w różnych zespołach i tworzył własne (np. *Hot Five*, *Hot Seven*). Dokonane z nimi nagrania w latach 1926-1928 wyznaczyły nowy etap historii jazzu. Były odzwierciedleniem wyobraźni melodycznej i harmonicznego Armstronga, który zachwycał swobodą techniczną i dźwiękiem oraz wycuciem swingu. Jako wokalista był improwizatorem i posiadał charakterystyczny, chrypliwy głos. Wystąpił w ponad 30 filmach (np. *Hello Dolly*, *New Orleans*). Koncertował do końca życia, umierając 6 lutego 1971 r. w Corona koło Nowego Jorku.

Prezentacja trąbki z precyzyjnym opisem instrumentu.

Trąbka<sup>44</sup> - jest to instrument dęty, zaliczany do instrumentów blaszanych. To wąska cylindryczna rura metalowa, zwinięta prostokątnie i zakończona u wylotu czarą głosową. Wewnątrz pętli znajdują się trzy rurki zwane wentylami lub tłokami. Dźwięk trąbki jest bardzo wyrazisty i przebija się nad orkiestrę.

Wprowadzenie terminu improwizacja jazzowa.

Improwizacja<sup>45</sup> - z łac. improvisus - nieprzewidywany. Jest to jednoczesne tworzenie i wy-konywanie tworzonej muzyki; dotyczyć może całej kompozycji lub jej fragmentu (jednym słowem „wymyślanie muzyki w trakcie grania”). Jest to podstawowy, nieodzowny element

w muzyce jazzowej.

- wysłuchanie dowolnego fragmentu muzycznego, eksponującego improwizację na trąbce.

Pogadanka na temat tajników wykonawstwa jazzowego, naprowadzająca na pojęcie muzyki swingowej.

<sup>43</sup> A. Chodakowski, *Encyklopedia Muzyki*, PWN, Warszawa 1995, passim.

<sup>44</sup> I. Poniatowska, *Słownik Szkolny Muzyka*, WSiP Warszawa 1991, passim.

<sup>45</sup> I. Poniatowska, *Słownik Szkolny Muzyka*, WSiP, Warszawa 1991, passim.

- wykonanie przez nauczyciela rytmu składającego się z ośmiu ósemek, w takcie i metrum cztery czwarte, z zaznaczeniem akcentów na drugą, czwartą, szóstą i ósmą miarę rytmiczną (nauczyciel informuje, iż rytm taki jest charakterystyczny dla swingu).

- prezentacja dowolnie wybranego swingu L. Armstronga, uczniowie klaszczą wcześniej nauczonego rytmu,

wyjaśnienie znaczenia słowa „swing”.

*Swing*<sup>46</sup> - z ang. znaczy kołysać. W muzyce jazzowej pulsowi przeciwstawia się subtelne opóźnienia lub wyprzedzenia, co wywołuje wrażenie kołyszącej płynności.

- przeczytanie fragmentu tekstu Jerzego Waldorffa: *Wypada zadać sobie pytanie co to jest jazz<sup>47</sup>? Jazz nie jest nowym sposobem tańczenia lecz gatunkiem muzycznym, odrębnym od wszystkich dotychczasowych. Różnica zaczyna się od innych lub odmiennie używanych instrumentów. Klasyczny zespół jazzowy składa się tylko z sześciu albo siedmiu muzyków i dzieli się tylko na dwie grupy instrumentalne: sekcję rytmiczną oraz sekcję melodyczną. W skład sekcji rytmicznej wchodzi: banjo, kontrabas lub tuba, perkusja i fortepian, zaś melodycznej: trąbka, klarnet i puzon. Banjo (to rodzaj bębenka na długiej szyjce ze strunami napiętymi nad bębenkiem i wzdłuż szyjki) zostało po raz pierwszy zastosowane w jazzie. Kontrabas używany jest nie tylko jako instrument smyczkowy, ale też szarpany. Perkusji dodano szereg instrumentów: klekotek i grzechotek. Dla trąbki i puzonu wynaleziono na użytek jazzu rozmaite tłumiki, zmieniające barwę instrumentu. Podstawą jazzu jest rytmika, zwana swingiem.*

Zakończenie zajęć:

pogadanka końcowa przypominająca nazwiska wykonawców, znaczenie słów: jazz, swing, improwizacja.

zagranie fragmentu utworu, który był przedstawiony na zajęciach, zadaniem uczniów jest wyklaskanie rytmu swingowego.

Temat: Przedstawiciele bluesa i swingu

(Czas realizacji – 45 min.).

Muzyka jazzowa jest zaliczana w ostatnim okresie do muzyki wyższego rzędu. Ten nurt<sup>48</sup> zapoczątkowany był w końcu IX w. przez Murzynów w południowych stanach USA. Mimo, że wyrastał z folkloru, nie mieści się w jego

<sup>46</sup> A. Chodakowski, *Encyklopedia Muzyki*, PWN, Warszawa 1995, passim.

<sup>47</sup> J. Waldorff, *Ósme Sekrety Polihymni*, Iskry, Warszawa 1997, passim.

<sup>48</sup> A. Grzegorzczak, *Aktualizacje Encyklopedyczne*, KURPISZ, Poznań 1997, passim.

414 \_\_\_\_\_ Zagadnienia dotyczące edukacji muzycznej w Polsce  
na przykładzie muzyki jazzowej  
ramach, ani twórczości klasycznej, rozrywkowej. Powstał w Nowym Orleanie,  
ale opanował cały świat.

Myślę, że jest to zasługa wielokulturowości narodu amerykańskiego i wpływu europejskich instrumentów, a przede wszystkim wykorzystania ich przez Amerykanów.

Każdy człowiek chociażby włączając telewizję spotka się z tym nurtem. Zadanie nauczyciela polega na uwrażliwieniu ucznia na muzykę prezentującą wartość merytoryczną<sup>49</sup>.

Cel główny:

Uwrażliwienie młodzieży na muzykę jazzową oraz zapoznanie się z niektórymi przedstawicielami nurtu.

Cele operacyjne:

Uczeń:

umie wyjaśnić pojęcia: *blues i big – band*,  
zapoznaje się z repertuarem muzyki jazzowej skomponowanej przez  
Glenna Millera, Dizzy Gillespie, Johnny'ego Wintera,  
dostrzega cechy charakterystyczne dla muzyki jazzowej,  
zna nazwiska przedstawione na zajęciach i pamięta najistotniejsze fakty  
z ich życia,  
potrafi rozpoznać tytuły prezentowanych utworów po wcześniejszym ich  
wysłuchaniu,  
potrafi rozpoznać momenty improwizowane oraz temat.

Metody: podająca, problemowa, eksponująca, praktyczna.

Pomoce dydaktyczne: Nagrania: Glenn Miller - „*In The Mood*”, Dizzy Gillespie - „*Slew Foot*”, Johnny Winter - „*That's What Love Does*”.

pianino i flety proste,

Słownik Szkolny „Muzyka”, WSiP, W-wa 1991,

Historia Jazzu; Andrzej Schmidt, WSiP, Warszawa 1992,

czasopismo „Mistrzowie Bluesa”nr.5, Altaya, Warszawa 1997,

Przebieg zajęć.

- wysłuchanie utworu w wykonaniu Johnny Wintera - „*That's What Love Does*”

<sup>49</sup>P.A. Szymański, *Muzyka jazzowa w edukacji szkolnej* [w:] Wychowanie Muzyczne w Szkole, UMCS, Lublin 2009, s. 32-36.

nauczyciel zwraca uwagę na charakter utworu, wyjaśniając styl blues oraz omawia sylwetkę i działalność artysty.

Blues<sup>50</sup> - ang. oznacza troski, rozterki. Jest to gatunek pieśni osobistej. Był silnie związany z brytyjską balladą.

Poetyka bluesa operuje nieregularną stopą metryczną, dostosowaną do improwizowanych treści, które obejmują wszelkie regiony życia i doświadczeń ludzi: osamotnienie, głód, uwięzienie, choroby, źli ludzie itp.

Johnny Winter<sup>51</sup> - Urodził się 23 lutego 1944 r. w Leland (*Missouri*). Był to białoskóry gitarzysta o czarnej duszy. Zaraz po jego urodzeniu, rodzice (saksofonista i pianistka) przeprowadzili się do Beaumont (Teksas). Gdy skończył pięć lat nauczył się grać na klarnecie, banjo, ukulele, harmonijce ustnej i wreszcie na gitarze. Słuchał w radiu bluesa, rocka i country. Wychowywał się w duchu bluesa. Już jako piętnastolatek nagrał swój pierwszy singiel ze swoim młodszym o dwa lata bratem. W związku z tym, iż większość swojego czasu bracia spędzili w Teksasie styl ich gry był odzwierciedleniem regionu. Po osiągnięciu sukcesu przez Johnniego Wintera jego życie pod wpływem nagłej sławy i nie kończących się występów popadł w życiową klęskę. Wpadł w narkomanie i przez dwa lata był bezdomny, żył w nędzy, opuszczony przez rodzinę i przyjaciół. W 1973 r. powraca na scenę i rozpoczął się jego najlepszy etap tworzenia utworów, których z całkowitą swobodą przedstawia się takim, jakim jest naprawdę i śpiewa to, co czuje. Demonstruje, że jest w pełni talentu i u szczytu możliwości twórczych.

nauczyciel zapisuje na tablicy przebieg harmoniczny bluesa i ćwierć-nutowe dźwięki toniki, subdominanty i dominanty.

uczniowie pod nadzorem grają dźwięki na fletach prostych, w wyznaczonym metrum uczniowie grają te dźwięki, a nauczyciel gra na fortepianie (pianinie) przebieg harmoniczny bluesa, jednocześnie improwizując, chętni uczniowie dzielą się na dwie dwu lub trzyosobowe grupy zgłaszając się by uzyskać ocenę,

nauczyciel w trakcie dokonuje korekty błędów wykonania.

- wysłuchanie utworu w wykonaniu Dizzy'ego Gillespie - „*Slew Foot*”

nauczyciel zwraca uwagę na ciekawe brzmienie utworu nauczyciel

<sup>50</sup> A. Chodakowski, *Encyklopedia Muzyki*, PWN, Warszawa 1995, passim.

<sup>51</sup> *Mistrzowie Bluesa*, Czasopismo nr. 5, Altaya, Warszawa 1997, passim.

przypomina pojęcie improwizacja,

nauczyciel wprowadza zadanie (włączając powtórnie utwór) napisania na kartkach w kolejności usłyszane instrumenty, które grają temat i improwizują, nauczyciel w skrócie przedstawia postać Dizzy'ego Gillespie.

John Birks (Dizzy) Gillespie<sup>52</sup> urodził się w 1917 r. w Cheraw, a zmarł w 1993 r. w Englewood. Był amerykańskim rębaczem, wokalistą, aranżerem i kompozytorem jazzowym. Posiadał niezwykłą łatwość w zakresie gry na trąbce. Uczyniło go to mistrzem trąbki. Jego aranżacje były przyjemne i miłe w odbiorze. Jego sposób wydobywania dźwięku na instrumencie i aparat powodowało bardzo specyficzny wygląd (podczas gry policzki były wypełnione powietrzem, zwiększającą objętość twarzy). Grał w wielu big – bandach i stworzył również swój własny.

*Big – band*<sup>53</sup> - jest to duża orkiestra jazzowa (z ang. band – znaczy kapela, orkiestra dęta). Oznacza to duży zespół, popularny w stylu swing. Obecny najczęściej spotykany skład big – bandu to wszystkie rodzaje saksofonów, kilka trąbek, puzonów, fortepian lub pianino, kontrabas lub gitara basowa, elektryczna, perkusja. Często akompaniują wokalistom i grupom wokalnym.

- wysłuchanie utworu w wykonaniu big – bandu Glenna Millera „*In The Mood*”

w trakcie słuchania utworu nauczyciel zwraca uwagę na jego taneczny charakter,

po wysłuchaniu przedstawia krótko sylwetkę kompozytora.

Alton Glenn Miller<sup>54</sup> – puzonista i aranżer. Żył w latach 1904 – 1944. Pochodził z Iowowa. Był spokojny, opanowany, cichy, wytrwały, skromny. Z powodu tego cierpiał na brak większego powodzenia w niedostatkach własnego rzemiosła. Postanowił więc komponować. Orkiestra Glenna Millera była świetnym, zdyscyplinowanym zespołem, mającym improwizujących solistów, niezwykle aranżacje, z pogranicza jazzu i muzyki popularnej. Był twórcą<sup>55</sup> oryginalnego brzmienia swojego big – bandu „*Miller sound*” (mikstura czterech saksofonów i klarnetu). On właśnie jako pierwszy wprowadził do big – bandu zamiast saksofonu, klarnet. wystąpił z zespołem także w filmie „*Serenada w Dolinie Słońca*”. Zmarł śmiercią tragiczną nad Kanałem La Manche.

<sup>52</sup> A. Chodakowski, *Encyklopedia Muzyki*, PWN, Warszawa 1995, passim.

<sup>53</sup> I. Poniatowska, *Słownik Szkolny „Muzyka”*, WSiP, Warszawa 1991, passim.

<sup>54</sup> A. Schmidt, *Historia Jazzu*, WSiP, Warszawa 1992, passim.

<sup>55</sup> A. Chodakowski, *Encyklopedia Muzyki*, PWN, Warszawa 1995, passim.



Zakończenie zajęć:

pogadanka końcowa - co nowego wniosły podane treści na zajęciach i przypomnienie najważniejszych terminów,

uczniowie wyrażają chęć wysłuchania utworu, który najbardziej im się podobał,

w ramach zakończenia zajęć nauczyciel proponuje zadanie domowe, by na przedstawionym przebiegu harmonicznym uczniowie napisali prostą, wymyśloną melodię.

## 5. Podsumowanie

Zadaniem programu<sup>56</sup> jest wywieranie korzystnego wpływu na osiągnięcia uczniów wszelakich celów, ideałów określonych przez szkołę, a potem być może i własnym. Wprowadzanie nowego programu jest wprowadzaniem zmiany. Wszelkie zmiany muszą być doskonale znane przez pedagoga tak, by przewidywać jej skutki – choć do końca nigdy się nie da. Nowe treści i propozycje programowe powinny następować powoli i stopniowo. Weryfikowane także i poprzedzone badaniami co jest, albo co nie jest skuteczne. Niewątpliwie jednak potrzebne są zmiany w strukturze organizacyjnej szkoły i muszą przebiegać naturalnie, a nie w sposób biurokratyczny. Podczas dotychczasowej swojej pracy pedagogicznej jako: nauczyciel muzyki, muzykoterapeuta oraz nauczyciel śpiewu solowego w zakresie muzyki rozrywkowej, na bazie swoich doświadczeń zauważyłem duże zainteresowanie muzyką. W przedszkolu<sup>57</sup> oraz we wczesnym etapie nauki szkolnej ekspresywność dziecka – myślę, że i zdolności improwizatorskie ekspresyjnego tworzenia są potrzebą naturalną. Dzieci potrafią przejawiać to w różnych formach, które przebiegają spójny system w postaci monologowanego śpiewu lub w poszukiwaniach zjawisk akustycznych. Zadając sobie pytanie, dlaczego takie zachowania w toku nauki szkolnej zanikają odpowiemy najprawdopodobniej, że uczniowie nie mieli motywacji do dalszych poszukiwań. Nasuwa się wniosek dotyczący pracy nauczycieli w szkołach. Odpowiednio dobrane i przekazane treści dla młodzieży gimnazjalnej, a w tym muzyki jazzowej mają duże znaczenie w przeciwdziałaniu „zapóźnienia” (termin A. Tyszka)

<sup>56</sup> A. Ornstein i F. Hunkins, *Program Szkolny - Założenia, Zasady, Problematyka*, Warszawa 1999, WSiP

<sup>57</sup> A. Jaworska, *Osiągnięcia uczniów klas I, III w zakresie muzyki, skuteczność nauczania początkowego w Polsce*, Lublin 1991.

na przykładzie muzyki jazzowej i zaniedbania kulturalnego<sup>58</sup> społeczeństwa. Termin ten określa osoby, które same nie są zdolne do sformułowania własnych potrzeb i aspiracji kulturalnych oraz nie są w stanie ocenić swych braków w tej sferze. Aby zapobiegać takim sytuacjom należy zadbać o prawidłową edukację muzyczną<sup>59</sup>, która uważana jest za jedną z najsilniejszych ogniw estetyki, docierająca do człowieka w różnych formach. Efektem jej tworzenia i odbioru może być autentyczne przeżycie muzyczne. Ten emocjonalny, intelektualny stan pozwala między innymi na głębokie zadowolenie i przyjemność wyższego rzędu. Wśród potencji edukacyjnej sztuki<sup>60</sup> wskazujemy na istotę ludzką, która ma być twórcza, wrażliwa i myśląca. W dobie dzisiejszej „interkulturowości” oraz tego rodzaju teza zobowiązuje przyszłych nauczycieli do tworzenia nowych scenariuszy zajęć, a w tym także zajęć w przynajmniej elementarnym wprowadzeniem w zagadnienie sztuki jazzowej.

Szkoła<sup>61</sup> jest najstarszą instytucją społeczną, która przygotowuje młode pokolenie do życia dorosłego. Jako miejsce, gdzie przebiega kształcenie z reguły znajdowała się poza domem rodzinnym uczniów i nauczycieli. W odróżnieniu od nauczania domowego pod okiem rodziców uczniowie przychodzą z zewnątrz. Obowiązkiem pedagoga jest stworzenie odpowiednich warunków i dobrego samopoczucia wzbudzającego kreatywność uczniów. Ważne jest też nieustanne poszukiwanie odpowiedniej drogi kształcenia, by tworzyć coraz doskonalszą symbiozę nauczyciela i ucznia.

Zarówno w szkolnictwie artystycznym, jak i ogólnokształcącym każdy z uczniów powinien rozwijać swoje zainteresowania bez przeszkód, uczestniczyć we wszelkiego rodzaju działaniach i przedsięwzięciach artystycznych w ruchu amatorskim, półprofesjonalnym i być może w przyszłości po całym cyklu edukacji profesjonalnym. Ukształtowany człowiek po wyborze drogi artystycznej powinien przyczynić się do szerzenia kultury i tworzyć własne projekty oraz propozycje w edukacji. W dzisiejszym czasie w dobie Internetu, telewizji i szeroko rozumianej globalizacji świata edukacja powinna docierać do mas. Muzyka jazzowa jest doskonałą formą wzbudzania zainteresowania uczniów przedmiotem, jakim jest muzyka.

<sup>58</sup> A. Tyszka, *Interesy i Idealy Kultury*, PWN, Warszawa 1987, passim.

<sup>59</sup> Z. Lisa, *Nowe Szkice z Estetyki Muzycznej*, Kraków 1975, passim.

<sup>60</sup> I. Wojnar i W. Pielasińska, *Wychowanie Estetyczne Młodego Pokolenia*, Warszawa 1990, WSiP, passim.

<sup>61</sup> K. Konarzewski, *Sztuka Nauczania – Szkoła*, PWN, Warszawa 1995, passim.

## 6. Summary

### Issues related to musical education in Poland on the example of jazz music

Present article contains basic information connected with teaching music on the level of gymnasium. The musical education is the strongest link in aesthetic education of young people and music is most universal of arts which reaches every man in various forms.

Music forms one of most precious values of personality at the growing up generation. It also provides access to deeply-rooted cultural heritage and establishes broadly defined connection between people. I put in the article the messages related to jazz history. Prominent personalities, who are interesting for me in special way, have wider description.

Scripts introduced below are designed for the pupils from gymnasium. It's implementation has aim to acquaint youth with selected musical literature and acquisition of elementary knowledge about it's performers.

**Key words:** Jazz, musical education, music at gymnasium, culture.

## 7. Bibliografia

1. Białkowski A., *Powszechna Edukacja Muzyczna a Wezwania Współczesności*, UMCS, Lublin 2000.
2. Ciesielska J., *Program nauczania do sztuki w gimnazjum*, WSiP Gdańsk 2000.
3. Chodakowski A., *Encyklopedia Muzyki*, PWN, Warszawa 1995.
4. Górny D., Szymański P., *Życie kulturalne współczesnej polskiej rodziny*, [w:] P. Czarnek, M. Dobrowolski, *Rodzina jako podmiot prawa*, GREENart Jacek Kardasz, Zamość 2012.
5. Grzegorzczak A., *Aktualizacje Encyklopedyczne*, KURPISZ, Poznań 1997.
6. Jaworska A., *Osiągnięcia uczniów klas I, III w zakresie muzyki, skuteczność nauczania początkowego w Polsce*, UMCS Lublin 1991.
7. Konarzewski K., *Sztuka Nauczania – Szkoła*, PWN, Warszawa 1995.
8. Krawczyk D., *Program nauczania „Muzyka”*, WSiP, Warszawa 2000.

8. Krawczyk D., *Program nauczania sztuki w gimnazjum*, JUKA, Warszawa 2000.
9. Kreiner-Bogdańska A., *Program nauczania „Muzyka w gimnazjum”*, WSiP, Warszawa 1999.
10. Kreiner – Bogdańska A., *Podręcznik „Muzyka w gimnazjum”*, WSiP, Warszawa 2000.
11. Lisa Z., *Nowe Szkice z Estetyki Muzycznej*, Kraków 1975.
12. Łąkowski R., *Encyklopedia Popularna*, PWN, Warszawa 1995.
13. *Mistrzowie Bluesa*, Czasopismo nr. 5, Altaya, Warszawa 1997.
14. *Mistrzowie Bluesa*, Altaya, Czasopismo nr. 29, Warszawa 1997.
15. Natason T., *Moc Muzyki – Pro Memoriał*, Akademia Muzyczna, Wrocław 1998.
16. Ornstein A. I Hunkins F., *Program Szkolny - Założenia, Zasady, Problematyka*, WSiP, Warszawa 1999.
17. Panek W., *Podręcznik do gimnazjum „Świat Muzyki”*, WSiP, Warszawa 1999.
18. Piątek P., *Program nauczania sztuki (muzyki) w gimnazjum*, Arka, Poznań 2000.
19. Piątek P., *Muzyka w gimnazjum „Muzyczne barwy”*, Nowa Era, Warszawa 2003.
20. Piotrkowski T. i Saloni Z., *Słownik Angielsko – Polski*, Wilga, Warszawa 1998.
21. Poniatowska I., *Słownik Szkolny Muzyka*, WSiP Warszawa 1991.
22. Przychodzińska M. I Smoleńska-Zielińska B., *Program nauczania w gimnazjum „Muzyka”*, WSiP, Warszawa 1999.
23. Sloboda J.A., *Umysł Muzyczny*, Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Warszawa 2002.
24. Stępień D., Matys-Ziemska M., W. Sygut, *Program nauczania sztuki w gimnazjum „Sztuka”*, MacEdukacja, Kielce 2002.
25. Szpakowski M.K., Szpakowska M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacji edukacyjnej i pracy pedagoga* [w:] M.K. Szpakowski, E. Dąbek (red.), *Pedagogiczne aspekty zarządzania organizacją Tom I*, Knowledge Innovation Center Sp. z o.o, Zamość 2013.
26. Szymański P., *Wybrane Zagadnienia w zakresie muzyki jazzowej i jej zastosowanie w edukacji*, praca mgr, UMCS, Lublin 2005.
27. Szymański P., *Muzyka jazzowa w edukacji gimnazjalnej* [w:] Wychowanie Muzyczne w Szkole, UMCS, Lublin 2005.

28. Szymański P.A., *Muzyka jazzowa w edukacji szkolnej*, [w:] Wychowanie Muzyczne w Szkole, UMCS, Lublin 2009.
29. Szymański P.A., *Culture Management- Selected Topics* [w:] Zamojskie Studia i Materiały, WSZiA, Zamość 2012.
30. Szymański P.A., *Dzieje śpiewów i muzyki religijnej – wybrane problemy*, [w:] M.K. Szpakowski (red.), *Kościół katolicki w Polsce, organizacja, zarządzanie, funkcje społeczne*, Knowledge Innovation Center Sp. z o.o, Zamość 2013.
31. Szymański P.A., *Właściwa emisja głosu nauczyciela- warunek skutecznej komunikacji i efektywnego nauczania* [w:] *Wychowanie muzyczne*, Stowarzyszenie Nauczycieli Muzyki, Lublin 2012.
32. Szymański P.A., *Wybrane problemy dotyczące nauk społecznych i zarządzania kulturą z uwzględnieniem piosenki religijnej*, [w:] M.K. Szpakowski, E. Dąbek (red.), *Pedagogiczne aspekty zarządzania organizacją – tom I*, Knowledge Innovation Center Sp. z o.o, Zamość 2014.
33. Schmidt A., *Historia Jazzu*, WSiP, Warszawa 1992.
34. Twardowska A., *Podręcznik „Sztuka w gimnazjum”*, JUKA, Warszawa 2003.
35. Twardowska A., *Podręcznik dla gimnazjum „Muzyka”*, JUKA, Warszawa 2005.
36. Tyszk A., *Interesy i Idealy Kultury*, PWN, Warszawa 1987.
37. Wachowiak E., *Program nauczania muzyki w gimnazjum*, GAWA, Piła 1999.
38. Wachowiak E., *Zeszyt muzyczny do gimnazjum „Słuchanie muzyki”*, GAWA, Piła 2003.
39. Waldorff J., *Ósme Sekrety Polihymni*, Iskry, Warszawa 1997.
40. Wilk A., *Metody Kształcenia Słuchu Muzycznego Dzieci w Wieku Szkolnym*, WSP, Kraków 1989.
41. Wojnar I., Pielasińska W., *Wychowanie Estetyczne Młodego Pokolenia*, WSiP, Warszawa 1990.
42. Wójcik T., *Podręcznik do gimnazjum „Muzyczny świat”*, MacEdukacja, Kielce 2003.
43. Zoła A., *Melodyka Ludowych śpiewów Religijnych w Polsce*, POLIHYMNIA, Lublin 2003.



dr Dorota Zawadzka

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie im. Marii Grzegorzewskiej

## **Rozdział XIX**

### **Starość w poglądach dwóch pokoleń. Relacja z badań**

#### **1. Streszczenie**

W przeprowadzonym w pracy badaniu postawy respondentów wobec zjawiska starości poznane zostały dzięki Testowi Niedokończonych Zdań oraz Skali LS-N. Kogana. Test niedokończonych zdań składa się z 25 par po 2 wersje każdego pytania (dotycząca seniorów oraz ludzi ogólnie), przeznaczonych do badania aspektów fizycznych, moralnych, społecznych i psychologicznych ludzi po 60 roku życia oraz ludzi „w ogóle”. Skala LS - N. Kogana zawiera 17 stwierdzeń ułożonych parami (pozycja eksperymentalna i kontrolna), w których obie pozycje dotyczą ludzi starych. Wyniki Testu Niedokończonych Zdań odzwierciedlały stosunek badanych osób do ludzi starszych oraz do ogółu ludzi. W przypadku niniejszej pracy – dzięki narzędziu poznano stosunek młodzieży do ludzi starszych oraz do ogółu ludzi, a także stosunek osób po 60 roku życia do ludzi starszych oraz do ogółu ludzi.

**Słowa kluczowe:** starość, postawy, andragogika, młodzież.

#### **2. Wprowadzenie**

Generalnie starość, to stan, w którym człowiek lub rzecz przekracza pewną właściwą mu granicę wieku. Jest to stan normalny. Najczęściej łączy się z uznaniem: stary las, stary zabytek, dom, miasto i także człowiek, jeśli jest w dobrej formie. Jest on łącznikiem między terażniejszością a zamierzchną nie-raz przeszłością. Stare kościoły, stare miasta, umiłowane jeszcze i dzisiaj przez wnuków opowiadania babci i dziadka o dawnych czasach.

W przypadku człowieka często ma miejsce podwójne starzenie się. Najpierw ciało, gdy duch jeszcze młody i doskonale reagujący na rzeczywistość.

Duch rwie się do przodu, nawet gdy ciało nie może podnieść nogi choćby na jeden stopień. Pojawia się jednak stetryczenie powodowane często chorobą czy słabszą strukturą biologiczną. I wtedy niedołączne jest jedno i drugie. Czasem się zdarza, że i duch i ciało długo są nad wyraz sprawne. Budzi to podziw i wprost niedowierzenie.

Jan Paweł II powiedział kiedyś: „Jestem stary”. - Odpowiedziano mu: „Ojciec święty nie jest stary, bo stary człowiek nie ma już żadnych planów na przyszłość”. „A może i racja” - miał odpowiedzieć papież. Jednym z objawów starości, to świadomość, że już nic nie zostało do zrobienia. Nie chcę, nie chce mi się, nie chcę mnie...<sup>1</sup>.

Najbarwniejsze postawy wobec wieku starości, szkicowane poprzez prowadzone badania respondentów, zawdzięczamy N. Koganowi i jego współpracownikom.

Artykuł wpisuje się w nurt andragogiki oraz pedagogiki młodzieży. Wyniki badań mogą zostać wykorzystane do pracy z młodzieżą oraz ludźmi starszymi.

### **3. Spostrzeganie i stosunek wobec starości młodzieży w wieku gimnazjalnym oraz osób po 60 roku życia**

W przeprowadzonym w pracy badaniu postawy respondentów wobec zjawiska starości poznane zostały dzięki **Testowi Niedokończonych Zdań** oraz **Skali LS-N. Kogana**.

Test niedokończonych zdań składa się z 25 par po 2 wersje każdego pytania (dotycząca seniorów oraz ludzi ogólnie), przeznaczonych do badania aspektów fizycznych, moralnych, społecznych i psychologicznych ludzi po 60 roku życia oraz ludzi „w ogóle”.

Skala LS – N. Kogana zawiera 17 stwierdzeń ułożonych parami (pozycja eksperymentalna i kontrolna), w których obie pozycje dotyczą ludzi starych.

Wyniki Testu Niedokończonych Zdań odzwierciedlały stosunek badanych osób do ludzi starszych oraz do ogółu ludzi. W przypadku niniejszej pracy – dzięki narzędziu poznano stosunek młodzieży do ludzi starszych oraz do ogółu ludzi, a także stosunek osób po 60 roku życia do ludzi starszych oraz do ogółu ludzi.

<sup>1</sup> *Medytacje o starości*, <http://www.opoka.org.pl/biblioteka>. (Dostęp 25.09.2009 r.).



Test Niedokończonych par zdań naszkicował w efekcie końcowym obraz dwóch osób: przeciętnego człowieka oraz człowieka starego, co jest w stanie ukazać różnice pomiędzy nimi oraz różnice w widzeniu ich przez obie grupy wiekowe respondentów, tj. osoby starsze i młodzież gimnazjalną. Do tej pory narzędzie to było stosowane do badania postaw dzieci i młodzieży wobec starości i osób starych. Autorka dołączyła do tej grupy seniorów aby poznać ich poglądy na społeczeństwo ogółem oraz na ich rówieśników.

Wyniki można sklasyfikować w trzy grupy: postawa negatywna, postawa obojętna i postawa pozytywna.

**MŁODZIEŻ** zmienia wyobrażenie o człowieku w zależności od jego wieku. Odmienne widzi osoby współcześnie żyjące w średnim wieku, od współczesnych starców.

**Młodzież osoby przeciętne, „człowieka ogólnie”** widzi jako potrzebującego przede wszystkim miłości i kontaktu z innymi, jego życie jest dla młodych ludzi normalne, zwyczajne, ale także różne i zagadkowe. Ponieważ ludzie w dzisiejszych czasach najbardziej obawiają się utraty pracy i biedy, są obecnie wyjątkowo zabiegani, zapracowani, a co za tym idzie – samotni. Dodatkowo jednak młodzież widzi ich jako pracujących, zabieganych i nieobecnych, a także jako staroświeckich, nietolerancyjnych, uciążliwych, upartych, stanowczych i poważnych oraz autorytarnych i złośliwych. Niemniej jednak gimnazjaliści twierdzą, że dla ludzi żyjących współcześnie praca jest potrzebna i ważna. Jest ona dzisiaj koniecznością, źródłem utrzymania.

Według młodzieży, ludzie w dzisiejszych czasach spodziewają się najczęściej miłości, szczęścia, zrozumienia, dobrych rzeczy i przyjemności. Przyjemnością są dla nich pozytywne relacje z rodziną, odwiedziny osób bliskich, miłość i zdrowie w rodzinie, a także spokój i odpoczynek. Młodzież lubi w nich najbardziej uśmiech, humor, radość i optymizm. Wśród pożądanych cech znajduje się także hart ducha, życzliwość oraz bycie przyjacielskim, pomocnym i tolerancyjnym. Gimnazjaliści w ich towarzystwie czują się dobrze, swobodnie, starają się rozmawiać, dobrze bawić. Niestety jednak gimnazjaliści uważają, że właśnie ta grupa ludzi myśli o młodzieży negatywnie i źle, a losowi mają za złe brak szacunku, wyrozumiałości, złe traktowanie i znieczulicę społeczną.

Kiedy się starzeją (zwłaszcza kobiety) tracą atrakcyjność i mają zmarszczki. Osoby starzejące się boleśnie to odczuwają, martwią się i chcą się odmłodzić. Śmierć według młodych jest dla przeciętnych ludzi straszna, przerażająca

i wiąże się z lękiem.

**„Osoby w okresie starości” zdaniem młodzieży** potrzebują w swoim życiu przede wszystkim opieki, pomocy i ciepła. Młodym respondentom ich życie wydaje się ciekawe, spokojne, pogodne oraz miłe.

Gimnazjaliści sądzą, że ludzie starzy najbardziej obawiają się śmierci, aczkolwiek jest ona dla nich aspektem normalnym, oczywistym i nieuchronnym. Seniorzy są, zdaniem gimnazjalistów, bezradni i bezbronni. Niektórzy z młodych respondentów uważają, że strzesze pokolenie chorzy, naiwni i dziecinni. Ze strony innych osób natomiast często są niedoceniani i źle traktowani.

Młodzież widzi ich jako potrzebnych, dających wsparcie finansowe i ważnych, ale często złośliwych, zrzędlivych oraz przemądrzałych, upartych i nerwowych. Według osób w okresie gimnazjalnym praca jest potrzebna i ważna dla osób starych, choć równocześnie ciężka, trudna i męcząca.

Według młodzieży, osoby po 60 roku życia, spodziewają się od innych najczęściej pomocy i opieki. Zdaniem gimnazjalistów, osoby stare za zło świata winią przede wszystkim młode pokolenie. Ludzie starzy krytykują młode pokolenie za złe zachowanie, ich nawyki oraz sposób bycia. W mniemaniu młodych ludzi, osoby w okresie starości negatywnie i źle o nich myślą. Młodzież natomiast w ich towarzystwie staje się grzeczna, stara się przede wszystkim rozmawiać, znaleźć wspólny język i zrozumieć starsze pokolenie.

U osób starszych gimnazjaliści najbardziej lubią uśmiech, humor i radość. Dostrzegają, że największą przyjemnością jest dla nich bycie z rodziną i zgoda wśród najbliższych oraz doczekanie wnuków i dobre kontakty z nimi.

Ludzie na ogół chcą doczekać starości i mają nadzieję na długie życie. Paradoksalnie jednak równocześnie tej wyczekiwanej starości boją się, nie chcą przeżywać jej negatywnych aspektów. Starość to jeden z najtrudniejszych i bardzo bolesnych problemów współczesnego świata. Obecnie dominuje pesymistyczna wizja starości, w której trudno doszukiwać się jakiegóż pozytywnej strony tego etapu życia. Pod wpływem mentalności stawiającej przydatność na pierwszym miejscu, starość nie jest ceniona. Jako rozsądne rozwiązanie problemu starości uznaje się eutanazję. Coraz częściej dominuje postawa głosząca, że starsi zajmują miejsce młodym. Oczywiście, okres tzw. „trzeciego wieku” nie jest pozbawiony trudności, ale czy jakikolwiek okres w życiu człowieka jest tak naprawdę od nich wolny? Warto spojrzeć na starość z różnych punktów widzenia i perspektyw, aby dostrzec zarówno elementy pozytywne, jak i negatywne.

**OSOBY PO 60 ROKU ŻYCIA** wnoszą do wygenerowanych przez młodzież rysopisów osoby współczesnej oraz seniora wartości, które kojarzą się z wiekiem starszym. Są to przede wszystkim mądrość i doświadczenie życiowe. Wartością jest niewątpliwie umocniona wiara – wraz z wiekiem wzrasta aktywność religijna. Ludzie starsi mają więc inne wyobrażenie obu kreowanych postaw nie tylko ze względu na doświadczenie. Dzieje się tak także dlatego, że trudności, zwłaszcza zdrowotne potrafią rodzić w nich przekonanie o niższej wartości. Często starzy ludzie myślą nawet o tym, iż stają się ciężarem dla otoczenia.

**Osoby starsze**, bogate w ogromny bagaż doświadczeń życiowych, uważają na temat przyjaźni wśród **ludzi w naszym społeczeństwie**, że przyjaźń z inną osobą jest najczęściej ważna, potrzebna i pożyteczna ale przyjaźnie takie są fałszywe, interesowne i niedojrzałe.

Spółeczeństwo w dzisiejszych czasach potrzebuje najbardziej miłości i kontaktu z innymi oraz przyjaźni. W towarzystwie innych ludzi osoby starsze czują się najczęściej dobrze, spokojnie i młodziej.

Śmierć według seniorów dla większości ludzi jest tragedią i szokiem, a także strasznym i przerażającym przeżyciem, wiążącym się z lękiem.

Ponieważ w dzisiejszych czasach ludzie najbardziej obawiają się utraty pracy i biedy wiecznie wydają się być przede wszystkim zabiegani, zapracowani i samotni. Ciągłe pracując, stają się „nieobecni”. Dla osób w okresie „trzeciego wieku” praca jest przede wszystkim koniecznością i źródłem utrzymania. Zdaniem osób starych, życie większości społeczeństwa jest ciężkie i trudne oraz szybkie i zabiegane.

Według seniorów ludzie spodziewają się w życiu najczęściej miłości, szczęścia i zrozumienia oraz dobrych rzeczy i przyjemności, która dla większości ludzi oznacza spokój i odpoczynek a także urlop i podróże. Dołączyć do tej listy także należy pozytywne relacje z innymi osobami i niesienie im pomocy.

U ludzi współczesne społeczeństwo najbardziej lubi szczerłość i otwartość oraz uśmiech, humor, radość i optymizm a także hart ducha. Zdaniem osób starych ludzie mają za złe innym brak pracy, niskie płace, brak pieniędzy, złe warunki życia a także to że innym lepiej się powodzi. Kryzysy i choroby zajmują również znaczące miejsce w tej hierarchii starszego pokolenia. O młodzieży ludzie w dzisiejszych czasach myślą negatywnie i źle. Uważają, że jest ona zepsuta, nierozsądna, egoistyczna. Niektórzy z badanych osób sądzą, że młodzi ludzie to chuligani, złodzieje i narkomani.

**Osoby starsze** postrzegają przyjaźń **starych ludzi** jako szczerą, bezinteresowną, dojrzałą i prawdziwą. Co za tym idzie, przyjaźń ze starą osobą jest cennym, ciekawym, pouczającym doświadczeniem oraz jest wspaniałą.

Osoby starsze uważają, że ludzie w ich wieku potrzebują przede wszystkim opieki, pomocy i ciepła. Najbardziej ludzie starzy obawiają się samotności i odrzucenia oraz cierpienia i choroby, a nie śmierci, jak uważa młoda część społeczeństwa.

Dziadkowie wydają się być mili, sympatyczni, pozytywnie nastawieni do otoczenia oraz spokojni, pogodni i pogodzeni z losem. Są oni bardzo potrzebni, dający wsparcie finansowe oraz ważni. Niejednokrotnie jednak są samotni, pomijani i odrzuceni. Mimo tych negatywnych następstw, ich życie jest ciekawe, spokojne, pogodne i miłe. Czasami oceniane jest jako nudne i monotonne. Taką monotonię zapewnia brak zajęcia, pracy, a dla człowieka starego praca jest spełnieniem, satysfakcją oraz formą terapii. Pomaga ona zachować zdrowie psychiczne, a także jest odskocznią i sposobem na nudę oraz wypełnieniem czasu.

Według starszej części społeczeństwa osoby po 60 roku życia podziwiają się najczęściej pomocy i opieki, a największą przyjemnością jest dla nich życzliwość i szacunek innych. Towarzystwo innych ludzi jest dla ludzi starych bardzo ważne, mimo, że mają oni za złe młodszym pokoleniom brak szacunku, niezrozumienie i złe traktowanie oraz brak czasu dla nich. Zarzutem wobec innych grup wiekowych jest zapomnienie, odsunięcie na bok, ignorowanie. Osoby w okresie starości myślą najczęściej o młodzieży, jak o źle wychowanych, hałaśliwych i rozpieszczonych ludziach.

Starsze osoby najbardziej lubią u swoich rówieśników uśmiech, humor i radość. Seniorzy uważają, że dla starszych ludzi śmierć jest normalna, oczywista i nieuchronna. Jest ona wybawieniem, uwolnieniem od cierpienia i odejściem do lepszego świata a co najważniejsze spotkaniem z Bogiem... nowym życiem.

Stosunek wobec starości badano następnie za pomocą formularza L.S. (N. Kogana). Respondent miał do rozpatrzenia 17 punktów, w każdym po dwa przeciwstawiające się sobie, wykluczające się zdania. Każdemu wybranemu zdaniu, ankietowany miał przyporządkować określoną liczbę punktów odpowiadających własnemu pogładowi. Każda rozważana podskala podzielona jest na dwie części, z których część A zawiera twierdzenia na temat starszych ludzi o negatywnym zabarwieniu, część B natomiast twierdzenia o pozytywnym zabarwieniu.

Respondenci prezentowali jedną z trzech postaw – zgadzali się z podskala, nie zgadzali się z podskala bądź przyjmowali postawę neutralną.

W wyniku badań stwierdzono, że ludzie starzy różnią się od młodych oraz mają różne nawyki.

Gimnazjaliści najbardziej zgadzali się, iż byłoby lepiej, gdyby starzy ludzie mieszkali razem z młodymi. Potrafią oni bowiem utrzymać swój dom w czystości i porządku, a na osiedlu będą przyjemne stosunki sąsiedzkie, gdy zamieszka tam sporo starych ludzi.

Pomimo jednak powyższego zdania młodzieży i faktu, iż gimnazjaliści czują się swobodnie w towarzystwie ludzi starszych, zdecydowanie zgadzają się oni z faktem, iż starzy ludzie są inni niż młodzi i trudno zrozumieć ich zachowanie.

Młodzi respondenci są zdania, że seniorzy mają takie same wady jak inni ludzie, jednocześnie jednak bardzo różnią się od siebie. Według młodzieży, starsi ludzie potrafią zanudzać rozmowami o dawnych „dobrych” czasach, zbyt często mieszają się do cudzych spraw i nieproszeni dają radę oraz źle oceniają zachowanie młodych.

Badanie skalą Kogana ponadto wykazało, że młodzież w wieku gimnazjalnym zgadza się, iż starzy ludzie są zdolni dostosować się do nowych sytuacji, jeżeli zaistnieje taka potrzeba. Seniorzy są postrzegani jako na ogół czystszy i zadbani oraz weseli i przyjemni. Według gimnazjalistów osoby starsze mają dobry humor, ale zwykle mają też różne nawyki, których nie potrafią się pozbyć. Niektórzy respondenci postrzegają ich jako łatwo się irytujących, często gderających i niesympatycznych. Poza nielicznymi wyjątkami, seniorzy uznawani są jako bardzo do siebie podobni, więc jeżeli chcą być lubiani, muszą pozbyć się swych wad. Młodzież twierdzi, że bardzo interesujące są opowiadania starych ludzi o ich dawnych przeżyciach. Według młodego pokolenia większość seniorów trzyma się na uboczu i udziela rad tylko wtedy, gdy się ich o to prosi. Zdaniem gimnazjalistów, rzadko słyszy się także skargi starych ludzi na zachowanie młodych.

Gimnazjaliści nie zgadzali się z twierdzeniem, iż byłoby lepiej, gdyby starzy ludzie mieszkali w osiedlach przeznaczonych tylko dla nich. Według młodzieży nieprawdą jest również, że starzy ludzie nie dbają o wygląd swoich mieszkań. Nie poparli oni także twierdzenia, że na osiedlu byłyby przyjemniejsze stosunki sąsiedzkie, gdyby nie było tam wielu starych ludzi.

Za **neutralne** można uznać twierdzenia, że starzy ludzie nie różnią się od młodych i łatwo zrozumieć ich zachowanie a także, że ze starymi ludźmi człowiek czuje się skrępowany.

Dodatkowo wiele twierdzeń, z którymi młodzież zgadza się zaprzecza samym sobie. Między innymi gimnazjaliści uważają, iż z jednej strony człowiek z wiekiem mądrzeje, z drugiej negują twierdzenie, że mądrość przychodzi z wiekiem. Podobnie młodzi ludzie twierdzą, że seniorzy chętnie zrezygnowaliby z pracy, gdyby emerytura lub pomoc finansowa dzieci zapewniła im utrzymanie. Z drugiej strony uważają jednak, iż woleliby pracować jak najdłużej aby nie być zależnymi od pomocy innych. Wśród zaprzeczających sobie twierdzeń znalazły się również następujące: starzy ludzie żądają okazywania miłości, a także starzy ludzie nie żądają okazywania miłości; oraz starzy ludzie powinni mieć większy wpływ na gospodarkę i politykę a także starzy ludzie mają zbyt duży wpływ na gospodarkę i politykę. Stanowisko młodzieży w powyższych aspektach również powinno zostać uznane za neutralne. Poglądy gimnazjalistów zmieniają się oraz kształtują pod wpływem wielu czynników. Trudno zatem oczekiwać, że będą one ustabilizowane i dogmatyczne. Każdy człowiek jest inny, dlatego też młodzi ludzie wyznają różne poglądy.

W dzisiejszych czasach panuje kult młodości, siły i piękna. Nawet młodzi ludzie z trochę mniejszą siłą przebicia nabywają kompleksów wobec takiej presji otoczenia. Pewnemu określone mu rodzajowi młodzieży starość wprost przeszkadza. Być może dzieje się tak dlatego, że w starym człowieku widzą siebie samych, kiedy już będą słabi i brzydki, a dotychczas wartość widzieli tylko w cechach zewnętrznych niewiele dbając o wartości duchowe. Podchodzą do starości negatywnie, bo się jej obawiają. „Będziesz starym, będziesz niczym”. Stąd pogarda, agresja, połączona nieraz nawet z chęcią unicestwiania ludzi starych. „Jesteś stary – nie ma dla ciebie miejsca!”

Często sami ludzie starsi odsuwają się na bok, nie znajdując swojego miejsca w społeczeństwie. Uważają, że młode pokolenia nie mają o nich pozytywnego zdania, wołają więc usunąć się w cień. Czy wynika to z braku szacunku wobec człowieka starszego? Często można to zauważyć w kościele, autobusie, w przychodni, kiedy młody człowiek nie ustąpi starszemu miejsca. Dlaczego więc ogólny wynik skali Kogana wykazał, że młodzież gimnazjalna bardziej przychyliła się ku twierdzeniu „Zgadzam się” w przypadku zestawień B podskali zawierających twierdzenia o zabarwieniu pozytywnym? Średnia ogólna

dla zestawień B wyniosła 4,47, natomiast dla zestawień A o zabarwieniu negatywnym = 4,34.

Podobnie stosunek do starości określono skalą LS – N. Kogana wśród osób w wieku 60 lat i więcej. Identycznie jak w przypadku młodzieży – każda rozważana podskala podzielona została na dwie części, z których część A zawiera twierdzenia o starszych ludziach o negatywnym zabarwieniu, część B natomiast twierdzenia na temat seniorów o pozytywnym zabarwieniu.

Osoby starsze, podobnie jak młodzież, zatem najbardziej zgadzają się z twierdzeniem, że byłoby lepiej, gdyby starzy ludzie mieszkali razem z młodymi, potrafia oni utrzymać swój dom w czystości i porządku a także na osiedlu będą przyjemne stosunki sąsiedzkie, gdy zamieszka tam sporo starych ludzi.

Seniorzy ponad to uważają, że prawdą jest, iż starzy ludzie są na ogół czyści i zadbani, weseli, przyjemni i mają dobry humor. Starzy ludzie są inni niż młodzi i trudno zrozumieć ich zachowanie, ale przy nich człowiek czuje się swobodnie. Według przedstawicieli starszego pokolenia bardzo interesujące są opowiadania starych ludzi o ich dawnych przeżyciach. Zdaniem seniorów są oni zdolni dostosować się do nowych sytuacji, jeżeli zaistnieje taka potrzeba. Zaskakujące jest, że respondenci po 60 roku życia uważają, iż starzy ludzie mają zbyt duży wpływ na gospodarkę i politykę.

Z drugiej strony, według starszego pokolenia, starzy ludzie mają takie same wady jak inne pokolenia oraz zwykle mają różne nawyki, których nie potrafia się pozbyć. Zdaniem osób w okresie starości, jeżeli chcą oni być lubiani, muszą pozbyć się swych wad. Większość starych ludzi trzyma się na uboczu i udziela rad tylko wtedy, gdy się ich o to prosi. Rzadko słyszy się skargi starych ludzi na zachowanie młodych.

Najmniej natomiast punktowana – nie akceptowana przez seniorów – podobnie jak wśród gimnazjalistów, była część A tej samej podskali zawierająca twierdzenia: byłoby lepiej, gdyby starzy ludzie mieszkali w osiedlach przeznaczonych tylko dla nich, starzy ludzie nie dbają o wygląd swoich mieszkań oraz stosunki sąsiedzkie na osiedlu byłyby przyjemniejsze, gdyby nie było tam zbyt wielu starych ludzi.

Seniorzy uznali za nieprawdę, iż starzy ludzie powinni więcej dbać o swój wygląd, łatwo się irytują, często gderają i są niesympatyczni. Osoby po 60 roku życia stwierdziły, że nie różnią się od młodych i łatwo jest zrozumieć ich zachowanie. Starzy respondenci odczuli jednak, że człowiek czuje się z nimi

skrepowany.

Ponad to seniorzy zanegowali twierdzenia: starzy ludzie chętnie zrezygnowaliby z pracy, gdyby emerytura lub pomoc finansowa dzieci zapewniła im utrzymanie. Starsze pokolenie nie zgadza się również z twierdzeniem, że starzy ludzie zanudzają rozmowami o dawnych „dobrych” czasach. Starsi respondenci nie zgodzili się także ze zdaniem, że zbyt często mieszają się do cudzych spraw i nieproszeni dają radę. Seniorzy nie przyjęli również za swoje twierdzenia, że źle oceniają zachowanie młodych. Wśród zanegowanych przez osoby w okresie starości osób znalazło się także zdanie, że powinni mieć większy wpływ na gospodarkę i politykę.

#### **4. Podsumowanie badań**

Analiza twierdzeń na temat starych ludzi o zabarwieniu pozytywnym i negatywnym wykazała wprawdzie, że młodzież gimnazjalna, mimo akceptacji twierdzeń o charakterze negatywnym, bardziej przychyliła się ku twierdzeniu „Zgadzam się” w przypadku zestawień B podskal zawierających twierdzenia o zabarwieniu pozytywnym.

Tak więc, młode pokolenie zarówno określa starych ludzi negatywnie jak i pozytywnie i nie można stwierdzić, że całkowicie w jeden z tych sposobów.

Wśród odpowiedzi osób po 60 roku życia nie było twierdzeń o zabarwieniu neutralnym. Były za to takie, z którymi raz się zgadzano a raz nie. Na przykład raz przyznawano rację twierdzeniu: starzy ludzie bardzo różnią się od siebie, a innym razem starzy ludzie, poza nielicznymi wyjątkami, są bardzo do siebie podobni. Podobnie było z twierdzeniem: starzy ludzie woleliby pracować jak najdłużej niż być zależnymi od pomocy innych oraz starzy ludzie chętnie zrezygnowaliby z pracy, gdyby emerytura lub pomoc finansowa dzieci zapewniła im utrzymanie. Zgadzano się także z obydwoma przeciwstawnymi twierdzeniami o następującej treści: starzy ludzie nie żądają okazywania miłości oraz starzy ludzie żądają okazywania miłości. Podobnie, jak wyżej, można zaobserwować sprzeczności w przypadku następującej pary zdań: człowiek z wiekiem mądrzeje i niesłuszne - jest twierdzenie, że mądrość przychodzi z wiekiem.

Ogólny wynik skali Kogana wykazał, że osoby w wieku 60 lat i więcej „zgadzają się” w przypadku zestawień B podskal zawierających twierdzenia o zabarwieniu pozytywnym. Średnia ogólna dla zestawień B wyniosła 4,87, natomiast



„nie zgadzają się” z twierdzeniami zawartymi w zestawieniach A o zabarwieniu negatywnym, dla których średnia wyniosła 3,96.

## 5. Podsumowanie

Na początku słusznym wydaje się zastanowić się nad tym, czym jest sama starość<sup>2</sup>. Przede wszystkim należy odróżnić proces starzenia się od okresu samej starości. Pierwszy jest procesem ciągłym, związanym z człowiekiem od chwili poczęcia i polega na obumieraniu komórek ludzkiego ciała. Starzenie się jest więc procesem dynamicznym. Sama zaś starość to pewien etap w życiu człowieka, w którym następuje wyraźne i znaczne spowolnienie procesów biologicznych. Trudno jest określić wiek, w którym się ona rozpoczyna, ponieważ zależy to od wielu czynników. W ramach wieku starczego należy rozróżnić tzw. wiek fizjologiczny (biologiczny) oraz chronologiczny (kalendarzowy). Wiek fizjologiczny to taki, który mógłby zostać przez człowieka osiągnięty, gdyby ten nie ulegał chorobom, nałogom czy wpływom zatrutego środowiska naturalnego. Wiek chronologiczny to faktyczny wiek, jaki osiąga człowiek naszych czasów.

Obecna sytuacja spowodowała odwrócenie piramidy wiekowej. Stopniowo zauważamy, że więcej jest ludzi starych niż młodych. Złożyły się na to dwa czynniki: przedłużenie średniej ludzkiego życia oraz dramatyczny spadek urodzeń. Z tych powodów coraz częściej spotykamy się i będziemy się spotykać z sytuacją człowieka starszego. Sytuacja ta jest bardzo złożona i właściwie każdy człowiek przygotowuje swoim życiem swój model przeżywania starości. Można jednak zauważyć pewne cechy wspólne dla tego etapu ludzkiej egzystencji, które dotyczą każdego człowieka przeżywającego ten okres życia.

Starość ma pozytywne cechy, ale posiada również negatywne, które w odczuciu współczesnych ludzi wydają się przeważać. Aby wskazać jakieś środki zaradcze, nie można ich lekceważyć, ale trzeba je rozsądnie rozważyć. Negatywne aspekty starości można podzielić na cielesne, psychiczne i duchowe.

Jako pierwsze zauważalne są problemy cielesne, czyli zależne od stanu zdrowia człowieka. Oprócz chorób, które dotyczą ludzi w każdym wieku, starość zмага się z dolegliwościami typowymi tylko dla tego okresu życia.

Niekorzystne zjawiska w dziedzinie biologicznej i psychicznej mają ogromny

<sup>2</sup> *Starość w ludzkim doświadczeniu*, <http://teologia.alauda.pl/jacek-skowronski-zloty-wiek-zycia-czy-zrezygnowana-starosc>, (Dostęp 01.10.2009 r.).

wpływ na duchowość człowieka starszego. Pomimo zauważalnego dużego zaangażowania osób w podeszłym wieku w praktyki religijne nie da się stwierdzić, że okres ten wolny jest od wszelkiego rodzaju zagrożeń duchowych. Szczególnym problemem jest posiadanie przez osoby starsze niewłaściwego obrazu Boga, co negatywnie wpływa na ich motywację religijną.

Już starożytni wybitni myśliciele zauważali w starości cechy pozytywne i odrzucali zarzuty stawiane starości mówiące o oddaleniu od życia czynnego, osłabieniu sił fizycznych, pozbawieniu przyjemności zmysłowych i przybliżaniu do śmierci. Pozytywne i czynne przeżywanie starości uzależnione jest jednak od pewnych warunków. Jednym z ważniejszych jest względnie dobry stan zdrowia. Warunek ten pozwala cieszyć się innymi korzystnymi cechami okresu starości.

Pierwszym z pozytywnych aspektów przejścia na emeryturę jest duża ilość wolnego czasu, który może być zagospodarowany zgodnie z własnymi upodobaniami. Wycofanie się z aktywności czysto zawodowej daje możliwość, żeby bardziej obcować z Bogiem, aby Jemu oddawać więcej ze swojego życia. Ten czas emerytury może stać się swoistymi rekolekcjami. Doświadczenie przekonuje nas, że ludzie starsi często idą tą właśnie drogą. Wtedy praktyki religijne mają dla nich ogromne znaczenie.

Czas starości pozwala także cieszyć się wolnością od naporu popędów, namiętności i instynktów. W okresie starości słabnie chęć gromadzenia, a zaczyna się bezinteresowne dawanie z siebie, poświęcanie swoich zdolności młodym, zwłaszcza dzieciom. Dla młodych ludzi kontakt z osobami starszymi niezaprzeczalnie ma niezwykle pozytywny wpływ. Oprócz uczenia ich szacunku dla starości, pozwala im odnaleźć się w świecie, ponieważ mogą budować swoją tożsamość na doświadczeniach osób starszego pokolenia. Wiedzą, kim są i skąd pochodzą. Ludzie w podeszłym wieku stają się dla nich gwarantami podstawowych ludzkich wartości.

Ciekawym aspektem starości jest zauważane wśród ludzi starszych dziecięctwo duchowe. Istnieje szczególna więź łącząca osoby w podeszłym wieku z dziećmi. Często dzieci lepiej rozumieją się z własnymi dziadkami niż z rodzicami. Przyczyną może być zachowanie przez starszego człowieka swoistej prostoty dziecka.

Należy się cieszyć, że w dzisiejszych czasach nie wszyscy dają się zdominować presji niemodnej starości i starzeją się pięknie. Nie zamęczają wciąż otoczenia komunikatami o swoim zdrowiu. Na zapytanie, jak się czują, odpowiadają: „Dziękuję, nie narzekam...”. Z zainteresowaniem i bez zgorszenia słuchają nowinek politycznych, społecznych i technicznych, którymi dzielą się z nimi młode pokolenia. Więcej, często chcą się jeszcze uczyć, o czym świadczą ciesząc się wielkim zainteresowaniem

Uniwersytety Trzeciego Wieku i inne podobne inicjatywy. W Dziennych Domach Pomocy Społecznej seniorzy tam przebywający wykonują rozmaite robótki, malują, piszą wiersze, odkrywają lub uaktualniają w sobie talenty muzyczne czy literackie.

Natomiast trudno jest być starym człowiekiem, jeśli się nie ma miłości w sobie lub wokół siebie. W wielu środowiskach wiejskich czy miejskich rodzina nie ma możliwości ani chęci okazania zainteresowania osobom starszym. Wtedy starość jest ciężką próbą i oczekiwaniem w samotności na śmierć.

## 6. Summary

### **The old age in the view of two generation.**

#### **The report from the research**

In the research, the attitude towards phenomenon of old age of questionnaire has been tested thanks to the Test of Non-ended Statements and Kogan's Scale LS-N. The test consists of 25 pairs of 2 versions of each question (they are connected with seniors and people in general), they are intended to examination of physical, moral, social and mental aspects of people after 60 years old and people in general. Kogan's LS-N Scale contains 17 statements which are arranged in pairs (experimental and control position), in which both versions relate to old people. The results of Test of Non-ended Statements reflect the attitude of examined people towards elderly people and people in general. in this thesis – thanks to above mentioned tool the attitude of teenagers towards elderly people and people in general as well as attitude people after 60 years old towards elderly people and people in general, are known.

**Keywords:** old age, attitudes, andragogy, Youth.

## 7. Bibliografia

1. *Medytacje o starości*, <http://www.opoka.org.pl/biblioteka>.
2. *Starość w ludzkim doświadczeniu*, <http://teologia.alauda.pl/jacek-skowronski-zloty-wiek-zycia-czy-zrezygnowana-starosc>.

