



Szkoła i rodzina w środowisku lokalnym – teoria i praktyka

redakcja naukowa

Alina Szczurek-Boruta

Barbara Chojnacka-Synaszko

Aleksandra Gancarz

I
SZCZUREK-BORUTA

983



Powiat Cieszyński

wydawnictwo
adam marszałek



Szkoła i rodzina w środowisku lokalnym – teoria i praktyka

redakcja naukowa

**Alina Szczurek-Boruta
Barbara Chojnacka-Synaszko
Aleksandra Gancarz**



Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji
Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach



Stowarzyszenie Wspierania Edukacji
Międzykulturowej



Powiat Cieszyński

wydawnictwo
adam marszałek

SERIA PEDAGOGIKA SPOŁECZNA

Publikacja przygotowana przez:

ZAKŁAD PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ I EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ INSTYTUTU NAUK O EDUKACJI
WYDZIAŁU ETNOLOGII I NAUK O EDUKACJI W CIESZYNIE UNIwersYTETU ŚLĄSKIEGO W KATOWICACH

STOWARZYSZENIE WSPIERANIA EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

Redaktor Serii

Alina Szczurek-Boruta

Recenzenci

prof. dr hab. Andrzej Radzewicz-Winnicki

prof. dr hab. Wiktor Rabczuk

Redaktor prowadzący

Paweł Jaroniak

Korekta

Sylwia Sass

Redakcja techniczna

DYWIZ

Projekt logo Serii

Krzysztof Galus

Okładka

Monika Sosińska, Krzysztof Galus

© Copyright by WYDAWNICTWO ADAM MARSZAŁEK

Wszystkie prawa zastrzeżone. Książka, którą nabyłeś, jest dziełem twórcy i wydawcy. Żadna jej część nie może być reprodukowana jakimkolwiek sposobem – mechanicznie, elektronicznie, drogą fotokopii itp. – bez pisemnego zezwolenia wydawcy. Jeśli cytujesz fragmenty tej książki, nie zmieniaj ich treści i koniecznie zaznacz, czyje to dzieło

Toruń 2016

ISBN 978-83-8019-593-6

Publikacja współfinansowana ze środków Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji
Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach,
Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej oraz Powiatu Cieszyńskiego

Wydawnictwo prowadzi sprzedaż wysyłkową: tel./fax 56 648 50 70, marketing@marszalek.com.pl

Wydawnictwo Adam Marszałek, ul. Lubicka 44, 87-100 Toruń
tel. 56 660 81 60, e-mail: info@marszalek.com.pl, www.marszalek.com.pl
Drukarnia nr 2, ul. Warszawska 52, 87-148 Łysomice, tel. 56 678 34 78

Spis treści

Wprowadzenie (Alina Szczurek-Boruta)	7
--	---

Część I

Studia i poglądy na temat teorii i praktyki edukacyjnej

Jerzy Nikitorowicz

Edukacja wobec współczesnych problemów kształtowania się tożsamości dzieci i młodzieży ukierunkowanej ku tolerancji	13
--	----

Zenon Jasiński

Szkoła środowiskowa czy szkoła osadzona w środowisku. W poszukiwaniu modelu współpracy między środowiskiem lokalnym a szkołą	28
---	----

Maria Mendel

Uczenie się rodziców, szkoła i <i>Lifelong Learning</i>	44
---	----

Agata Cudowska

Współpraca szkoły z rodzicami – wokół idei i praktyki partnerstwa edukacyjnego	72
--	----

Sonja Petrovska, Despina Sivevska

Cooperation (partnership) between school and family and student success	86
---	----

Jolanta Suchodolska

Kryzys w rozwoju psychospołecznym młodzieży – potrzeba wsparcia rodzinnego i środowiskowego	101
--	-----

Żanetta Kaczmarek

Realizacja funkcji i zadań szkoły wyższej w kontekście rozwoju mikro- i makroregionu	114
--	-----

Eugenia Karcz-Taranowicz

Edukacja w środowisku lokalnym z perspektywy roli samorządu terytorialnego	128
--	-----

Edward Nycz

Osiedle miejskie środowiskiem potencjalnych działań i interakcji społeczno-kulturowych i wychowawczych	142
---	-----

Część II

Badania środowiska, relacji i stosunków wychowawczych

Łucja Reczek-Zymróż

Współdziałanie nauczycieli szkół podstawowych z rodzicami w zakresie kształcenia uczniów na przykładzie badań przeprowadzonych na terenie powiatu tarnowskiego (Polska) oraz Egeru i Ozd (Węgry)	165
---	------------

Barbara Lulek

Rodzicielska przestrzeń w szkole – o powiązaniach typu sieci, koordynacji i kooperacji	179
---	------------

Bożena Marzec

Rodzice jako partnerzy szkoły	196
--	------------

Magdalena Szczepańska

Rodzina a więź sąsiedzka	210
---------------------------------------	------------

Tomasz Gebel

Praktyczne aspekty współpracy instytucji systemu pieczy zastępczej ze szkołami	222
---	------------

Sylwia Ryszawy

Rola rodziny w przekazywaniu wartości na przykładzie badań przeprowadzonych na terenie powiatu cieszyńskiego	231
---	------------

Anna Twardzik

Zadania współczesnej szkoły w opiniach nauczycieli	243
---	------------

Beata Podgórska, Anna Podgórska

Przyjaźń jako więź w życiu dziecka w młodszy wieku szkolnym	254
--	------------

Anna Śladek

Znaczenie kształtowania kompetencji społecznych i umiejętności życiowych studentów w kontekście ich przygotowania do zadań społecznych i zawodowych	268
--	------------

Prace z serii PEDAGOGIKA SPOŁECZNA	285
---	------------

Contents

Introduction (Alina Szczurek-Boruta)	7
--	---

Part I

Studies and views on the educational theory and practice

Jerzy Nikitorowicz

Education in the face of current problems related to shaping the tolerance-oriented identity of children and youth	13
--	----

Zenon Jasiński

Environmental school or the school embedded in the environment. In the search for collaboration between school and the local environment	28
--	----

Maria Mendel

Parental education, school and lifelong learning	44
--	----

Agata Cudowska

Collaboration between school and parents – around the idea and practice of educational partnership	72
--	----

Sonja Petrovska, Despina Sivevska

Cooperation (partnership) between school and family and student success	86
---	----

Jolanta Suchodolska

Crisis in the psychosocial development of youth – the need for family and social support	101
---	-----

Żanetta Kaczmarek

Implementing the function and tasks of university level school in the context of the development of micro- and macro-regions	114
--	-----

Eugenia Karcz-Taranowicz

Education in the local environment from the perspective of the role of local authorities	128
--	-----

Edward Nycz

Urban settlement as an environment of possible socio-cultural or educational actions and interactions	142
--	------------

Part II

Studies on the educational environment and relations

Łucja Reczek-Zymróż

The cooperation of primary school teachers and parents concerning learners' education – the case of some studies conducted in the county of Tarnów (Poland) and in Eger and Ozd (Hungary)	165
--	------------

Barbara Lulek

Parental space at school – on network-type connections, coordination and cooperation	179
---	------------

Bożena Marzec

Parents as school partners	196
---	------------

Magdalena Szczepańska

Family and neighbour bonds	210
---	------------

Tomasz Gebel

Practical aspects of the cooperation between the institutions of substitute guardianship and schools	222
---	------------

Sylvia Ryszawy

The role of family in the transmission of values – the case of the studies conducted in the county of Cieszyn	231
--	------------

Anna Twardzik

Tasks of contemporary school in teachers' opinions	243
---	------------

Beata Podgórska, Anna Podgórska

Friendship as a bond in the life of children at early school age	254
---	------------

Anna Śladek

The significance of shaping students' social competences and life skills in the context of their preparation for social and professional tasks	268
---	------------

List of publications in the series SOCIAL PEDAGOGY	285
---	------------

Wprowadzenie

Niniejsza książka – zbiorowo opracowany tom – ukazuje problematykę szkoły i rodziny w kontekście teorii i praktyki. Teorie naukowe opisują, wyjaśniają i interpretują rzeczywistość oraz praktykę. Ich wykorzystanie i stosowanie czyni praktykę bardziej racjonalną¹. Problemy związków teorii naukowych z praktyką w odniesieniu do rodziny i szkoły osadzone są w kontekście zmiany społecznej i życia codziennego². W opracowaniu tym podejmujemy dyskurs na temat lokalnego środowiska życia³, które jest realną i konkretną przestrzenią funkcjonowania rodziny i szkoły, pełni fundamentalne role socjalizacyjno-edukacyjne⁴, jest źródłem tożsamości jednostek, grup i zbiorowości.

W części pierwszej tomu pt. *Studia i poglądy na temat teorii i praktyki edukacyjnej* znalazły się teksty dotyczące: problemów kształtowania tożsamości dzieci, młodzieży ukierunkowanej ku tolerancji (Jerzego Nikitorowi-

¹ Związki teorii naukowych ze współczesną praktyką (społeczną, edukacyjną, kulturalną) podejmowane są w wielu opracowaniach, m.in.: M. Nowak, *Metodologia pedagogiki między „naukowością/teoretycznością” a „praktycznością”*, w: D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Kraków 2006, Oficyna Wydawnicza „Impuls”; S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006, GWP; T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, WAiP; A. Radzewicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 2008, WAiP; A. Radzewicz-Winnicki, *Żywiotowość otaczającej współczesności a szansa na homeostazę społeczną*, Zielona Góra 2014, Wyd. Uniwersytet Zielonogórski.

² Codziennność – jak twierdzi Andrzej Radzewicz-Winnicki – to przestrzeń społeczna, w której przebywa człowiek, subiektywna wiedza o świecie. Por. A. Radzewicz-Winnicki, *Edukacja a życie codzienne*, Katowice 2001, Wyd. UŚ.

³ Środowisko lokalne to szczególny typ środowiska wychowawczego. Por. T. Pilch, *Środowisko lokalne*, w: D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999, ŻAK.

⁴ Zob. m.in. M. Winiarski, *Szkoła środowiskowa i jej obecność w edukacji równoległej, permanentnej i środowiskowej*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 3, s. 53–76.

cza); miejsca i znaczenia szkoły w środowisku lokalnym (Zenona Jasińskiego); partnerstwa edukacyjnego szkoły i rodziców, form współpracy i jej efektów (Agaty Cudowskiej, Sonjii Petrovska, Despiny Sivevska); potrzeby wsparcia rodzinnego i środowiskowego w rozwiązywaniu kryzysów rozwojowych młodzieży (Jolanty Suchodolskiej); funkcji i zadań szkoły wyższej w kontekście rozwoju mikro i makroregionu (Żanetty Kaczmarek); edukacji jako kapitału społeczności lokalnych (Eugenii Karcz-Taranowicz); działań i interakcji społeczno-kulturowych w środowisku osiedla miejskiego (Edwarda Nycza).

Wśród zgromadzonych w tej części publikacji tekstów są rozprawy teoretyczne, opracowania przeglądowe przedstawiające indywidualne poglądy, stanowiska i podejścia zarysowujące panoramę problemów, które są ważne zarówno dla różnych subdyscyplin pedagogicznych, jak i polityki społecznej. Jest to wyrazem otwartości stanowiącej niezbywalny element organizującego pedagogikę paradygmatu.

Zasadniczą treść drugiej części pt. *Badania środowiska, relacji i stosunków wychowawczych* stanowią teksty zawierające wyniki badań (głównie sondaży) dotyczących rozmaitych obszarów działania różnych typów szkół, funkcjonowania rodziny, współpracy szkoły i rodziny oraz działań na rzecz środowiska lokalnego. Składa się to na parcjálną, ale stosunkowo wielostronną diagnozę. Opracowania te kontynuują lub poszerzają wątki eksponowane we wcześniejszych tomach w serii „Pedagogika Społeczna”⁵, ale także w serii „Edukacja Międzykulturowa”⁶.

⁵ Zbiór ukazuje się jako czwarty w serii prac „Pedagogika Społeczna” przygotowywanej przez Zakład Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej Instytutu Nauk o Edukacji Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Wykaz wszystkich publikacji z serii jest zamieszczony na końcu książki.

⁶ Seria „Edukacja Międzykulturowa” ukazuje się od 1992 roku. Pomysłodawcą powstania serii, jej redaktorem i autorem logo jest prof. zw. dr hab. Tadeusz Lewowicki. Przy współpracy cieszyńskiego wydziału Uniwersytetu Śląskiego i Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP w Warszawie ukazało się około 70 tomów. Współredaktorami i autorami rozdziałów są pracownicy Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań oraz Zakładu Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej/ZPSiEM (Alina Szczurek-Boruta, Janina Urban, Jolanta Suchodolska, Barbara Chojnacka-Synaszkó, Aleksandra Gancarz).

Autorzy opracowań zamieszczonych w tej części książki koncentrują się na problematyce współdziałania szkoły z rodziną i instytucjami środowiska lokalnego. Zwracają uwagę na: partnerstwo szkoły i rodziny (Łucja Rzechek-Zymróz); specyfikę współpracy szkół z rodzicami, trudności tej współpracy z punktu widzenia rodziców, nauczycieli, dyrektorów szkół (Barbara Lulek, Bożena Marzec); rolę rodziny w kształtowaniu i utrzymywaniu więzi sąsiedzkich (Magdalena Szczepańska); współpracę instytucji systemu pieczy zastępczej ze szkołami (Tomasz Gebel). W tej części znalazły się także teksty opisujące różne aspekty pracy rozmaitych szkół, także szkoły wyższej w konkretnym środowisku lokalnym. Przedmiotem swoich rozważań autorzy kilku tekstów uczynili: rolę rodziny w przekazywaniu wartości (Sylwia Ryszawy); opinie nauczycieli na temat realizacji zadań szkoły, m.in. kształtowania poczucia wspólnotowości, rozwijania umiejętności współpracy (Anna Twardzik); rolę szkoły w kształtowaniu przyjaźni dziecięcych (Beata Podgórska, Anna Podgórska); udział szkoły wyższej w kształtowaniu kompetencji społecznych i umiejętności życiowych studentów (Anna Śladek). Zgromadzone teksty zapraszają do interdyscyplinarnej dyskusji, wspólnego poszukiwania i odkrywania nowych obszarów poznawczych, badawczych, ale i rozwiązań praktycznych.

W zbiorze tym są opracowania (Jolanty Suchodolskiej, Sylwii Ryszawy), w których prezentowane są fragmentaryczne wyniki badań zespołowych realizowanych w szkołach ponadgimnazjalnych zlokalizowanych w powiecie cieszyńskim⁷. Wyniki tych badań przynoszą sporo informacji o młodzieży zamieszkującej w południowej części pogranicza polsko-czeskiego, ich funkcjonowaniu, edukacji i przygotowaniu do życia. Jest to materiał dający wiele do myślenia, potwierdzający zasadność podejmowanych przez różne środowiska działań na rzecz poprawy warunków funkcjonowania młodzieży, rodziny i szkoły, wyznaczający mapę problemów do rozwiązania, ale i stonowiący zachętę do zmian.

Mamy nadzieję, że publikacja tej książki ułatwi wymianę poglądów i doświadczeń, pomoże w nawiązaniu dialogu badaczy i praktyków. Niektóre za-

⁷ Autorzy poszczególnych tekstów odwołują się do zgromadzonego materiału badawczego uzyskanego w trakcie badań zespołowych pt. *Edukacja dzieci, młodzieży i dorosłych w społecznościach zróżnicowanych kulturowo*, prowadzonych w roku 2016 przez pracowników Zakładu Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie.

gadnienia są przedmiotem rozważań kilku autorów. Sprzyja to wielostronnemu oglądowi omawianych spraw, poznaniu różnych poglądów i rozmaitych podejść metodologicznych. Inspiruje do nowych poszukiwań, szerszych badań, czasem do dyskusji, do podejmowania uogólnień, proponowania nowych ujęć teoretycznych i sugestii praktycznych.

Dziękuję znakomitym recenzentom: Panu Profesorowi Andrzejowi Radziewiczowi-Winnickiemu i Panu Profesorowi Wiktorowi Rabczukowi za cenne uwagi i merytoryczne sugestie.

Wydanie tej książki stało się możliwe dzięki niezmiennej przychylności, pomocy władz akademickich Uniwersytetu Śląskiego Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej oraz Starostwa Powiatowego w Cieszynie. Wszystkim Osobom, które przyczyniły się do powstania publikacji, pragniemy wyrazić uznanie i podziękowania.

Alina Szczurek-Boruta

Bibliografia

- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, WAiP.
- Nowak M., *Metodologia pedagogiki między „naukowością/teoretycznością” a „praktycznością”*, w: D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Kraków 2006, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Palka S., *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006, GWP.
- Pilch T., *Środowisko lokalne*, w: D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999, ŻAK.
- Radziewicz-Winnicki A., *Edukacja a życie codzienne*, Katowice 2001, Wyd. UŚ.
- Radziewicz-Winnicki A., *Pedagogika społeczna*, Warszawa 2008, WAiP.
- Radziewicz-Winnicki A., *Żywiotowość otaczającej współczesności a szansa na homeostazę społeczną*, Zielona Góra 2014, Wyd. Uniwersytet Zielonogórski.
- Winiarski M., *Szkoła środowiskowa i jej obecność w edukacji równoległej, permanentnej i środowiskowej*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 3.

Część I

**Studia i poglądy na temat
teorii i praktyki edukacyjnej**

Jerzy Nikitorowicz

Edukacja wobec współczesnych problemów kształtowania się tożsamości dzieci i młodzieży ukierunkowanej ku tolerancji

W niniejszym tekście zamierzam zwrócić uwagę na szczególnie ważne, moim zdaniem, zadanie edukacji w warunkach wielokulturowości, w sytuacji ożywienia i wzrostu nacjonalizmu, radykalnych ruchów religijnych, ujawniającej się coraz wyraźniej ksenofobii, megalomanii, dyskryminacji, terroryzmu. Uważam, że edukacja stoi przed koniecznością podejmowania działań wspierających rozwój dzieci i młodzieży, motywowania do pokonywania trudności funkcjonowania w warunkach wielokulturowości, w złożonym procesie kształtowania się tożsamości ukierunkowanej ku tolerancji. Dlaczego ku tolerancji? Otóż dlatego, aby uczyć zasad komunikacji społecznej i wdrażać do ich przestrzegania, kształtować postawy szacunku, zrozumienia, porozumienia i współpracy, umiejętności rozwiązywania konfliktów na drodze negocjacji i dialogu.

Problemy-pytania, które formułowałem w poprzednich latach z zakresu niniejszej problematyki, wydają się obecnie pierwszoplanowymi. Między innymi: *Jak nie dopuścić do zagrożeń, które znamy z historii XIX i XX wieku (wojny ludobójcze, masowa zagłada, czystki etniczne, eskalacja nacjonalistyczna, tendencje wywyższania się jakiejś grupy rasowej czy etnicznej, kategoryzowanie członków grup, segregacje itp.)?*¹, *Jak edukować dzieci, młodzież, jak też wszystkich obywateli (wszystkie kategorie wiekowe), aby trwać*

¹ J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005, GWP, s. 20.

*jako naród ze swoistymi wartościami i równocześnie uczestniczyć aktywnie w procesie dialogu z innymi, w procesie integracji europejskiej, nie znikając kulturowo w globalnym świecie*².

Z analizy podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół z dnia 30 maja 2014 roku wynika, iż dziecko po ukończeniu edukacji przedszkolnej wie, że wszyscy ludzie mają równe prawa. Pozostałe umiejętności, jakie zdobędzie, dotyczą umiejętności społecznych, fizycznych, czynności samoobsługowych, mowy i pisanie. Podstawa programowa nie zwraca uwagi na to, w jaki sposób należy rozwijać postawę tolerancji, zaznacza tylko, iż dziecko w wieku przedszkolnym powinno wiedzieć, że wszyscy ludzie są równi, nie ma podziału na lepszych i gorszych, a co za tym idzie, mają takie same prawa. Wskazuje się, że uczeń kończący trzecią klasę szkoły podstawowej:

- wie, że ludzie posługują się różnymi językami i aby się z nimi porozumieć, trzeba nauczyć się ich języka,
- jest tolerancyjny wobec osób innej narodowości, tradycji kulturowej,
- rozumie, że ludzie mają równe prawa, niezależnie od tego, gdzie się urodzili, jak wyglądają, jaką religię wyznają, jaki mają status materialny.

Z powyższego wynika, że dziecko kończące pierwszy etap edukacji powinno być tolerancyjne wobec osób innego pochodzenia czy innej kultury i podobnie jak po zakończeniu edukacji przedszkolnej dostrzegać fakt, iż wszyscy ludzie mają równe prawa. Aby osiągnąć zamierzony efekt, zaleca się stosowanie analizy zachowań postaci literackich, filmowych czy telewizyjnych. Podkreśla się, że należy unikać interpretowania postępowania rówieśników, aby nie powodować nieuzasadnionej krytyki. Podstawa programowa nie zauważa jednak najważniejszego: tego, że żyjemy w Europie, która kulturowo ukształtowana została na bazie judaizmu, chrześcijaństwa, filozofii greckiej i prawa rzymskiego, że jesteśmy w Radzie Europy, Unii Europejskiej, że mamy wzrost mobilności ludności, ustawiczne migracje, że w szkołach pojawia się coraz więcej dzieci z różnych kultur itp. Mamy więc możliwość kształtowania i rozbudzania naturalnej ciekawości dziecięcej nowymi kulturami, tradycjami, obyczajami, możemy i powinniśmy być pomocni obcokrajowcom w procesie adaptacji, w odnalezieniu się w nowej, najczęściej trudnej sytuacji.

² J. Nikitorowicz, *Tolerancja w procesie kreowania dialogu edukacyjnego w wielokulturowym świecie*, w: I. Jakubowska-Branicka (red.), *O tolerancji we współczesnej demokracji liberalnej*, Warszawa 2010, TRIO, s. 172.

Chciałbym więc zwrócić uwagę na istotną rolę edukacji w procesie kształtowania tożsamości otwartej i rozwijania postawy tolerancji wśród dzieci i młodzieży, co ułatwia uczestnictwo i aktywny udział w kształtującym się społeczeństwie wielokulturowym. Mamy naturalne możliwości przygotowywania dzieci do życia w społeczeństwie wielokulturowym, aranżowania spotkań kultury dominującej z kulturą mniejszości, mamy naturalne możliwości realizowania się zgodnie z zasadami tolerancji, poszanowaniem różnic, kształtowania postaw tolerancji, kształtowania wrażliwości, empatii itp. Dzieci mają szanse rozumienia własnej kultury poprzez kontakt z inną, niwelowania niechęci i lęków przed innymi, nabywania umiejętności dialogicznych w komunikacji z innymi, promowania własnej kultury i tradycji, podkreślania znaczenia i wartości własnej kultury w komunikacji z innymi itp. Dlaczego te możliwości wykorzystujemy w niewielkim zakresie i stopniu? Dlaczego słabnie obecnie motywacja pracy w tym zakresie w porównaniu z pierwszymi latami posolidarnościowymi? Dlaczego nie organizujemy sytuacji ukazujących uczniom bogactwa różnych kultur, nie przygotowujemy do dialogicznych interakcji, nie uczymy postrzegania innych kultur jako źródeł wiedzy i wartości? Dlaczego nie uczymy rozumienia podłoża konfliktów, twórczego spojrzenia na problemy świata, aby dzieci, dorastając, potrafiły i chciały brać aktywny i twórczy udział w pokojowym negocjowaniu konfliktów? Może dlatego, że sami nie wykształciliśmy międzykulturowych kompetencji komunikacyjnych, nie potrafimy kierować się empatią, szacunkiem, zasadami tolerancji, nie nauczyliśmy się umiejętności interpersonalnych, otwartości w procesie poznawania, elastyczności poznawczej w procesie przetwarzania informacji. Mirosław Sobecki zauważa: „W Polsce mimo bogatych tradycji wielokulturowości nie zbudowano sensownego programu, zmieniającego świadomość całych pokoleń w kierunku uznania wartości płynących z kontaktu z odmiennością”³.

*

Z prowadzonych przeze mnie badań w ramach seminarium magisterskiego wśród nauczycieli różnych typów szkół wynika, że nauczyciele są świadomi znaczenia i wartości tożsamości otwartej, ustawicznie kształtują-

³ M. Sobecki, *Komunikacja międzykulturowa w perspektywie pedagogicznej. Studium z pogranicza polsko-litewsko-białorusko-ukraińskiego*, Warszawa 2016, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 277.

cej się, znaczenia i wartości zachowań tolerancyjnych, jednak nie są w stanie zatrzymać rozszerzających się zachowań nietolerancyjnych i dyskryminacyjnych. Z wielu wypowiedzi zebranych w ostatnich latach wynika, że głównymi przyczynami przejawów nietolerancji w przedszkolach i szkołach podstawowych są:

- wygląd zewnętrzny,
- poglądy i zachowania różniące się od stanowiska większości grupy,
- niepełnosprawność,
- inny kolor skóry, pochodzenie etniczno-narodowościowe,
- religia – wyznanie,
- różnice intelektualne, w tym szkolne oceny, zainteresowania i zamiłowania,
- różnice socjalno-bytowe, majątkowe itp.

Oto niektóre z wypowiedzi nauczycieli: „Przejawy nietolerancji najczęściej dotyczą wyglądu (np. ktoś postrzegany jest jako gruby), jest to powodem odrzucenia, dokuczania, przezywania, czasami sposób ubierania wpływa na to, że dana osoba jest nieakceptowana, lub inne poglądy niż większości”; „Zauważam z roku na rok coraz wyraźniej przejawy nietolerancji. Jest to wyśmiewanie, dokuczanie osobom, które inaczej wyglądają, np. uczniowie otyli, niepełnosprawni lub tacy, którzy zachowują się inaczej niż reszta klasy, są inni wyznaniowo czy narodowościowo. Czasami jest to także agresja fizyczna wobec uczniów nieakceptowanych przez resztę grupy”; „Przykładów nietolerancji zauważam wiele, a w mojej klasie jest wyśmiewanie/obgadywanie dziecka z innym kolorem skóry”; „Zauważam odrzucenie z powodu słabych stopni, deficytów majątkowych itp.”; „Spotykam coraz częściej pogardliwe wypowiedzi na temat uchodźców”.

Z wypowiedzi nauczycieli wynika wielość czynników rzutujących na zachowania nietolerancyjne. Wskazują najczęściej na wpływ mediów, opinii publicznej, poglądy w rodzinie i w grupie rówieśniczej, funkcjonowanie i rozszerzanie się stereotypów i uprzedzeń, megalomanię, ksenofobię itp. Wielu z nauczycieli zwraca uwagę, że jako Polacy jesteśmy mało tolerancyjnym narodem, a dzieci to widzą i doświadczają tego; uczą się, obserwując, jak reagujemy na odmienność, i powielają te negatywne wzorce. Z prowadzonych przeze mnie badań w ramach seminariów magisterskich w Katedrze Edukacji Międzykulturowej UwB wynika, że nauczyciele obarczają winą głównie rodziców i media, nie wskazują i nie zauważają potrzeby uzupełnienia czy modyfikacji podstawy programowej i własnej działalności w tym zakresie.

Z ich wypowiedzi wynika, że w szkole nie są w stanie temu zaradzić, to nie do nich należy, to tak świat funkcjonuje i oni nie są w stanie tego zmienić. Oto niektóre z wypowiedzi: „Według mnie największy wpływ na kształtowanie tolerancji u dzieci mają rodzice i oni za to odpowiadają, za to w jaki sposób oni odnoszą się do ludzi mających inne poglądy. Dziecko poprzez obserwację uczy się, jak ma reagować na odmiennność, kształtuje swoje postawy oraz poglądy wobec innych”; „W dzisiejszych czasach bardzo duży wpływ na kształtowanie zachowań tolerancyjnych ma telewizja i Internet. Dzieci oglądają i korzystają z gier i to często z nich czerpią wiedzę, jak powinny się zachowywać w danej sytuacji. Jednak ogromny wpływ mają sami rodzice lub opiekunowie, którzy są często tolerancyjni na wiele zachowań sprawiających innym przykrość, nie są i nie kryją swoich poglądów przed swoimi dziećmi”; „Rozmawiając z wychowankami, często spotykam się z takim zdaniem ze strony dzieci: mama lub tato to mówią, że takiej osoby to nie powinienem lubić, bo jest inny, bo ma inny kolor skóry albo jego rodzice pewnie kradną i dziecko musi być takie same. Staramy się, jak możemy, ale to niewiele daje, aby zmienić myślenie dzieci, jest to ciężkie, gdy w domu często słyszą coś innego”.

Nauczyciele w zdecydowanej większości zgodnie wskazywali, że głównym czynnikiem, który kształtuje postawę tolerancji, jest rodzina. To rodzice dają przykład najmłodszym, jak powinno się traktować osoby „odmienne”. Wynika z tego, że nauczyciele odsuwają od siebie odpowiedzialność za kształtowanie postawy tolerancji, obarczając nią rodzinę oraz środowisko, w którym wychowuje się dziecko. Określają opiekunów jako wzór do naśladowania dla młodego człowieka, nie zdając sobie sprawy z tego, że spędzając z dziećmi dużo czasu, są dla nich autorytetem i również ich dzieci będą naśladować, jednak jako biernych administratorów, a nie twórczych nauczycieli-wychowawców.

W kontekście powyższego powstaje wiele pytań dotyczących wycofania się nauczycieli z funkcji wychowawczej w złożonym obecnie świecie. Zauważam niebezpieczne uaktywnianie się indoktrynacji, która niejednokrotnie ma miejsce w naszych szkołach. Na przykład w jednym z numerów „Głosu Szczecińskiego” opisywano historię publicznej Szkoły Podstawowej w Lubczynie, której prowadzenie powierzono Fundacji św. Siostry Faustyny. Prezeska Fundacji objęła funkcję dyrektorki i wprowadziła nowe porządki: obowiązkowe modlitwy podczas przerw, sprawdzanie dzieciom kanapek w piątki, nagabywanie, czy wszyscy nauczyciele żyją w sakramentalnych związkach. Motto szkoły to słowa ks. Piotra Skargi: „Najszkodliwsi są katolicy bojaźliwi, małego serca, którzy gniewem się sprawiedliwym i świętym w obronie czci Boga swe-

go nie zapalają, a gorliwości nie mają i jako straszdyła na wróble stoją”. Cóż z tego, że jest w konstytucji zapis, że przy nauczaniu religii w szkole nie może być naruszona wolność sumienia i religii innych osób. Dyrektorium Katechetyczne wskazuje: „W ramach nauczania religii w szkole należy podejmować zadania nowej ewangelizacji lub preewangelizacji, wobec osób nieochrzczonych lub niemających kontaktu z kościołem”. Czyli w praktyce Dyrektorium ma przewagę nad konstytucją; w klasach wiszą krzyże, rok szkolny rozpoczyna się i kończy mszą świętą, tok nauki regularnie ulega demontażowi – rekollekcje, przygotowanie do komunii czy bierzmowania itp. Fundacja na rzecz Różnorodności „Polistrefa” przygotowała raport *Między tolerancją a dyskryminacją*, wskazując, jak przedstawia się sytuacja w szkołach małopolskich. Raport jest dostępny na stronach internetowych i nie będę go omawiał. Zawiera między innymi analizę podręczników do języka polskiego i historii. Podaje, że jeden z podręczników określa Oświecenie jako epokę, która przyczyniła się do mącenia w ludzkich umysłach i zasiała wątpliwości w prawdziwą wiarę⁴.

Innym przykładem może być ZHP, który jako organizacja świecka winien być przyjazny dla dzieci i młodzieży niewierzącej. Sądzę, że nie jest, chociażby w kontekście przysięgi, która brzmi: „Zuch kocha Boga i Polskę”. Z kolei harcerz deklaruje, że ma szczerą wolę całym życiem pełnić służbę Bogu i Polsce. Do połowy lat dziewięćdziesiątych ZHP miał dwie wersje roty: dla wierzących i niewierzących, bez odwołania się do Boga, ale potem ta druga została zlikwidowana jako „niezdrowy dualizm”. Chciałbym również zauważyć zawłaszczanie innych przestrzeni. Uważam, że niekatolicy mogą mieć także problemy z adopcją dzieci. W 2011 roku publiczne ośrodki adopcyjne zostały przekazane władzom lokalnym, czyli marszałkom województw lub starostom. Ci z kolei chętnie się ich pozbywają, przekazując prowadzenie fundacjom lub instytucjom katolickim. Obecnie ¼ placówek to ośrodki katolickie, w których obowiązują specyficzne zasady: zaświadczenie od proboszcza, że jest się praktykującym katolikiem, zaświadczenie o ślubie kościelnym, deklaracja, że dzieci będą wychowywane po katolicku.

Uważam, że papież Jan Paweł II, poeta, filozof, wybitny intelektualista, jest coraz mniej rozumiany. Jakby hierarchowie obawiali się wielogłosu, dialogu jako imperatywu rozwoju, twórczości i refleksyjności. Jakby się obawia-

⁴ J. Balsamska i in., *Pomiędzy tolerancją a dyskryminacją. Raport z badań*, Kraków 2012, Fundacja na rzecz Różnorodności „Polistrefa”, s. 151.

li nowych myśli, refleksji, wartościowań i ocen. Obecny papież Franciszek także niejednokrotnie przypomina o przykazaniu miłości bliźniego, otwarcie wzywając do pomocy uchodźcom. W tym kontekście zauważam istotne wyzwania i zadania edukacji; budowanie więzi intelektualnej z Kościołem, otwarcie na nowe idee i myśli. Wydaje się, że Kościołowi na tym nie zależy i nie zmierza ku otwarciu, zauważaniu problemów, porozumieniu, a ku separatyzmowi i oskarżaniu za nowe myśli i ich realizację. Tak jakby chciał zamknąć człowieka w jednym wymiarze. Winniśmy wspólnie wspierać dzieci i młodzież, jak też dorosłego człowieka, w procesie kształtowania tożsamości otwartej, kształtować wspólnoty nie w opozycji do siebie. Kościół nie może działać w opozycji do elity intelektualnej, ale razem z nią, winien być otwarty na zróżnicowane poglądy i odmienność świata kultury jak za czasów Jana Pawła II. Jest to istotne zadanie edukacji, która winna być odpowiedzialna za dialog, rozbudowywanie i zauważanie wielowymiarowości człowieka, za nabywanie kompetencji międzykulturowych, niwelowanie megalomanii, ksenofobii i lęków przed innymi.

W kontekście powyższego uważam, że współczesna polityka edukacyjna winna skupić się na stwarzaniu warunków do kształtowania tożsamości w komunikacji z Innymi, doświadczaniu odmienności, na zauważaniu i rozwoju kapitału ludzkiego w interakcjach z Innymi kulturowo, na kreowaniu paradygmatu współistnienia różnych kultur, na zapewnieniu członkom kształtujących się społeczeństw wielokulturowych możliwości kreowania tożsamości ponadnarodowej, międzykulturowej i transkulturowej, na uświadomieniu potrzeby wychodzenia poza tożsamość odziedziczoną bez jej utraty, tożsamości charakteryzującej się nieskończonością, wielowariantowością, dynamiką i zmiennością. Uważam bowiem, że nikt nie może być „zakładnikiem” kultury pochodzenia przodków. Zygmunt Bauman przekonuje, że Europa to laboratorium „życia z Innym i dla Innego”, szczególne miejsce na ziemi, gdzie różnorodność była i jest pierwszoplanowym i codziennym faktem w doświadczaniu sąsiadów⁵. Stąd, w moim przekonaniu, w nowej polityce edukacyjnej winniśmy zwrócić szczególną uwagę na tożsamość ukierunkowaną ku tolerancji wielu kultur w jednym człowieku, uczyć o wielości kultur otaczających człowieka i bogactwa kultur w jednym człowieku, przynależności do wielu kultur jednocześnie. Szkoła winna stwarzać warunki i sytu-

⁵ Z. Bauman, *O tarapatach tożsamości w ciasnym świecie*, w: W. Kalaga (red.), *Dylematy wielokulturowości*, Kraków 2004, Wyd. „Universitas”, s. 13–14.

acje do nabywania świadomości postrzegania człowieka z wielością kultur w zróżnicowanym kulturowo świecie. Chodzi przede wszystkim o kształtowanie wrażliwości postrzegania i analizy innych kultur, zauważanie ich złożoności i wielowymiarowości, świadomości odrębności kultur bliższych i dalszych cywilizacyjnie, bardziej i mniej zrozumiałych, kultur, których zasad i wartości nie jesteśmy w stanie zaakceptować, nieprzystawalnych i niezrozumiałych nie tylko w kontekście prawnym, ale także humanistycznym, w kontekście powszechnie uznawanych wartości uniwersalnych.

*

Z moich wieloletnich doświadczeń wynika, że niezbędna jest nowa polityka edukacyjna związana z próbami godzenia tożsamości ukierunkowanej z jednej strony ku nacjonalizmowi, z drugiej ku kosmopolityzmowi, polityka prowadząca do nabycia przez każde dziecko świadomości wartości bogactwa etnicznego, religijnego czy światopoglądowego w rozwoju człowieka. Edukacyjna polityka wielokulturowości winna doprowadzić do nabycia umiejętności przekraczania granic własnego etnocentryzmu i socjocentryzmu, zrozumienia i porozumienia z Innymi. Tymczasem rządy wielu państw pozostawiły edukację w tym zakresie głównie organizacjom pozarządowym, koncentrując się na ratowaniu systemu ekonomicznego, bankowego, militarnego, nie zauważając zaniku postaw obywatelskich i upadku wiary w demokrację, w poczucie europejskiej i planetarnej solidarności, we wspólne dobro kreujące dialog i pokój. Rozbudowaliśmy system szkolnictwa, jednak nie wyposażyliśmy go w narzędzia kształtowania obywatelskich postaw, nabywania umiejętności życia i rozwoju we wspólnocie i odpowiedzialności za innych. Powstają klasy mundurowe, w planach są także klasy o profilu narodowym, a dzieci i młodzież będzie uczyć się strzelania i będą jeździć na wycieczki szlakiem żołnierzy wyklętych. „Zamiast rozwijać w młodych ludziach postawę pozytywnego patriotyzmu, otwartości, będziemy ich uczyć zamykania się na świat, ksenofobii, rasizmu, a w konsekwencji nacjonalizmu. Będziemy hodować młodych nacjonalistów”⁶. Chciałbym zauważyć, że ideologie militarystyczne wydają się nie słabnąć, a wręcz odwrotnie – rosnąć. Dlatego siedemdziesiąt lat po zakończeniu II wojny światowej winniśmy równocześnie

⁶ R. Kim, R. Gębura, *Szkoła w służbie PiS*, „Newsweek” 2016, nr 36, s. 13.

podjąć działania w zakresie kreowania kultury pokoju i dialogu międzykulturowego ku szeroko rozumianemu obywatelstwu⁷.

Z jednej strony odmienność etniczna czy religijna jest bogactwem kulturowym, ale prawdą jest, że jest także źródłem konfliktów. W zależności od ich natężenia i przebiegu można zauważyć otwarty antagonizm, ukryty antagonizm, izolację jawną lub ukrytą, koegzystencję pozorną, procesy akulturacji i asymilacji oraz związane z tymi procesami problemy uznania i akceptacji⁸. Stąd przed edukacją, nie tylko międzykulturową, staje coraz więcej wyzwań i zadań trudniejszych, bardziej złożonych, a to, co wydaje się obecnie najbardziej istotne, to problemy kształtowania tożsamości ukierunkowanej ku tolerancji. W związku z powyższym uważam, że współczesna polityka edukacyjna winna się przeciwstawiać ideologizacji narodu, na co zwracał uwagę Leon Dyczewski: „Ideologizacja własnego narodu jest przejściem od uznawania go za podstawową wartość społeczną i kulturową do wyniesienia go do najwyższej wartości, przypisania mu doskonałości i wyższości, przekonania o własnym wybraństwie i misji w stosunku do innych grup etnicznych. Przybiera to formy etnocentryzmu, megalomanii, nacjonalizmu, ksenofobii i szowinizmu. Naród osiągnąwszy najwyższą wartość społeczną i kulturową w świadomości swoich członków, urasta także do najwyższej wartości politycznej. Domaga się wówczas wzmocnienia swojej pozycji w ramach państwa, w jakim istnieje, i wśród innych narodów. Najczęściej towarzyszy temu manichejskie dzielenie grup etnicznych i narodów na dobre i złe, na rozwinięte i nierozwinięte, na przyjacielskie i wrogie”⁹.

*

Polityka edukacyjna to zjawisko dynamiczne i zależy od równowagi między ochroną i zabezpieczeniem dziedzictwa kulturowego a otwartością na inne kultury, wzajemną współpracą i współdziałaniem. W tym celu mobilizuje się instytucje rządowe i pozarządowe, odmienne grupy kulturowe, aby

⁷ Szerzej na ten temat: J. Nikitorowicz, *Międzykulturowa edukacja szkolna w procesie kreowania kultury pokoju i dialogu międzykulturowego*, w: A. Szczurek-Boruta, B. Chojnacka-Synaszkó (red.), *Szkoła – kultura – środowisko lokalne*, Toruń 2015, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 25–41.

⁸ M. Golka, *Socjologia kultury*, Warszawa 2007, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.

⁹ L. Dyczewski, *Trwałość kultury polskiej*, w: L. Dyczewski (red.), *Wartości w kulturze polskiej*, Lublin 1993, Fundacja Pomocy Szkołom Polskim na Wschodzie, s. 24.

niwelować i rozwiązywać powstające napięcia i konflikty. Polityka edukacyjna ma za zadanie zabezpieczać rozwój kultur, a w niej człowieka, nie dopuszczać do zagrożeń w procesie kształtowania się tożsamości jednostkowej i kulturowej, przedstawiać osiągnięcia kultury materialnej i duchowej, wdrażać do kultywowania wartości, do szczylenia się jej elementami, wyrażania poczucia godności i powagi.

W dokumentach Unii Europejskiej podkreśla się, że edukacja jest specyficzną dziedziną polityki społecznej. Jej istotą jest wychowanie Europejczyka, „obywatela świata”, wychowanie dla pokoju i demokracji, zgodnie z Konwencją Praw Człowieka. Parlament Europejski zauważa, że wszyscy powinni posiadać kompetencję międzykulturową, czyli wiedzę, kwalifikacje i umiejętności umożliwiające osiąganie pełni rozwoju w społeczeństwie pluralistycznym i dynamicznym, stąd tylko dialog międzykulturowy może być w tym pomocny ze względu na respektowanie i promowanie różnorodności kulturowej, upowszechnianie informacji na temat praw i obowiązków obywatelskich, wspieranie aktywności, twórczości, sprawiedliwości społecznej, z poszanowaniem wspólnych wartości. Celem Europejskiego Dialogu Międzykulturowego jest włączenie każdego obywatela do jego nawiązania poprzez współpracę, co w efekcie ma prowadzić do kreowania tożsamości europejskiej¹⁰.

Unia Europejska w programach edukacyjnych koncentrowała się na trzech kompetencjach: matematyce, informatyce oraz znajomości języka obcego. W naszym kraju Ministerstwo Edukacji zapowiada, że zmieni wszystko w podstawie programowej, poczynając od przedszkola do matury. Poza tym zamierza dodać dwie kompetencje. Wskazuje się, że:

- każdy uczeń powinien znać literaturę i kulturę, inaczej nie będzie potrafił odczytywać kontekstów kulturowych i rozumieć tego, co się dookoła dzieje,
- drugą ważną kompetencją polskich obywateli powinna być dobra znajomość historii własnego kraju, gdyż poczucie przynależności narodowej daje bezpieczeństwo w świecie.

Pani minister w funkcjonującym obecnie rządzie podkreśla: „Kiedy umiesz wyciągnąć wnioski z przeszłości własnego narodu, trudniej Tobą manipulować. To szczególnie ważne, bo w natłoku informacji z miliona źródeł

¹⁰ W. Rabczuk, *Kompetencje kluczowe i ich komponent międzykulturowy*, w: A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa*, t. 2, Toruń 2012, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 347–358.

musimy się nauczyć krytycznego podejścia... Dzieci w szkole mają być chronione, żeby nikt przy jakiegokolwiek rozmowie nie dokonał jakiejś manipulacji... Historia każdego kraju jest budowana na tym, co przynależy do tego kraju i jego tożsamości. A przecież my w ten sposób staliśmy się narodem: jeden król, jedna religia, jedna moneta”¹¹.

Zadałem sobie trud, w kontekście wzrostu nastrojów nacjonalistycznych, dokonania analizy podstawy programowej, aby odnaleźć tam zagadnienia odnoszące się do celów edukacji międzykulturowej, wychowania do życia w społeczeństwie wielokulturowym i obywatelskim, do problemów konstruowania się tożsamości w oparciu o zasady tolerancji. Do 1989 roku ten problem był nieobecny, po zmianie pojawiły się treści związane z kulturą pogranicza, mniejszości narodowych, etnicznych. Sejm Rzeczypospolitej Polskiej, Komisja Mniejszości Narodowych i Etnicznych wydawała prace dotyczące każdej z mniejszości narodowych i etnicznych zamieszkujących w Polsce. Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu w 2002 roku wydało rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół¹². Przypomina się w niej, że przeciwdziałanie dyskryminacji jest zadaniem, za które odpowiedzialny jest dyrektor. W rozporządzeniu z 2013 roku znajdują się zapisy o kształtowaniu postawy obywatelskiej i poszanowaniu tradycji i kultury własnego narodu, poszanowaniu innych kultur i tradycji, szacunku dla innych itp. Analizując treści podstawy programowej z takich przedmiotów jak język polski, historia, wiedza o społeczeństwie czy wychowanie do życia w rodzinie, zauważyć można zapisy: gimnazjalista powinien dostrzegać różnicowanie postaw społecznych, obyczajowych, narodowych, religijnych, etnicznych, kulturowych i w ich kontekście kształtować swoją tożsamość; powinien posługiwać się ze zrozumieniem pojęciami: „patriotyzm”, „nacjonalizm”, „tolerancja”, „nietolerancja”. W wiedzy o społeczeństwie zwraca się uwagę na kształtowanie wrażliwości społecznej, normy współżycia między ludźmi, tworzenie się podziałów na swoich i obcych, przeciwdziałanie nietolerancji. Gimnazjalista powinien umieć wymienić mniejszości etniczne i na-

¹¹ A. Pezda, *Mickiewicz da szkołę. Rozmowa z minister Anną Zalewską*, „Gazeta Wyborcza” 9–10.04.2016, s. 28–29.

¹² *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz.U. z 2002 r. Nr 51, poz. 458.

rodowe, grupy migrantów przebywających w Polsce, znać i rozumieć zasady pluralizmu, poszanowania praw mniejszości w państwie demokratycznym, zauważać problem uwrażliwiania na los osób marginalizowanych itp.

Jak więc w tym kontekście rozumieć zapowiedź, że wszystko zostanie zmienione? Edukacja jest więc ciągle wykorzystywana jako instrument władzy politycznej do realizacji określonych celów, w związku z czym ma miejsce przemoc symboliczna, walka o symbole i symbolami. W tym przypadku polityka edukacyjna to nic innego jak celowa i zorganizowana działalność władz państwowych i samorządowych narzucająca jednorodną perspektywę myślową, to podstawowy instrument do realizacji celów partii rządzącej, to także przemoc symboliczna narzucająca wolę grupy dominującej innym grupom. Może więc pedagogika i psychologia humanistyczna nie ma racji, wskazując, że człowiek posiada nieograniczone możliwości rozwoju, przez co może zagrażać stabilizacji i bezpieczeństwu struktur społecznych. Może idee i cele edukacji międzykulturowej, na które wskazuje Alina Szczurek-Boruta, przywołując wskazania Tadeusza Lewowickiego, nie odpowiadają politykom i nie chcą ich wspierać w procesie realizacji. Jak pisze: „Jej celem jest wspieranie procesu kształtowania się tożsamości wzbogacanych o elementy różnych kultur... Ma prowadzić do otwarcia się na inne społeczności i kultury, do wzajemnego czerpania z dorobku, do wzajemnego wspierania kultur”¹³. Może rzeczywiście ewolucyjne zmiany są bardzo powolne i mózg ludzki nie zawsze potrafi, nie zawsze podsuwa najlepsze rozwiązania. Rozum, jego racjonalna strona wydaje się często marginalizowana. Problemem jest naturalna skłonność człowieka do rozwiązywania konfliktów poprzez walkę i eskalację konfliktów, bazowanie na nieufności, poczuciu lęków, zagrożenia. Znane są powszechnie badania nad posłuszeństwem wobec autorytetu, które wykazały, jak niewiele trzeba, aby skłonić ludzi do zadawania cierpienia innym. Ludzie mogą stworzyć maszynę, w której mało kto uświadamia sobie, że jest autorem przemocy i ponosi odpowiedzialność za ludobójstwo. Agresja, nieufność, uległość – to naturalne cechy człowieka, które ograniczają optymizm i możliwość prowadzenia racjonalnej polityki edukacyjnej i w efekcie

¹³ A. Szczurek-Boruta, *Przestrzenie życia i edukacji – kilka tendencji, hipotez, uwag o pedagogice społecznej i edukacji międzykulturowej*, w: A. Szczurek-Boruta, B. Chojnacka-Synaszkó, J. Suchodolska (red.), *Człowiek w przestrzeni lokalnej – dobre praktyki wspierania rozwoju, aktywizacji i integracji społecznej. Konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne*, Toruń 2014, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 11.

blokują możliwość nabywania kompetencji międzykulturowych, stwarzania warunków i organizowania sytuacji sprzyjających naturalnemu procesowi ich nabywania i rozwijania. Repertuar ludzkich zachowań ukazuje, że od zarania dziejów mają one niezwykle moc destrukcji w relacjach z innym. Idea solidarności wydaje się wyraźnie słabnąć. Zaczęto sięgać do stereotypowego postrzegania siebie, do historycznych mitów, narosłych uprzedzeń, wskazując i analizując doznane krzywdy. Dlatego uważam, że w kształtujących się obecnie społeczeństwach wielokulturowych winniśmy stwarzać warunki do rozwoju kapitału ludzkiego, kształtowania kompetencji interakcyjnych, zauważać i rozumieć nowe, zmienne, dynamiczne tożsamości indywidualne i grupowe. Jak wskazuje Bogusław Śliwerski: „Człowiek wpisany w pluralistyczne społeczeństwo, w zróżnicowanie jego kultur, wartości systemów orientacji i struktur organizacyjnych, z jednej strony doświadcza prawa do różnorodnych zachowań, skłonności i identyfikacji, kieruje się odmiennymi interesami i wartościami, z drugiej zaś, wchodzi w konflikt z ową wielością i sprzecznymi kryteriami wobec jego poglądów czy stanowisk, uświadamiając sobie zarazem trud lub nawet brak konsensusu czy pojednania”¹⁴. Zwraca uwagę, że bycie pedagogiem demokracji to opowiadanie się jednoznacznie za głębokim zróżnicowaniem codziennego świata życia, nieusuwalnością heterogeniczności, wielości paradygmatów, kultur, sfer nauki i polityki.

Bibliografia

- Balsamska J. i in., *Pomiędzy tolerancją i dyskryminacją. Raport z badań*. Kraków 2012, Fundacja na rzecz Różnorodności „Polistrefa”.
- Bauman Z., *O tarapatach tożsamości w ciasnym świecie*, w: W. Kalaga (red.): *Dylematy wielokulturowości*, Kraków 2004, Wyd. „Universitas”.
- Dyczewski L., *Trwałość kultury polskiej*, w: L. Dyczewski (red.), *Wartości w kulturze polskiej*, Lublin 1993, Fundacja Pomocy Szkołom Polskim na Wschodzie.
- Golka M., *Socjologia kultury*, Warszawa 2007, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Kim R., Gębura R., *Szkoła w służbie PiS*, „Newsweek” 2016, nr 36.
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005, GWP.

¹⁴ B. Śliwerski, *Pedagogika (w) demokracji*, w: Bogusław Śliwerski. *Doktor Honoris Causa UMCS*, Lublin 2014, Wyd. UMCS, s. 26.

- Nikitorowicz J., *Międzykulturowa edukacja szkolna w procesie kreowania kultury pokoju i dialogu międzykulturowego*, w: A. Szczurek-Boruta, B. Chojnacka-Synaszko (red.), *Szkoła – kultura – środowisko lokalne*, Toruń 2015, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nikitorowicz J., *Tolerancja w procesie kreowania dialogu edukacyjnego w wielokulturowym świecie*, w: I. Jakubowska-Branicka (red.), *O tolerancji we współczesnej demokracji liberalnej*, Warszawa 2010, TRIO.
- Pezda A., *Mickiewicz da szkołę. Rozmowa z minister Anną Zalewską*, „Gazeta Wyborcza” 9–10.04.2016.
- Rabczuk W., *Kompetencje kluczowe i ich komponent międzykulturowy*, w: A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa*, t. 2, Toruń 2012, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz.U. z 2002 r. Nr 51, poz. 458.
- Sobecki M., *Komunikacja międzykulturowa w perspektywie pedagogicznej. Studium z pogranicza polsko-litewsko-białorusko-ukraińskiego*, Warszawa 2016, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Szczurek-Boruta A., *Przestrzenie życia i edukacji – kilka tendencji, hipotez, uwag o pedagogice społecznej i edukacji międzykulturowej*, w: A. Szczurek-Boruta, B. Chojnacka-Synaszko, J. Suchodolska (red.), *Człowiek w przestrzeni lokalnej – dobre praktyki wspierania rozwoju, aktywizacji i integracji społecznej. Konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne*, Toruń 2014, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Śliwerski B., *Pedagogika (w) demokracji*, w: Bogusław Śliwerski. *Doktor Honoris Causa UMCS*, Lublin 2014, Wyd. UMCS.

Summary

The author focuses on some phenomena which take place in the modern world with growing intensity and which cause that the shaping of the identity oriented towards tolerance becomes an educational task of particular significance. These phenomena comprise nationalism, radical religious movements, xenophobia, megalomania, discrimination, terrorism. The results of the author's studies, conducted within the M.A. seminar among teachers from various types of schools, show that learners' attitudes of intolerance and discrimination are growing in intensity, although the core curricula (from kindergarten to lower-secondary school) take into account the shaping of tolerance to people of other origin or culture. The respondents are of the opinion that this results from family influence. Teachers do not feel responsible for this state and are not aware that, by spending a lot of time with children, they become authorities and models to imitate. However, they are models of passive administrators, not of creative teachers.

Key words: education, tolerance, identity

Translated by Agata Cienciala

NOTA O AUTORZE

Jerzy Nikitorowicz – prof. zw. dr hab., humanista, pedagog. Kierownik Katedry Edukacji Międzykulturowej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Pracownik Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Suwałkach. Sekretarz Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, członek Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, International Academy of National Minorities Research, członek ciał redakcyjnych i programowych periodyków „The Educational Review”, „Pogranicze. Studia Społeczne”, „Edukacja Międzykulturowa”, „Europejczycy”, a także rady Fundacji Uniwersytetu w Białymstoku.

Zenon Jasiński

Szkoła środowiskowa czy szkoła osadzona w środowisku

W poszukiwaniu modelu współpracy między środowiskiem lokalnym a szkołą

Wstęp

Szkoła jako instytucja towarzyszy społeczeństwu w naszym obszarze kulturowym od wielu stuleci, jest elementem jego kultury materialnej i duchowej. Jest związana z organizacją społeczeństwa i wpisana w przestrzeń społeczną środowiska w sensie kulturowym i architektonicznym. Szkołę należy postrzegać jako dobro wspólne, za które wszyscy ponosimy odpowiedzialność. Los szkoły nie powinien być obojętny dla obywateli państwa, a tym bardziej dla mieszkańców społeczności lokalnej.

Pedro Rossellio w swoich czynnikach determinujących przemiany instytucji, jaką jest szkoła, stwierdza, że „szkoła i życie społeczne znajdują się w stosunku wzajemnego na siebie oddziaływania”, uznaje tym samym fakt oddziaływania szkoły na środowisko i środowiska na szkołę¹.

Z historii myśli pedagogicznej i praktyki można podać wiele przykładów, inspirowanego oddziaływania szkoły na środowisko. Szkoła i nauczyciele byli w swoich środowiskach animatorami wielu poczynąń. Nieprzypadkowo ukształtował się model nauczyciela społecznika, nauczyciela krzewiciela kultury². Równocześnie szkoła była miejscem, w którym kształtowano przy-

¹ R. Pachociński, *Pedagogika porównawcza*, Warszawa 1970, PWN, s. 17.

² Zob. *Na przełomie. Wspomnienia nauczycieli i uczniów z lat 1944–1956*, cz. I, wybór i opracowanie E.C. Król, M. Walczak, Warszawa 1994, IBE; cz. II i cz. III, wybór i opracowanie St. Mauersberg, M. Walczak, Warszawa 1996, IBE.

szłych animatorów społecznych³. Dawało to szkole możliwość przekształcania środowiska wychowawczego. Trudno mówić o szansach oddziaływania na środowisko, gdy szkoły nie ma w określonym środowisku.

Idea szkoły środowiskowej

Pojęcie szkoły środowiskowej zrodziło się w konsekwencji myślenia o potrzebie kontaktów z rodzicami i innymi podmiotami, w społeczności lokalnej, od potrzeby angażowania rodziców, organizacji, instytucji w środowisku lokalnym do współpracy i współdziałania ze szkołą w sprawach wychowania i kształcenia. Współdziałanie szkoły z rodzicami i środowiskiem przybierało różne wymiary i formy, na różnych etapach rozwoju systemu edukacyjnego.

Termin „szkoła środowiskowa” – zdaniem Danuty Urygi – został rozmyty na skutek pojawienia się wielu terminów traktowanych jako jednoznaczne, takich jak: „szkoła wychowująca”, „szkoła otwarta”, „szkoła otwarta środowiskowo”, „szkoła osiedlowa-środowiskowa” „szkoła opiekuńcza”, „szkoła przedłużonego dnia pracy”⁴, „szkoła zintegrowana ze środowiskiem”⁵ „dobra szkoła”, terminów o bardzo różnych odcieniach znaczeniowych, innych oczekiwaniach, innym kontekście ideowym i cechach.

Początki kontaktów nauczycieli, szkoły jako instytucji z rodzicami były związane najczęściej z problemami wychowawczym i niepowodzeniami szkolnymi⁶; idea przebudowy środowiska, tak aby stanowiło ono wsparcie dla oddziaływań szkoły, jest późniejsza.

³ J.A. Malinowski, *Uwarunkowania społeczne edukacji w Polsce*, w: K. Denek. T. Zimny (red.), *Edukacja jutra. VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Częstochowa 2000, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, s. 107; zob. Z. Jasiński, *Rola szkoły w małym środowisku lokalnym*, w: E. Nycz, J. Kosowska-Rataj (red.), *Dziedzictwo kulturowe pogranicza i samorządność w przemianach w przemianach Śląska Opolskiego*, Opole 2001, Wyd. UO, s. 103–112.

⁴ D. Uryga, *Szkoła środowiskowa. Koncepcja pedagogiczna w objęciach polityki*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 4 (58), s. 45.

⁵ M. Cichosz, *O szkole, środowisku i edukacji równoległej – rekonstrukcja poglądów – w pierwszą rocznicę śmierci Profesora Edmunda Trempały*, „Pedagogika Społeczna” 2008, nr 1, s. 111.

⁶ E. Trempała, *Wychowanie w zintegrowanym środowisku szkoły*, Warszawa 1976, PWN, s. 3–4.

Na możliwości potrzeby wykorzystania potencjału, jakim dysponują grupy społeczne – dla dobra szkoły – zwrócili uwagę socjologowie (F. Znaniecki), a także pedagodzy. Aleksander Kamiński uważał, że dobra szkoła to najbardziej korzystne środowisko społeczne dla rozwoju dzieci i osób wokół niej skupionych⁷. Zdaniem Kazimierza Denka taka szkoła przygotowuje „uczniów do współuczestnictwa obywatelskiego w życiu społeczności, aby rozbudzać w nich świadomość, na czym polega istota demokratycznego rządzenia gminą, powiatem, województwem, krajem”⁸.

Po II wojnie światowej w Polsce szkoła niezwykle często odwoływała się do potencjału społecznego środowisk, zwłaszcza w odbudowie infrastruktury szkolnej. Są liczne dowody zaangażowania rodziców, lokalnych instytucji i organizacji w stworzenie warunków do życia i pracy dla nauczycieli oraz funkcjonowania szkół⁹.

A. Kamiński „ulepszającą reorganizację środowiska” dostrzegał właśnie we wspólnym wysiłku „zainteresowanych jednostek i grup”. Warto o tym pamiętać, kiedy próbowano narzucać poglądy, koncepcje i modele szkoły, w których szkoła miała się stać narzędziem oddziaływania ideologicznego na środowisko, a szkole i nauczycielom przypisywano różne dodatkowe zadania niemające nic wspólnego z procesem nauczania (odczyty o socjalizmie, nakłanianie do podejmowania czynów społecznych w związku ze zjazdem PZPR, nakłanianie rodziców do przystępowania do spółdzielni produkcyjnych itd.)¹⁰.

Środowisko pedagogów stało na stanowisku potrzeby współdziałania ze środowiskiem lokalnym, aby szkoła mogła lepiej realizować niektóre funk-

⁷ A. Kamiński, *Myśli o Polsce i wychowaniu*, Warszawa 2003, Harcerskie Biuro Wydawnicze Horyzonty.

⁸ K. Denek, *Szkoła w perspektywie społeczeństwa wiedzy*, w: J. Kuźma, J. Pułka (red.), *Ku dobrej szkole skoncentrowanej na uczniach*, t. 1, Kraków 2014, Oficyna Wydawnicza AFM, s. 54.

⁹ Z. Jasiński, F. Tosch, *Kronika szkolna źródłem do dziejów edukacji (na przykładzie Zębowic)*, Opole 2013, INP, s. 175. Kierownik gospodarstwa pomocniczego WP (inż. rol. z Cieszyina Tychon Bołdyriw wspomina o tym, że nauczycielom, którzy zgłosili się do pracy, przydzielił pościel oraz udostępnił pomieszczenia na mieszkanie i przydzielił po litrze mleka; mieszkańcy Kadłuba Wolnego przechowali sprzęty szkolne i meble w czasie przejścia frontu i zwrócili je w maju 1945 r.).

¹⁰ Z. Jasiński, F. Tosch, *Kronika szkolna źródłem do dziejów edukacji (na przykładzie Zębowic)*, cyt. wyd., s. 206–208.

cje dotychczas mniej akcentowane, takie jak funkcja: profilaktyczna, diagnostyczna i terapeutyczna, które np. w poglądach Edmunda Trempały „(...) powinny być realizowane również w obszarze środowiska pozaszkolnego. Usytuowanie więc środowiska pozaszkolnego jako ważnego obszaru oddziaływań wychowawczych (...). Wobec bowiem zarysowanych prawidłowości, szkoła powinna coraz bardziej integrować się – na płaszczyźnie realizowanej pracy wychowawczej – ze środowiskiem pozaszkolnym”¹¹.

Zagadnieniem integrowania szkoły i szkoły środowiskowej zajmowało się już wielu badaczy¹². E. Trempała uważał, że zwłaszcza organizowanie szeroko pojętej działalności wychowawczej w szkole i całym obwodzie szkolnym prowadzi do tego, że staje się ona szkołą środowiskową¹³.

E. Trempała wyróżnia trzy typy instytucji, które dostrzega w realizacji idei szkoły środowiskowej: instytucje wiodące, instytucje wspomagające oraz instytucje akceptujące. Instytucje te powinny prowadzić zintegrowaną działalność edukacyjną i spełniać wymagania wychowawcze: „a) organizować i kierować aktywnością dzieci i młodzieży, b) organizować kontakt z kulturą i nauką, c) pełnić społeczny nadzór i kontrolę, d) sprawować opiekę społeczną i zapewniać prawidłowe warunki życia, e) organizować warunki rekreacji, f) ukierunkowywać na przyszłość, g) wdrażać do samorozwoju i samorealiza-

¹¹ M. Cichosz, *O szkole, środowisku i edukacji równoległej – rekonstrukcja poglądów – w pierwszą rocznicę śmierci Profesora Edmunda Trempały*, „Pedagogika Społeczna” 2008, nr 1, s. 113.

¹² I. Błaszczyk, *Bliskie i dalekie cele szkoły środowiskowej*, „Rocznik Lubuski” 2003, t. XIX, cz. II, s. 35. Wymienia tu m.in. pedagogów W. Okonia, C. Kupisewicza, A. Lewina, E. Trempałę, T. Wilocha, J. Wołczyka, Z. Zaborowskiego, J. Mikulskiego, M. Jakowicką, K. Czajkowskiego, G. Pańtaka; socjologów: S. Kowalskiego, K. Przecławskiego, Z. Kwiecińskiego, T. Gołaszewskiego, M. Winiarskiego, F. Znanieckiego.

¹³ E. Trempała uważał, że do integracji szkoły ze środowiskiem mogą być wykorzystane trzy metody, które traktuje tu też jako uzasadnienie tej integracji. „Pierwsza polega na tym, że szkoła jest głównym organizatorem zajęć dla dzieci i młodzieży swego rejonu, druga – że szkoła działa poza obszarem szkoły, wszędzie tam, gdzie przebywa dziecko po lekcjach, trzecia wreszcie metoda polega na organizowaniu działalności wychowawczej zarówno na obszarze szkoły, jak i w całym jej rejonie”, podaje za: M. Cichosz, *O szkole, środowisku i edukacji równoległej – rekonstrukcja poglądów – w pierwszą rocznicę śmierci Profesora Edmunda Trempały*, „Pedagogika Społeczna” 2008, nr 1, s. 113; por. E. Trempała, *Wychowanie w zintegrowanym środowisku szkoły*, cyt. wyd., s. 124.

cji”¹⁴. Podobne są oczekiwania Jerzego Mikulskiego, którego zdaniem szkoła środowiskowa: „musi uwzględniać wszystkie potrzeby i zainteresowania dzieci młodzieży pozaszkolnej oraz dorosłych związane z formą spędzania czasu wolnego; tworzyć warunki sprzyjające zaspokajaniu i kształtowaniu pożądanych postaw; organizować działalność samorządową; udzielać pomocy w wykonywaniu zadań szkolnych, zwłaszcza słabszym uczniom; uwzględniać w nauczaniu i wychowaniu nowe treści, wynikające z rozwoju współczesnej cywilizacji i realizacji założeń ustroju socjalistycznego; wpływać na korzystniejszą zmianę stosunków między zespołem kierowniczym, radą pedagogiczną a rodzicami, nauczycielami a dziećmi; tworzyć tradycję szkoły poprzez imprezy, uroczystości, nawiązywanie przez kierownictwo szkoły bezpośredniego kontaktu z młodzieżą”¹⁵.

Ważne dla idei szkoły środowiskowej są poglądy Heleny Radlińskiej, która wskazywała na potrzebę odwoływania się do środowiska, jego wartości, dorobku i szansy jego wykorzystania, z niewykorzystania, a spożytkowania tych wartości. Nawiązywania różnorodnych więzi przez szkołę ze środowiskiem. „Wychowawcy muszą znać wartość tworzywa, z którego człowiek korzysta w budowaniu własnej struktury życia. Umieć ją dostrzegać w pobliżu. (...) Stąd konieczność najbaczniejszego przyglądania się wszelkiemu dobru, wszelkiemu dorobkowi środowiska, w którym działa szkoła. Nie wolno zabijać i upokarzać żadnej istniejącej wartości, trzeba ją odszukiwać, nieraz odczyścić i ukazywać”¹⁶.

Dla dalszych rozważań przydatne będzie tu przytoczenie poglądów wybranych definicji szkoły środowiskowej: Heliodora Muszyńskiego, Jerzego Wołczyka, Jerzego Mikulskiego, Mikołaja Winiarskiego.

„Model szkoły środowiskowej – w ujęciu H. Muszyńskiego – to model szkoły pracującej w myśl założeń systemu wychowawczego, sięgającej do miejsca zamieszkania ucznia i działającej na rzecz prawidłowych warunków rozwoju oraz rozwinięcia opieki i kontroli nad uczniem w środowisku lokalnym”¹⁷.

¹⁴ M. Cichosz, *Szkoła w środowisku i edukacja równoległa. Obszary zainteresowań Edmunda Trempały*. „Pedagogika Społeczna” 2008, nr 1 (27), s. 116.

¹⁵ J. Mikulski, *Szkoła środowiskowa w wielkim mieście*, Warszawa 1972, PWN, s. 83.

¹⁶ D. Uryga, *Szkoła środowiskowa. Koncepcja pedagogiczna w objęciach polityki*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 4 (58), s. 38; por. H. Radlińska, *Oświata i kultura wsi polskiej: wybór pism*, Warszawa 1979, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, s. 106.

¹⁷ H. Muszyński, *Teoretyczne podstawy systemu wychowawczego szkoły*, Warszawa 1972, PWN.

W ujęciu J. Wołczyka „Przez szkołę środowiskową rozumiemy taką placówkę dydaktyczno-wychowawczą, która występuje w środowisku lokalnym jako organizator *społeczności wychowującej* poprzez: (1) włączenie i aktywizowanie środowiska rodzinnego, rówieśniczego, pozaszkolnego placówek wychowawczych i organizacji społecznych wokół szeroko pojmowanego procesu wychowawczego; (2) współdziałanie ze środowiskiem rodzinnym, rówieśniczym, pozaszkolnymi placówkami wychowawczymi i organizacjami społecznymi; (3) ograniczanie i eliminowanie czynników i wpływów negatywnych z wychowawczego punktu widzenia; (4) koordynowanie poczynąń dydaktycznych i opiekuńczo-wychowawczych funkcjonujących środowisk wychowawczych¹⁸.

„Przez szkołę środowiskową – za J. Mikulskim – będziemy rozumieć taki typ szkoły, która jest placówką wiodącą w wychowaniu środowiskowym, inspirowaną cały system opiekuńczo-wychowawczy, kulturalno-oświatowy i rekreacyjno-kreatywny, współdziałającą z organizacjami młodzieżowymi i społecznymi dorosłych, współpracującą z zakładami pracy, placówkami kulturalnymi i zdrowotnymi, handlowo-usługowymi i integrującą poczynania wychowawcze wszystkich zainteresowanych. Jest to placówka związana z całokształtem życia środowiska lokalnego, jego historią i potrzebami społeczno-ekonomicznymi i kulturalno-oświatowymi”¹⁹.

Chociaż kryzys ekonomiczny i społeczny lat osiemdziesiątych w Polsce nie sprzyjał rozwijaniu idei szkoły środowiskowej, jej koncepcja ewaluowała. Po transformacji ustrojowej powstały warunki do refleksji nad ideą tego modelu szkoły. Uwzględniają one w dużej mierze nowe uwarunkowania funkcjonowania szkolnictwa, procesy demokratyzacji, możliwości opracowywania przez nauczycieli własnych programów nauczania, swobody w doborze metod i środków nauczania.

Najszerzej jej definicję rozwinął M. Winiarski. W ujęciu tego autora szkoła środowiskowa: „(1) nie ma tajemnic przed rodzicami, lokalnymi grupami społecznymi, organizacjami i stowarzyszeniami, placówkami i instytucjami środowiskowymi, całą społecznością miejscową; udostępnia informacje o swoim funkcjonowaniu, warunkach pracy, aktualnych problemach i zamierzeniach; (...) (2) włącza i wykorzystuje w procesie dydaktyczno-wychowaw-

¹⁸ J. Wołczyk, *Zbiornica szkoła gminna*, Warszawa 1974, Książka i Wiedza.

¹⁹ Cyt. za: D. Uryga, *Szkoła środowiskowa. Koncepcja pedagogiczna w objęciach polityki*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 4 (58), s. 51.

czym treści środowiskowe, dotyczące elementów przyrodniczo-geograficznych, społecznych i kulturalnych środowiska miejscowego i okolicznego (...); (3) swojej działalności dydaktyczno-wychowawczej nie rozwija tylko w ramach budynku szkolnego, ale organizuje swoje zajęcia także na terenie różnych instytucji, placówek edukacji równoległej, zakładów pracy; (...) (4) podejmuje różnorakie działania edukacyjne, kulturalno-oświatowe, socjalne, opiekuńcze na rzecz środowiska lokalnego, społeczności miejscowej, ukierunkowane przede wszystkim na zaspokajanie jej podstawowych potrzeb społeczno-kulturalnych, a także w pewnej mierze egzystencjalnych; (...) (5) stara się dynamizować, ożywiać i ukierunkowywać siły społeczne wokół zadań edukacyjnych i opiekuńczych; zakłada ich wyraźny udział w organizowaniu szkolnego i pozaszkolnego procesu dydaktyczno-wychowawczego, a także opieki nad dziećmi i młodzieżą; (6) swoje więzi ze społecznością miejscową, jej grupami społecznymi, organizacjami, placówkami i instytucjami układa i rozwija na zasadzie dialogu i współpracy wielostronnej”²⁰.

W rozwiniętej koncepcji M. Winiarskiego dostrzegamy nowe elementy, które cechują szkołę środowiskowa: jej „przejrzystość” w działaniu, intencjach, otwartości na potrzeby uczniów, rodziców, partnerów oraz potrzeb społecznych, regionalizację treści kształcenia, wychodzenia uczniów w realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych poza mury szkoły, podejmowania różnorodnych zadań na rzecz środowiska i współpracy z instytucjami, na zasadzie dialogu i partnerstwa.

Odnajdujemy tu wpływ koncepcji „przezroczystej szkoły” Jerolda Baucha²¹. Szkoła stara się udostępnić rodzicom i społeczności informacje o realizowanych zadaniach. Z drugiej strony dostrzegalny jest wpływ dokumentów międzynarodowych i edukacji międzykulturowej. Dostrzegam tu także wpływ koncepcji „edukacji środowiskowej” Wiesława Theissa i Anny Przeclawskiej, którzy w swojej koncepcji z początku lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, na progu rodzącej się demokracji, swoją koncepcję pedagogicznego działania podporządkowali: wartościom, dobru wspólnemu, odpowiedzialności, tolerancji, partycypacji społecznej, ale także dialogowi mię-

²⁰ Tamże, s. 51.

²¹ B. Kozieł, *Współpraca z rodzinami oraz środowiskiem lokalnym w zakresie budowania aktywności edukacyjnej ucznia. Moduł VII*, w: Z. Gajdzica (red.), *Warsztaty. Narzędzia pedagogiczne w kształtowaniu środowiska edukacyjnego. Budowanie aktywności edukacyjnej ucznia*, Katowice 2008, Wyd. UŚ w Katowicach, s. 82.

dzykulturowemu i relacjom międzyludzkim²². M. Winiarski, omawiając poglądy W. Theissa, zwraca uwagę na to, że autor ten postrzega szkołę środowiskową jako instytucję, która wsluchuje się w swoje otoczenie, poznaje jego możliwości i potrzeby, „wchodzi” w środowisko z ofertą pomocy, wsparcia, współpracy²³. W poglądach tego autora „szkoła środowiskowa to placówka głęboko osadzona w tradycji, kulturze i codziennych problemach *małej ojczyzny* jest przede wszystkim szkołą dialogu społecznego. Uczy m.in. tolerancji, współpracy, obywatelstwa. Możliwości te, chociaż w różnym stopniu i zakresie, dotyczą wszystkich: nauczycieli, uczniów oraz rodziców. Nauczyciele są organizatorami społecznego dialogu, uczniowie poznają treści, mechanizmy i warunki dialogu, rodzice zaś – poprzez uczestnictwo w życiu środowiska, rozwijają swoje postawy prospołeczne”²⁴. Właśnie takie podejście „szkoły osadzonej w środowisku lokalnym”, w swojej „małej ojczyźnie”, stwarza realną szansę na powiązanie szkoły ze środowiskiem. Ta naturalna bliskość może sprawić, że relacje będą również naturalne, wypływające z potrzeby wzajemnego wspierania się, szacunku dla dobra wspólnego, jakim jest szkoła i „ojczyzna lokalna”, a nie z koniunkturalizmu, potrzeby wykreowania swego wizerunku, odnotowania w sprawozdaniu. Szkoła powinna zabiegać o pozytywny wizerunek, o swoje miejsce w środowisku, ale nie może to być cel zasadniczy. Budowanie prestiżu szkoły, jej wizerunku, jak sądzę, może być konsekwencją pozytywnego odbioru działalności szkoły we wszystkich jej obszarach, niejako przy okazji innych działań. Nie chodzi o chwalenie się, ale o rzetelną informację. Podejmujemy się udziału w jakimś przedsięwzięciu nie dlatego, że będą widzieć nas władze czy będą przedstawiciele mediów, ale dlatego, że jest ono społecznie użyteczne, ważne dla nas samych, dla naszej społeczności, bo tak nakazuje tradycja, bo wymaga tego kultura, wymaga tego dobro naszych uczniów.

M. Winiarski w swojej koncepcji szkoły środowiskowej akcentuje mocno kwestie wychodzenia nauczycieli poza siedzibę szkoły do instytucji i zakładów pracy w swoim środowisku oraz udostępnianie bazy szkolnej dla miesz-

²² A. Przecławska, W. Theiss, *Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse*, w: A. Przecławska (red.), *Pedagogika społeczna – kręgi poszukiwań*, Warszawa 1996, Wydawnictwo Edukacyjne „Żak”; por. W. Theiss, *Edukacja środowiskowa. Zarys problematyki*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1996, nr 10.

²³ M. Winiarski, *Szkoła środowiskowa i jej obecność w edukacji równoległej, permanentnej i środowiskowej*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 3 (57), s. 61.

²⁴ Tamże, s. 61.

kańców środowiska. Nie ma tu szczególnych przeszkód, gdyż w części baza placówek kulturalno-oświatowych jest własnością samorządów lokalnych, stąd możliwe jest jej udostępnienie dla środowiska. M. Winiarski zwraca też uwagę na różnorodność podejść i koncepcji związków szkoły ze środowiskiem i partycypacji środowiska na rzecz szkoły. Stąd mowa jest o szkołach „nastawionych prośrodowiskowo” lub „ukierunkowujących” swoją działalność na płaszczyźnie wielostronnego i systematycznego współdziałania²⁵.

Czynniki wpływające na możliwości realizowania idei szkoły środowiskowej

Dla większości pedagogów szkoła środowiskowa to najogólniej szkoła współpracująca ze środowiskiem lokalnym. Różnice w poglądach i jej definiowaniu określają oczekiwania związane z tą współpracą. Współpraca ta dotyczy zarówno jednostek, jak i instytucji. Nasuwa się szereg pytań dotyczących różnych kwestii, a związanych z funkcjonowaniem szkoły środowiskowej, takich jak: Z jakimi i którymi instytucjami (organizacjami) szkoła może współpracować? Jakie powinny być oczekiwania szkoły odnośnie do tych instytucji? Jak szkoła i nauczyciele są przygotowani do tej współpracy? Jaki jest potencjał tych instytucji i organizacji? Jak szkoła organizuje sieć powiązań i kontaktów z partnerami w środowisku? Co szkoła może zaoferować partnerom, jeśli ta współpraca ma być partnerska? Jakie szkoła stawia cele tej współpracy? Jakie są cele bliskie, a jakie dalsze? W czym dostrzegalne powinny być efekty tej współpracy? Wątki te podjęli szerzej w swoich opracowaniach B. Kożuch²⁶, R. Lenart²⁷, D. Elsner²⁸ M. Sokołowska²⁹ oraz zespół autorów raportu *Współpraca szkół z podmiotami zewnętrznymi...*³⁰.

²⁵ Tamże, s. 60.

²⁶ B. Kożuch, *Skuteczne współdziałanie organizacji publicznych i pozarządowych*, Kraków 2011, ISP UJ.

²⁷ R. Lenart, *Skuteczna współpraca z otoczeniem*, „Dyrektor Szkoły” 2015, nr 10.

²⁸ D. Elsner, *Praca na rzecz społeczności*, „Dyrektor Szkoły” 2015, nr 10.

²⁹ M. Sokołowska, *Przykłady dobrej współpracy ze środowiskiem lokalnym*, „Medium” 2004, nr 6.

³⁰ K. Hernik, M. Solon-Lipiński, J. Stasiowski, K. Sijko, S.G. Jabłkowski, A. Walczak, *Współpraca szkół z podmiotami zewnętrznymi. Raport z badania otoczenia instytucjonalnego przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów*, Warszawa 2012, Instytut Badań Edukacyjnych.

Warto tu odwołać się do modeli współpracy szkoły z organizacjami w środowisku w ujęciu Romana Dorczaka: model współpracy negatywnej (świadome wykorzystywanie partnera); model „gorącego ziemniaka” (szuka się ciągle nowych partnerów – model linearny); model dominacji (zaspokaja potrzeby jednej strony partnera); model działania równoległego (realizacja takiego samego działania, ale obok siebie); model współdziałania (rzeczywistego partnerstwa)³¹.

Realizowanie idei szkoły środowiskowej jest obecnie bardzo trudne, gdyż władze oświatowe poprzez swoją niechęć do konsultowania kwestii istotnych dla środowiska nadużyły zaufania społecznego. Tak było przy tworzeniu zbiorczych szkół gminnych, gdy zlikwidowano szereg szkół. Reforma z 1999 roku przyczyniła się do dalszej likwidacji szkół podstawowych i przedszkoli w swoim środowisku³². Nikłe były także konsultacje w przypadku ostatnich decyzji rządowych ostatnich ekip, dotyczących wieku rozpoczynania obowiązku szkolnego czy przywrócenia modelu powszechnej 8-letniej szkoły podstawowej. Zarówno dzieciom, jak i ich rodzicom trudno jest utożsamiać się z inną miejscowością. Zmniejszył się też potencjał instytucji, z którymi szkoły mogą współpracować. Upadło wiele firm państwowych, które wspierały szkoły, jest to szczególnie widoczne w środowisku wiejskim. Zmieniły się także stosunki pracy w wielu małych firmach, którymi nie zajmują się szczególnie inspekcje pracy, oddaliło się też miejsce pracy dla wielu rodziców. Wszystko to sprawia, że rodzice mają mniej czasu na kontakty ze szkołą. Pracując w miejscowościach innych niż miejsce uczęszczania ich dzieci do szkoły, nie czują związku ze szkołą.

D. Uryga zwraca uwagę na to, kto powinien koordynować całą tę działalność integracyjną w środowisku. W tej kwestii wśród pedagogów zdania były podzielone. R. Wroczyński stał na stanowisku, że za organizowanie środowiska wychowawczego powinna być odpowiedzialna szkoła, a koordynację

³¹ R. Dorczak, *Działania profilaktyczne Straży Miejskiej m. Krakowa*, w: E. Krzyżak-Szymańska, A.M. Szymański (red.), *W kierunku bezpieczeństwa dzieci i młodzieży*, Mysłówice 2009, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna, s. 188–196.

³² W latach 2008–2012 zlikwidowano 1124 szkoły podstawowe, a 584 z poprzednio szkół samorządowych stało się szkołami prowadzonymi przez stowarzyszenia. Zob. M. Mendel, *Szkoła poza szkołą. O odrywającym desygnacie i postdemokratycznej wersji powszechnej edukacji*, w: A. Szczurek-Boruta, B. Chojnacka-Synaszko (red.), *Szkoła – kultura – środowisko lokalne*, Toruń 2015, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 63.

wielu zadań i działań powinien przyjąć na siebie pedagog szkolny (współpraca z komitetem rodzicielskim, zakładami opiekuńczymi, pracy, instytucjami, organizacjami młodzieżowymi i społecznymi). Natomiast E. Trempała uważał, że zadanie takie powinien przyjąć na siebie powołany w szkole organ kolegialny – środowiskowa rada wychowania. Podobny pogląd prezentowała Maria Jakowicka („środowiskowa rada szkoły”). J. Mikulski uważał, że rolą szkoły jest inspirowanie i współpraca razem z pozostałymi instytucjami na rzecz wychowania. Natomiast działania „sojuszników szkoły”, tj. rodziny, grup rówieśniczych i organizacji społecznych, powinny odbywać się pod patronatem Frontu Jedności Narodu. M. Winiarski widział w tej roli komitet osiedlowy lub radę osiedla jako organy samorządu osiedla, a Krzysztof Przecławski – samodzielnie działającego osiedlowego pedagoga społecznego³³.

Stosunkowo najlepiej zbadana jest współpraca domu rodzinnego ze szkołą. Mam tu na myśli badania M. Mendel, S. Rogali, S. Siegeta, D. Smykowskiej.

Współpraca rodziców i nauczycieli we wspomaganiu rozwoju może mieć zdaniem S. Kawuli różny rodzaj relacji: partycypacji (współdziału, współpracy, współdziałania); przystosowania (akomodacji); inercji (bierności, obojętności); opozycji (odrzeczenia, sprzeczności interesów, konfliktu).

Najkorzystniejszym wychowawczo rodzajem powiązań między systemem wychowawczym szkoły i rodziny jest – zdaniem S. Kawuli – partycypacja w działaniach, która oznacza partnersko-inspiracyjną postawę rodziców wobec szkoły.

W przedstawionej hierarchii niższą pozycję zajmuje przystosowawcze, akomodacyjne powiązanie działalności opiekuńczo-wychowawczej rodziny ze szkołą³⁴. Współpraca rodziny i szkoły przybiera różne formy. Maria Mendel do najpopularniejszych form współpracy rodziny i szkoły zalicza: „utrzymywanie kontaktu z nauczycielami (udział w zebraniach klasowych, rozmowy indywidualne, korespondencja itp.; uczestnictwo we współorganizowaniu wycieczek, imprez klasowych i szkolnych; świadczenie usług na rzecz klasy, szkoły; uzgadnianie z nauczycielem wspólnego postępowania w stosunku do

³³ D. Uryga, *Szkoła środowiskowa. Koncepcja pedagogiczna w objęciach polityki „Pedagogika Społeczna”* 2015, nr 4 (58), s. 46.

³⁴ D. Smykowska, *Współpraca szkoły z rodziną w zaspakajaniu potrzeb rozwojowych dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym – działania stosowane i postulowane*, Kraków 2008, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 29.

dziecka, współdecydowanie o planach wobec niego; wspólne diagnozowanie rozwoju dziecka, dzielenie się z nauczycielem wiedzą o nim”³⁵.

Z badań S. Rogali wynika, że rodzice oczekują przede wszystkim od nauczycieli dobrej pracy i sprawiedliwego oceniania ich dzieci³⁶.

Współpraca nauczycieli i rodziców jest tym elementem szkoły środowiskowej, który ma najdłuższą tradycję, jest oparty na wieloletnim doświadczeniu, wypracowanych formach kontaktów, które zostały poddane także naukowej refleksji. Natomiast trudno jest przenosić konkretne wzorce szkoły środowiskowej do innych środowisk, ponieważ funkcjonują one w zróżnicowanych warunkach. Wypracowanie sieci powiązań szkoły ze środowiskiem musi być konsekwencją działań konkretnej szkoły w konkretnym środowisku; powiązania te, podobnie jak w systemie wychowawczym Aleksandra Lewina (lokalny system wychowania), będą miały wymiar lokalny. Na tym polega osadzenie tej szkoły w środowisku.

Kierownictwo szkoły i nauczyciele muszą znać swoje środowisko, historię, tradycje, problemy społeczne, instytucje kulturalno-oświatowe, firmy i zakłady pracy, organizacje pozarządowe. Muszą być do tego przygotowani teoretycznie i praktycznie nauczyciele (w większości zakładów kształcenia nauczycieli tego się nie robi)³⁷. To pozwoli na poznanie potencjału społeczno-kulturowego i rozpoznanie możliwości podjęcia współpracy. Będzie to łatwiejsze, jeśli nauczyciele są zakotwiczeni w środowisku, są członkami tej społeczności, czują się jej członkami, uczestniczą w jej życiu. Trudno jest oczekiwać, aby społeczność lokalna uczestniczyła w imprezach szkolnych, jeśli nauczyciele są nieobecni na imprezach organizowanych przez inne podmioty w tym środowisku. Zasada wzajemności jest tu ważna. Szkoła powinna partycypować w uroczystościach lokalnych: przygotowanie programu, przygotowanie adresu, udział delegacji, pomoc w miarę możliwości, zakładanie izb tradycji, izb regionalnych, rozwijanie idei muzeów domowych, organizowanie spotkań z pedagogami, psychologami, prowadzenie Uniwersytetów dla rodziców, organizowanie Dnia Patrona szkoły, festynów, imprez

³⁵ Tamże, s. 37.

³⁶ S. Rogala, *Psychologiczne determinanty współdziałania rodziców i nauczycieli*, Opole 1983, Instytut Śląski; S. Rogala, *Partnerstwo rodziców i nauczycieli*, Warszawa 1989, PWN.

³⁷ Znane są mi dwa przykłady takich działań w ostatnim czasie na rzecz przygotowania kandydatów na nauczycieli do poznania koncepcji szkoły środowiskowej prowadzonych przez prof. Zenona Gajdzicę (UŚ) i prof. Marię Mendel (UG).

szkolnych, na które zaprasza się środowisko, składanie życzeń najstarszym mieszkańcom miejscowości, zasłużonym dla szkoły, środowiska, organizacja konkursów wiedzy o środowisku, o zakładzie pracy, sięganie po rodziców – ekspertów i mistrzów w zawodzie. Szkoła powinna być kreatorem kultury w swoim środowisku, przypada jej w tym zakresie bardzo ważna rola³⁸. W każdym środowisku formy tej współpracy będą różne, tak jak różne są te środowiska i ich potencjał. Inaczej będzie w dużym mieście, inaczej na wsi, gdzie potencjał ten jest mniejszy³⁹, ale też mniejszy jest dystans społeczny, co ułatwia kontakty, szkoła jest lepiej znana, przekaz o niej przechodzi z pokolenia na pokolenie. Takim modelowym przykładem współpracy szkół ze środowiskiem były i są w dużej mierze szkoły polskie na Zaolziu, wyróżniające się tradycjami współpracy ze stowarzyszeniami rodzicielskimi, organizacjami polskimi, m.in.: Towarzystwami Groszowymi, Macierzą Szkolną, Polskimi Komisjami Oświatowymi, polskimi oddziałami bibliotek publicznych, organizacjami sportowymi, władzami samorządowymi, kościelnymi itd. Podobnie dzieje się w wielu skupiskach polonijnych.

Nowoczesne środki komunikowania się z rodzicami poprzez platformę cyfrową, dziennik elektroniczny, telefon, gazeta szkolna (nawet najbardziej kolorowa i na najlepszym papierze), strona internetowa szkoły nie zastąpią kontaktu nauczyciela z rodzicem twarzą w twarz. Trudno jest budować szkołę środowiskową bez bezpośredniego kontaktu z mieszkańcami określonej miejscowości.

Zakończenie

Idea szkoły środowiskowej, jak każda idea, jest czymś pięknym. W codziennej pracy szkoły jej realizacja nastrocza wiele trudności, wymaga dużego wysiłku ze strony kierownictwa szkół i zespołów nauczycielskich. Może na początku osadzić mocno działalność szkoły w jej środowisku, powiązać

³⁸ J. Gajda, *Szkoła środowiskowa współorganizatorem wyzwań edukacyjnych w dziedzinie kultury (refleksje dotyczące aktualnych problemów, szans i zagrożeń, w: A. Szczurek-Boruta, B. Chojnacka-Synaszko (red.), Szkoła – kultura – środowisko lokalne*, cyt. wyd., s. 20–22.

³⁹ B. Matyjas, *Lokalna i globalna przestrzeń życia dzieci i młodzieży w środowisku wiejskim*, „Kultura – Historia – Globalizacja” 2013, nr 13, http://www.khg.uni.wroc.pl/files/5_khg_13_matyjas_t.pdf (17.11.2016).

treści kształcenia z jego historią, kulturą, zainteresować i szukać w środowisku partnerów wspierających działalność szkoły oraz budować model szkoły środowiskowej na miarę możliwości.

Bibliografia

- Błaszczuk I., *Bliskie i dalekie cele szkoły środowiskowej*, „Rocznik Lubuski” 2003, t. XIX, cz. I.
- Cichosz M., *O szkole, środowisku i edukacji równoległej – rekonstrukcja poglądów – w pierwszą rocznicę śmierci Profesora Edmunda Trempały*. „Pedagogika Społeczna” 2008, nr 1 (27).
- Denek K., *Szkoła w perspektywie społeczeństwa wiedzy*, w: J. Kuźma, J. Pułka (red.), *Ku dobrej szkole skoncentrowanej na uczniach*, T. 1. Kraków 2014, Oficyna Wydawnicza AFM.
- Elsner D., *Praca na rzecz społeczności*, „Dyrektor Szkoły” 2015, nr 10.
- Florek, A., *Warsztaty. Rodzice i nauczyciele – płaszczyzny współpracy dla rodziców oraz nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych*, w: M. Mendel (red.), *W poszukiwaniu partnerstwa rodziny, szkoły i gminy*, Toruń 2000, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Hernik K., Solon-Lipiński M., Stasiowski J., Sijko K., Jabłkowski S.G., Walczak A., *Współpraca szkół z podmiotami zewnętrznymi. Raport z badania otoczenia instytucjonalnego przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów*, Warszawa 2012, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Jakowicka M., *Uwarunkowania funkcjonowania szkół środowiskowych w średnim mieście*, Zielona Góra 1979, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze.
- Janke A.W., *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń 2000, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Jasiński Z., *Rola szkoły w małym środowisku lokalnym*, w: E. Nycz, J. Kosowska-Rataj (red.), *Dziedzictwo kulturowe pogranicza i samorządność w przemianach w przemianach Śląska Opolskiego*, Opole 2001, Wyd. UO.
- Jundziłł I., *Środowiskowy system wychowawczy w mieście*, Warszawa 1983, WSiP.
- Kamiński A., *Myśli o Polsce i wychowaniu*, Warszawa 2003, Harcerskie Biuro Wydawnicze Horyzonty.
- Kawula S., *Zagadnienia integracji oddziaływań wychowawczych szkoły i rodziny*, w: *Studia z pedagogiki społecznej*, Olsztyn 1996, WSP.
- Kowalski S., *Szkoła w środowisku*, Warszawa 1969, PZWS.
- Kozakiewicz M., *Edukacja na wsi. Stan i kierunki przebudowy*, Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, seria: Raporty Tematyczne nr 24, Warszawa 1989, PWN.
- Kozień B., *Współpraca z rodzinami oraz środowiskiem lokalnym w zakresie budowania aktywności edukacyjnej ucznia. Moduł VII*, w: Z. Gajdzica (red.), *Warsztaty. Narzędzia pedagogiczne w kształtowaniu środowiska edukacyjnego. Budowanie aktywności edukacyjnej ucznia*, Katowice 2008, Wyd. UŚ w Katowicach.
- Kożuch B., *Skuteczne współdziałanie organizacji publicznych i pozarządowych*, Kraków 2011, ISP UJ.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Toruń 1992, Wydawnictwo Edytor.

- Lenart R., *Skuteczna współpraca z otoczeniem*, „Dyrektor Szkoły” 2015, nr 10.
- Malinowski J.A., *Uwarunkowania społeczne edukacji w Polsce*, w: K. Denek. T. Zimny (red.), *Edukacja jutra. VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Częstochowa 2000, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.
- Matyas B., *Lokalna i globalna przestrzeń życia dzieci i młodzieży w środowisku wiejskim*, „Kultura – Historia – Globalizacja” 2013, nr 13, http://www.khg.uni.wroc.pl/files/5_khg_13_matyjas_t.pdf.
- Mendel M., *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?*, Toruń 2000, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mikulski J., *Szkoła środowiskowa w wielkim mieście*, Warszawa 1972, PWN.
- Muszyński H., *Teoretyczne podstawy systemu wychowawczego szkoły*, Warszawa 1972, PWN.
- Na przełomie. Wspomnienia nauczycieli i uczniów z lat 1944–1956*. Wybór i opracowanie E.C. Król, M. Walczak, cz. I. Warszawa 1994, cz. II i cz. III wybór i opracowanie S. Mauersberg, M. Walczak. Warszawa 1996, IBE.
- Pachociński R., *Pedagogika porównawcza*, Warszawa 1970, PWN.
- Pańtak G., Winiarski M., *Szkoła środowiskowa na wsi*, Warszawa 1982, WSiP.
- Przećławska A., Theiss W., *Pedagogika społeczna – dyskusji ciąg dalszy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1994, nr 8.
- Przećławska A., Theiss W., *Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse*, w: A. Przećławska (red.), *Pedagogika społeczna – kręgi poszukiwań*, Warszawa 1996, Wydawnictwo Edukacyjne „Żak”.
- Przećławski K., *Instytucje wychowania w wielkim mieście. Wybrane problemy socjologii wychowania*, Warszawa 1971, PWN.
- Radlińska H., *Oświata i kultura wsi polskiej: wybór pism*, Warszawa 1979, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Rogała S., *Psychologiczne determinanty, współdziałania rodziców i nauczycieli*, Opole 1983, Instytut Śląski.
- Rogała S., *Partnerstwo rodziców i nauczycieli*, Warszawa 1989, PWN.
- Segiet, W., *Rodzice – nauczyciele. Wzajemne stosunki i reprezentacje*, Poznań 1998, „Książka i Wiedza”.
- Smykowska, D. *Współpraca szkoły z rodziną w zaspakajaniu potrzeb rozwojowych dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym – działania stosowane i postulowane*, Kraków 2008, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szczurek-Boruta A., B. Chojnacko-Synaszkó B., (red.), *Szkoła – kultura – środowisko lokalne*, Toruń 2015, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Theiss W., *Edukacja środowiskowa. Zarys problematyki*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1996, nr 10.
- Trempała E., *Wychowanie w zintegrowanym środowisku szkoły*, Warszawa 1976, PWN.
- Uryga D., *Szkoła środowiskowa. Koncepcja pedagogiczna w objęciach polityki*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 4 (58).

Winiarski M., *Rodzina, szkoła, środowisko lokalne: problemy edukacji środowiskowej*, Warszawa 2000, Instytut Badań Edukacyjnych.

Winiarski M., *Szkoła środowiskowa i jej obecność w edukacji równoległej, permanentnej i środowiskowej*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 3 (57).

Wołczyk J., *Zbiorcza szkoła gminna*, Warszawa 1974, Książka i Wiedza.

Wołczyk J., Winiarski M., *Szkoła otwarta – rzeczywistość i perspektywy*, Warszawa 1976, PWN.

Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1985, PWN.

Summary

The article deals with the question of the realization in the Polish context the idea of “environmental school” and “the school placed in the environment”. The author opts for the other concept as the real strategy of building a good school, looking for its identity, referring to the cultural and historical heritage of local environment, based on the local relations network in which local environment participates.

Key words: local school, school based in the environment, cooperation between school and local environment

Translated by Marzena Pogorzelska

NOTA O AUTORZE

Zenon Jasiński – prof. zw. dr hab., pedagog, długoletni dyrektor Instytutu Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, kierownik Katedry Historii Oświaty i Wychowania oraz Pedagogiki Porównawczej w INP Uniwersytetu Opolskiego.

Maria Mendel

Uczenie się rodziców, szkoła i *Lifelong Learning*

Wprowadzenie

Strukturalnie tekst najpierw ujmuje relację z empirycznych badań przeprowadzonych wśród rodziców dzieci w wieku szkolnym. Postawione w nich problemy koncentrują się wokół kategorii rodzicielskiej tożsamości, dlatego opis tej kategorii zajmuje w tekście sporo miejsca. Także z tego powodu, że jest to opis kontekstualizowany w perspektywie aktualnych trendów i polityk społecznych akcentujących ideę *Lifelong Learning* (LLL) i działających formacyjnie zarówno wobec rodziców, przez całe życie uczących się bycia rodzicem, jak i wobec szkół, które – zgodnie z tymi trendami i politykami – mają aktualnie osiągać status instytucji uczenia się przez całe życie. Dalej tekst rozwijany jest w kierunku myślenia o szkole i zawiera próbę odpowiedzi na gorące – w ustalonych okolicznościach – pytanie o znaczenie polityki LLL dla relacji rodziców ze szkołą. Szkołą, która wpisując się w porządek edukacyjny rozwijający się pod szyldem LLL, może relację tę znacząco poprawić, ale też zniszczyć, na przykład arbitralną pedagogizacją rodziców.

Rodzicielska tożsamość

Rodzicielską tożsamość od jakiegoś czasu traktuję jak wyzwanie. Opisywałam ją, widząc w niej z jednej strony kategorię teoretyczną produktywną w rozmaitych konceptualizacjach w zakresie problematyki społeczno-pedagogicznej. Z drugiej, interesującą kategorię analityczną do wykorzystania w pracy na wielowymiarowym materiale empirycznym. Stąd eksploatowana

w różnych ujęciach, kilkakrotnie stanowiła już centrum mojego zainteresowania¹. W każdym z tych przypadków pojęcie tożsamości lokowałam wśród tych jej definicyjnych ujęć, które akcentują znaczenie kontekstu. Tożsamość rodzicielska jest bowiem niewątpliwie konstruowana kontekstowo, w rozmaicie skonfigurowanych relacjach, różnych społecznych światach i wielorakich przestrzeniach rodzicielskiego doświadczenia. W związku z tym najbardziej nośne było dla mnie podejście Jamesa Gee, dla którego tożsamość jest „byciem rozpoznawanym i uznawanym jako pewien typ osoby w danym kontekście”². W jednym ze swoich badań w centrum uwagi postawiłam kontekst transformacji ustrojowej i społecznej w Polsce, widząc w nim swoiste „przechodzenie” rodziców i kojarząc rodzicielskie „stawanie się” z przemianami po roku 1989³. „Tożsamość rodzicielska” rozpięła się wówczas w opisie pomiędzy wspomnieniami własnych doświadczeń szkolnych rodziców (bycia

¹ Np. tożsamość rodzicielską – w obu wspomnianych perspektywach – przedstawiałam w tekstach *Authoritative and Class-Sensitive Parents: Parental Identities Shaped through Personal and Political Transitions* oraz *Parental Identity, Lifelong Learning and School*, prezentowanych na konferencjach: European Research Network About Parents in Education: *Families, Schools and Communities: Learn from the past, review the present, prepare for a future with equity*, Lizbona, 4–6.09.2013, a także: *Schools, Parents and Communities – Building New Future Through Research and Innovation*, w norweskim Tromsø, 26–28.08.2015. Obydwa teksty zostały opublikowane, por.: M. Mendel, *Authoritative and Class-Sensitive Parents: Parental Identities Shaped through Personal and Political Transitions*. w: M.A. Villas-Boas, R. Marques, P. Silva (red.), *Families, Schools and Communities: New Trends for a Future with Equity*, Porto 2013, Caminhos Romanos; M. Mendel, *Authoritative and Class-Sensitive Parents: Parental Identities Shaped through Personal and Political Transitions*, „International Journal about Parents in Education” 2013, vol. 7, nr 2; M. Mendel, *Parental Identity, Lifelong Learning and School*, „Malta Review of Educational Research” 2016, vol. 10, nr 1, <http://www.mreronline.org/issues/issue-1-june-2016>.

² W oryginale: [b]eing recognized as a certain 'kind of person,' in a given context (J.P. Gee, *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*, London–New York 1999, Routledge, s. 99).

³ M. Mendel, *Authoritative and Class-Sensitive Parents: Parental Identities Shaped through Personal and Political Transitions*, w: M.A. Villas-Boas, R. Marques, P. Silva (red.), *Families, Schools and Communities: New Trends for a Future with Equity*, Porto 2013, Caminhos Romanos; M. Mendel, *Authoritative and Class-Sensitive Parents: Parental Identities Shaped through Personal and Political Transitions*, „International Journal about Parents in Education” 2013, vol. 7, nr 2.

uczniem) a elementami orientacji wobec szkolnej edukacji własnych dzieci (bycia rodzicem). Cezura roku 1989 okazała się też cezurą w „rodzicielskości” badanych narratorów, którzy własną edukację szkolną odebrali w czasie poprzedniego systemu, a w nowym posyłali dzieci do szkoły. Analizując bogaty materiał biograficzny, mogłam stwierdzić, że proces konstruowania rodzicielskiej tożsamości wyznaczały zmiany o charakterze edukacyjnym rozciągnięte w czasie polskiej i jednocześnie rodzicielskiej transformacji. Mogłam też mówić o autokreacji rodzica jako edukacyjnej „tranzycji” i nieustannym byciu w drodze. Tym samym rodzicielską tożsamość kształtowaną w toku całonocnego uczenia się jako kategorię teoretyczną lokowałam w związku z Arystotelesowską *phronesis*, wiedzą praktyczną, konstruowaną drogą doświadczenia i prowadzącą do cnoty życia dobrego.

W badaniu, którego wyniki chcę teraz nieco szerzej przedstawić, kontynuowałam to myślenie i rodzicielską tożsamość opisywałam w oparciu o założenie jej edukacyjnego charakteru, który rozwija się przez całe życie.

Badanie rodzicielskiej tożsamości *Lifelong Learnera*

W projekcie badawczym *Rodzicielska tożsamość, uczenie się przez całe życie i szkoła* zrealizowanym w roku 2015 postawiłam pytanie o rodzicielską tożsamość konstruowaną w całonocnym doświadczeniu edukacyjnym (jaka jest i jak kształtowała się u osób objętych badaniem?)⁴. Przyjęłam w nim koncepcję trójfazową pozwalającą ramowo ująć rozciągniętą w czasie i przestrzeni pracę rodzicielskiej tożsamości⁵. Zgodnie z nią założyłam, że tożsamość ta jest: 1. projektowana, 2. szkolona, 3. konfrontowana. Pierwsza wiąże się z relacjami i miejscami, takimi jak rodzina-dom, wspierającymi powstawanie perspektywnych wizji bycia rodzicem. Druga z różnymi nauczycielami rodzicielstwa, sytuacjami i miejscami, np. instytucjami, w których od-

⁴ Badanie to raportowane jest w artykule: M. Mendel, *Parental Identity, Lifelong Learning and School*, „Malta Review of Educational Research” 2016, vol. 10, nr 1, <http://www.mreronline.org/issues/issue-1-june-2016>. Wykorzystuję dalej fragmenty tego tekstu.

⁵ Analogicznie wobec rozwiązania przyjętego we współrealizowanym przeze mnie projekcie Piątego Programu Ramowego UE, w Polsce pod kierownictwem Tomasza Szkudlarka. Por. *Students as Journeymen Between Communities of Higher Education and Work – Journeymen – Final Report*, 2007, https://www.researchgate.net/publication/260095538_Students_as_Journeymen_%28...%29_final_report (2.11.2016).

bywa się ta edukacja. Trzecia z relacjami z innymi rodzicami, nauczycielami w szkole, do której uczęszczają dzieci, i – najogólniej – światem, w którym dany sposób bycia rodzicem jest poddawany ocenie. Koncepcja ta organizuje badanie, obecna w przyjętej metodzie quasi-fenomenograficznej⁶ z elementami wywiadu rozumiejącego⁷ i opisu gęstego⁸. Narzędziem w niej był kwestionariusz pisemnego wywiadu (*Wypowiedź rodzica*) w strukturze odpowiadającej trzem wspomnianym wymiarom tożsamości. Wywiad ten, pogłębiany w trwającej pół roku, mailowej korespondencji z sześciorgiem objętych badaniem rodziców uczniów szkoły podstawowej oraz gimnazjum, stał się głównym źródłem materiału badawczego.

Ważny kontekst tego badania stanowi kondycja społeczeństwa, w którym tworzy się przestrzeń rodzicielskiego doświadczenia. Jak pisał Florian Znaniecki: „Jeżeli wychowawcza funkcja rodziców nie jest po prostu wynikiem samego ich rodzicielstwa, lecz wypływa z praw i obowiązków nadanych im przez społeczeństwo, tedy rozumie się, że charakter tej funkcji zależeć będzie w pierwszym rzędzie od społeczeństwa, które ją rodzicom powierzyło”⁹. Zatem to, jakimi rodzicami będą i są członkowie dzisiejszego społeczeństwa, zależeć może od niego samego. Dominująca obecnie kondycja – *knowledge-based society* czy *credential society* – wytwarza pewne presje. Podtrzymują je, instytucjonalnie formatując społeczne życie, określone polityki. Dzisiaj są nimi niewątpliwie *Social Investment Package* czy polska *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, realizująca wiodącą w UE strategię *EUROPE 2020*. Stąd – z jednej strony – w warunkach wynikającej z tych podejść, postępującej instytucjonalizacji uczenia się, zaznacza się trend do zdobywania potrzebnych kwalifikacji¹⁰ i powiązany z tym nacisk na instytucje z nimi kojarzone; mniej

⁶ F. Marton, *Phenomenography – Describing Conceptions of the World around Us*. „Instructional Science” 1981, nr 10.

⁷ J.-C. Kaufmann, *Wywiad rozumiejący*. Tłum. zespół, Warszawa 2010, Oficyna Naukowa.

⁸ C. Geertz, *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*. Tłum. M. Piechaczek, Kraków 2005, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

⁹ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1: *Wychowujące społeczeństwo*, Warszawa 1973, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 102.

¹⁰ Można dla przykładu przywołać tu obecność rodziców w Internecie, stającym się edukacyjną przestrzenią – rosnącej jako zjawisko – i praktycznie nieograniczonej wymiany rodzicielskich doświadczeń. Pojęcie *sharenting*, które trwale już zasila słownik tej wymiany, dokonującej się na globalną skalę, mówi wiele o skali wspomnianego

lub bardziej uświadomione oczekiwanie możliwości zdobywania kwalifikacji praktycznie ciągle i wszędzie tam, gdzie toczy się nasze życie (*life-long and life-wide learning*). Jasne, że ma to znaczenie w dzisiejszym „byciu” oraz „stawianiu się rodzicem”.

Z drugiej strony, znaczenie w tym mają polityki społeczne przeniknięte dzisiaj ideą uczenia się przez całe życie (*Lifelong Learning* – LLL), w której podjęciu widzi się drogi walki z kryzysem ekonomicznym oraz sukcesów w konkurencji z innymi gospodarkami (LLL od dawna stanowi tak rozumiany fundament licznych strategii rozwoju społecznego Unii Europejskiej)¹¹. Wypracowywane przez lata narzędzia, implementujące ten proces, wpisują się w strategiczną, akcentującą priorytetową rolę LLL, odpowiedź Unii Europejskiej na wyzwania powiązane z doświadczanymi w Europie kryzysami, generalnie wynikającymi z globalizacji, zmian demograficznych, postępu technologicznego i rozmaitych transformacji życia społecznego¹².

Jak zauważyli badacze, w warunkach dominacji neoliberalnej polityki całonaukowej edukacja (*lifelong education*) przekształciła się w uczenie się przez

dążenia, uwrażliwiając też na niebezpieczeństwa związane z pasją relacyjnego uczenia się w i z sieci [„Według badań *Business Wire* aż 81% dzieci w wieku poniżej dwóch lat z Ameryki Północnej i Europy jest obecnych w Internecie. Zjawisko bezrefleksyjnego i częstego dzielenia się w sieci szczegółami z życia swojego dziecka nosi nazwę *sharenting* (od angielskiego *share* i *parenting*)” <http://www.fpiec.pl/post/2016/10/11/sharenting> 11.10.2016].

¹¹ Urzeczywistnienie idei uczenia się przez całe życie i mobilności edukacyjnej to – w obliczu występujących w Europie kryzysów – strategiczny cel nr 1 współpracy europejskiej w edukacji do roku 2020: Education and Training 2020, Brussels, 12.05.2009 COM (2009). Inne aktualne strategie UE oparte na LLL: EUROPE 2020. A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth. Brussels, 3.3.2010 COM(2010) [EUROPA 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu. Bruksela, 3.3.2010 KOM(2010)]; Towards Social Investment for Growth and Cohesion – Including Implementing the European Social Fund 2014–2020. Brussels, 20.2.2013 COM(2013) – „Social Investment Package”; Policy Roadmap for the 2014 Implementation of the Social Investment Package, September 2014 (SIP%20Policy%20Roadmap%20_09_09_2014_en.pdf 2.11.2016).

¹² Szczegółowo wymienia je m.in.: COUNCIL RECOMMENDATION of 20 December 2012 on the Validation of Non-Formal and Informal Learning (2012/C 398/01), see: (2), p. 1 [*Zalecenie Rady z dnia 20 grudnia 2012 r. w sprawie uczenia się pozaformalnego i nieformalnego*, Dz.U. C 398 z 22.12.2012 r.; patrz: punkt 2, s. 1].

całe życie (*lifelong learning*)¹³. Zmiana ta okazała się przesunięciem odpowiedzialności za edukację. Akcent na uczenie się zaczął wyrażać spoczywanie tej odpowiedzialności na barkach indywidualnych osób i uwolnienie się państw od odpowiedzialności, która powinna ciążyć na nich, jako gwarantach realizacji prawa do edukacji, warunkującego ich demokratyczną kondycję (tamże).

Z przedstawionych perspektyw spoglądając na pole tego badania, interesujące w świetle jego wyników jest, jak szkoła – po pierwsze – odpowiada na wyzwanie LLL; czy i jeśli tak, to w jaki sposób staje się miejscem autokreacji rodzica, pełniąc w tym edukacyjną względem niego rolę? Po drugie, ciekawe jest, w jaki sposób szkoła podejmuje swoją – politycznie dziś określoną – funkcję instytucji uczenia się przez całe życie; czy i jeżeli tak, to co oferuje rodzicom jako *lifelong learnerom*; jak ich postrzega i jak odbierają to rodzice? W relacjonowanym dalej badaniu empirycznym stawiam te kwestie obok ogólniejszego wobec nich pytania o stawanie się rodzicem, rozumiane jako całe życie trwające doświadczenie edukacyjne, zachodzące we współtworzonej przez rodziców przestrzeni, której jednym z miejsc jest szkoła (Jakie są te doświadczenia? Jakie znaczenie ma w nich szkoła?); pytam o przestrzeń pracy rodzicielskiej tożsamości (Jaka jest ta przestrzeń? Z jakich miejsc się składa? Gdzie rodzic staje się rodzicem?).

Szkoła przez wielu skupionych na rodzicielskiej problematyce badaczy rozumiana jest jako miejsce uczenia się rodziców istotne dla ich autokreacji. Od dawna zwracają na to uwagę, postulując działalność szkoły opartą na wzajemności; szkoły, w której nauczyciele i rodzice są siebie ciekawi i uczą się od siebie, pozostając – każde w inny sposób i z innymi kompetencjami – zwróceniu ku dziecku, bo połączeni celem, który w nim się skupia¹⁴. Ich zantagonizowanie, wynikające z pracy tożsamości, wymagającej różnicy, a dokonującej się na zachodzących na siebie polach, jest atutem w tej edukacyjnej wzajemności¹⁵.

¹³ C. Borg, P. Mayo, *Diluted Wine in New Bottles: The Key Messages of the Memorandum*, „LLinE: Lifelong Learning in Europe” 2004, vol. 4, nr 1; J. Field, *Lifelong Learning and the New Educational Order*, wyd. 2, Trentham Books London 2006.

¹⁴ M.in. J. Radzewicz, *Partnerstwo wychowawcze. Pozory i rzeczywistość*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1979, nr 3; S. Rogala, *Partnerstwo rodziców i nauczycieli*, Wrocław – Opole – Kraków 1989, Ossolineum; W. Segiet, *Rodzice i nauczyciele. Wzajemne stosunki i reprezentacje*, Poznań 1999, Książka i Wiedza.

¹⁵ M.in. J.L. Epstein, *School / Family / Community Partnerships. Caring for the Children We Share*. „Phi Delta Kappan”, 1995, 79(9); A. Macbeth, *Partnership Between*

Proponowane przez badaczy postaci rodzicielskiego zaangażowania mogą być w tym kontekście rozumiane jako podpowiedzi w zakresie szczegółowych treści i form uczenia się, o którym tu mowa. Na przykład w literaturze znajdujemy propozycje, jak szkoła, nauczyciele mogą całościowo i międzypokoleniowo, ku obopólnym korzyściom, uczyć się kultury domu ucznia, i jak dom – rodzice, członkowie najbliższej rodziny – mogą uczyć się kultury szkoły¹⁶.

Podjęte badanie do tego nurtu poszukiwań dołącza aktualny opis rodzicielskiego „ja” kształtowanego w warunkach zmiany, w fazie wdrażania w Polsce strategii *Perspektywa uczenia się przez całe życie*. Oprócz przedstawionych wyżej pytań stawia też kwestię owego „ja” w kontekście działań szkoły, właśnie wpisującej się (bądź „odgórnie” wpisywanej) we wspomniane polityki, przeniknięte ideą LLL. Jak uważa m.in. znany badacz uczenia się dorosłych Jack Mezirow – uczenie się przez całe życie ma charakter emancypacyjny, a własna refleksja nad nim, która jest jednocześnie istotnym doświadczeniem biograficznym, rozwija autonomię osoby¹⁷. Jeżeli przyjąć, że stawanie się rodzicem jest uczeniem się trwającym przez całe życie, to tożsamość rodzicielska nabiera podmiotowego charakteru właśnie w toku krytycznej refleksji (i autorefleksji) oraz pewnego dystansowania się, być może także do LLL w wymiarze politycznym. Wokół tej tezy odsłania się szereg bardzo interesujących aspektów zagadnienia rodzicielskiej autokreacji.

Wokół wyników badania

Analiza treści uzyskanych w kwestionariuszu *Wypowiedź rodzica* oraz w korespondencji i rozmowach pozwoliła na dokonanie poniższego zestawienia kategorii opisu stawania się/uczenia się bycia rodzicem, przedstawionych w ramie założonych kategorii tożsamości (tabela 1, kolumna z lewej), oraz według kategorii opisu, stanowiących interpretację wyników badania (tabela 1, kolumna z prawej).

Parents and Teachers in Education. w: A. Macbeth, D. McCreath, J. Aitchison (red.), *Collaborate or Compete? Educational Partnership in a Market Economy*, London–Washington 1995, The Falmer Press.

¹⁶ J.L. Epstein, L. Coates, K.C. Salinas, M.G. Sanders, B.S. Simon, *School, Family, and Community Partnerships. Your Handbook for Action*. California 1997, Corwin Press, Inc., Thousand Oaks.

¹⁷ J. Mezirow, *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, San Francisco 1990, Jossey-Bass.

Tabela 1. „Wypowiedzi rodzica” w kategoriach tożsamości (trzech założonych perspektywach tożsamości rodzicielskiej) i kategoriach opisu (interpretacje pracy tożsamości rodziców objętych badaniem)

Kategorie tożsamości	Fragmenty Wypowiedzi rodzica w ramach wyłonionych subkategorii	Kategorie opisu
Projektowana (prospektywne myślenie o rodzicielstwie)	Rozumienie pojęcia rodzica – Rodzicem jest osoba opiekująca się dzieckiem na co dzień, modelująca jego zachowania i podejmująca decyzje dot. jego życia [K-6]. – Rodzice to najbliższe osoby, od których zależy moje życie [K-5]. – Rodzic jest dla mnie ostoją, kimś, na kim zawsze mogę polegać, niezależnie od tego co zrobię w swoim życiu [K-4]. – Rodzic to przede wszystkim bezpieczeństwo i wsparcie [K-3]. – Rodzic to źródło naszego życia , ktoś, kogo kochamy, pierwszy autorytet, później przyjaciel [K-2]. – Rodzic to opiekun, pierwszy i najważniejszy nauczyciel dziecka. Rodzice wprowadzają małego człowieka w życie, uczą go życia . Rola i sposterwanie rodzicielstwa zmienia się wraz z kolejnymi etapami życia dziecka, ale według mnie, zawsze musi być on podporą i ostoją [K-1]. Rozumienie bycia rodzicem z perspektywy własnego uczenia się – Po urodzeniu pierwszego dziecka, kiedy uświadomiłam sobie tę odpowiedzialność, wiedziałam, kim jest rodzic [K-6]. – Najbardziej gdy sama zostałam rodzicem, uczyłam się, jak nim być [K-5]. – Kim są rodzice... Uświadamiam sobie to właściwie cały czas... Dużo się dzieje w moim życiu, a rodzice ciągle są i mogą na nich liczyć [K-4]. – Że jestem rodzicem... uświadomiłam sobie, gdy moja córka zaczęła dorastać [K-3]. – Uczę się być rodzicem, od kiedy pamiętam, czyli od ok. 8 roku życia, szczególnie też potem, kiedy umarł tata (miałam 13 lat), a później mama (miałam 24 lata) (...) Chcę integrować się ze społecznością i wciąż uczę się bycia rodzicem [K-2]. Rozumienie bycia rodzicem z perspektywy oceny jego odbioru społecznego – Widzi się rodzica przede wszystkim jako osobę odpowiedzialną za dziecko: czy jest czyste, najedzone – zadbane i grzeczne – „dobrze wychowane” [K-6]. – Rodzic w dzisiejszym świecie nie do końca jest odpowiedzialny za wychowanie dziecka [K-5]. – Nie interesuje mnie i nigdy nie rozważałam, kim jest rodzic dla społeczeństwa, mam swoje przekonania [K-3].	Rodzic jako pojęcie wokół życia Uczenie się bycia rodzicem jako rosnąca przez całe życie świadomość rodzicielstwa Społeczny odbiór rodzica – perspektywa odpowiedzialności

Kategorie tożsamości	Fragmenty <i>Wypowiedzi rodzica</i> w ramach wyróżnionych subkategorii	Kategorie opisu
	– Powszechnie myśli się o rodzicach, że są kimś najważniejszym dla dzieci [K-2]. – Dla ludzi rodzic to przede wszystkim opiekun, osoba prawnie odpowiadająca za dziecko [K-1]. Rozumienie szkoły jako miejsca uczenia się (dla) rodziców – Szkoła absolutnie nie jest miejscem edukacji rodziców czy opiekunów dziecka (...) Szkoła może być miejscem edukacji rodziców od początku „przejęcia” dziecka przez system edukacji, poprzez cykliczne spotkania dotyczące relacji z dzieckiem np. w oparciu o szkołę dla rodziców [K-6]. – Nie wiem czy szkoła jest miejscem edukacji dla rodziców... Trudno mi to stwierdzić [K-4]. – Szkoła miejscem edukacji rodzica... to wszystko zależy od zaangażowania wychowawcy i chęci rodzica. To powinna być obopólna chęć współpracy. W obecnych warunkach wystarczy tylko odpowiedni człowiek na <i>(odpowiednim)</i> miejscu [K-3]. – Szkoła jest miejscem edukacji dla rodziców, którzy z nią współpracują, uczestnicząc w spotkaniach z wychowawcami, w konsultacjach indywidualnych (od kilku lat, zgodnie z prawem, co najmniej co dwa miesiące w każdej szkole), uczestniczą w imprezach, w szkoleniach dla rodziców [K-2]. – Szkoła powinna być miejscem edukacji rodziców i w wielu przypadkach jest. Szkoły organizują spotkania ze specjalistami, warsztaty, grupy wsparcia. Dla mnie największą wartość posiadają wszelkie zajęcia, warsztaty, projekty w których uczestniczą zarówno rodzice jak i dzieci [K-1], [I-1].	Szkoła miejscem potencjalnym uczenia się rodziców
Szkolona (edukacyjne myślenie o rodzicielstwie)	Stawianie się rodzicem: nauczyciele rodzicielstwa – Czułam, że uczę się być rodzicem, rozmawiając o tym ze swoją mamą, (...). Ilekroć przypominam sobie rozmowy z moją matką, wiem, że uczyłam się wtedy być rodzicem [K-2]. – Sięgamy pamięcią wstecz – jak radziła sobie w takich sytuacjach moja mama, babcia, ciocia, koleżanka, nauczyciel... itp. [K-1]. – w rozmowach z innymi rodzicami (...) podczas rozmów z pedagogiem szkolnym, rozmów z psychologiem [K-2]. – na indywidualnym spotkaniu z psychologiem szkolnym [K-3] – Czytam literaturę polecaną przez pedagogów [K-2].	Rodzina i szkoła jako kręgi nauczycieli rodzicielstwa

Kategorie tożsamości	Fragmenty Wypowiedzi rodzica w ramach wyróżnionych subkategorii	Kategorie opisu
	Stawanie się rodzicem: miejsca uczenia się – Dla mnie takim miejscem była szkoła rodzenia, gdzie prowadząca położna, matka 4 dzieci, mówiła nie tylko o porodzie, ale pierwszych latach życia dziecka, nawiązywaniu z nim więzi, poprzez opiekę, karmienie, gesty, dotyk, słowa [K-6]. – W moim przypadku duży wpływ na przygotowanie do roli rodzica miało policealne Studium Opiekunki Dziecięcych i odbywane w trakcie nauki liczne praktyki zawodowe. Wartość zdobytego tam doświadczenia doceniam do dzisiaj [K-1]. – W szkole (...) w pierwszej klasie szkoły podstawowej na indywidualnym spotkaniu z psychologiem szkolnym [K-3]. – Na każdych zajęciach z nauki gry fortepianu (najpierw na każdej lekcji przez pół roku byłam z córką), na warsztatach muzycznych, na które podczas wakacji jeździłam z córką (...), w szkole syna [K-2]. Stawanie się rodzicem: sytuacje uczenia się – Nie przygotowywałam się specjalnie do roli matki. Myślę że mamy to w genach, instynkt macierzyński i staramy się nie popełniać błędów swoich rodziców. Bycia matką uczę się codziennie, starając się jak najlepiej wypełniać swoją rolę w konfrontacjach z problemami życia codziennego [K-5]. – Myślę, że bycia matką uczę się cały czas wraz z rozwojem mojego dziecka. Inaczej być matką maluszka, inaczej przed-szkolaka, a teraz ucznia [K-4]. – Tak naprawdę każdego dnia, przede wszystkim w kontakcie z moimi dziećmi, w byciu z nimi na co dzień, po sukcesie i po porażce uczę się być rodzicem [K-2]. – Uczenie się, jak być rodzicem, trwa całe życie. Gdy zostajemy faktycznie rodzicami, rodzi się malutki człowiek, bezradny, zdany w całości na nas – nagle zdajemy sobie z tego sprawę. Sięgamy pamięcią wstecz – jak radziła sobie w takich sytuacjach moja mama, babcia, ciocia, koleżanka, nauczyciel... itp. [K-1]. – Czułam, że uczę się być rodzicem, rozmawiając o tym ze swoją mamą, która wiedząc że umiera, dawała mi konkretne wskazówki, jak zajmować się dzieckiem i wychowywać je. Ilekroć przypominam sobie rozmowy z moim tatą, wiem, że uczyłam się wtedy być rodzicem. Uczyłam się być rodzicem, kiedy podziwiałam swoją mamę za to, że kochała swoje dzieci ponad wszystko, za to, że mnie słuchała i zawsze myślała o moim szczęściu i szczęściu moich braci [K-2].	Miejsca rodzicielskiego uczenia się: instytucje edukacji formalnej i pozaformalnej Codziennie życie jako uogólniona sytuacja uczenia się bycia rodzicem

Kategorie tożsamości	Fragmenty <i>Wypowiedzi rodzica</i> w ramach wyróżnionych subkategorii	Kategorie opisu
	– W rozmowach z innymi rodzicami, w szkole syna podczas imprez klasowych, podczas rozmów z pedagogiem szkolnym, rozmów z psychologiem, podczas zebrań z rodzicami i podczas konsultacji [K-2]. – Czytam literaturę polecaną przez pedagogów [K-2].	
Konfrontowana (krytyczne myślenie o rodzicielstwie)	Bycie rodzicem jako uczenie się w zderzeniu ze szkołą dziecka – Posyłanie dziecka do szkoły nauczyło mnie, żeby nie ufać ludziom, którzy tam pracują, bo to jest tylko ich praca i nikomu nie zależy na moim dziecku, ważne są tylko statystyki [K-6]. – Posyłanie dziecka do szkoły nauczyło mnie uczestnictwa w przebiegu edukacji, interesowania się tym, co dzieje się w szkole, pytania i dociekania, proponowania rozwiązań innych niż przyjęte stereotypowe stosowane przez nauczycieli. Tego, że jestem adwokatem mojego dziecka i nikt inny go w szkole nie obroni [K-6]. – Posyłanie dziecka do szkoły nauczyło mnie, że trzeba lepiej przygotowywać je do zetknięcia się z agresją, przemocą i innymi negatywnymi emocjami i innymi. Ludzie nie zachowują się tylko przyjaźnie, bywają sytuacje trudne. Szkoła dziecka uczy mnie tego, żeby być blisko i być z dzieckiem, żeby interesować się nim czasem subtelnie, a czasem wprost. Nauczyłam się, że nawet z RENOMą można wygrać, kiedy nauczyciel z nami współpracuje [K-2]. – Posłanie dziecka do szkoły to dla rodzica sprawa dla organizacji i planowania czasu. Rodzic musi rozplanować zajęcia – obowiązki swoje i dziecka tak, aby ze sobą nie kolidowały. To duże wyzwanie... [K-1]. Bycie rodzicem jako uczenie się na co dzień w relacji ze szkołą dziecka. – Ostatnio szkoła nauczyła mnie, że nie jest to miejsce uczenia się rodziców (...). Szkoła mówi rodzicom: robimy swoje, proszę się nie wtrącać [K-6]. – W okresie klasy 1–3 mojej córki mogłam śmiało powiedzieć, że bardzo dużo się dowiedziałam i nauczyłam o moim dziecku dzięki zaangażowaniu wychowawczyni. Niestety obecnie wychowawcą jest nauczyciel W-F, który w ogóle nie zna naszych dzieci. Zebrania trwają 10 minut, gdyż nie ma o czym rozmawiać. Szkoła, do której teraz uczęszcza moja córka, nie ma nic wspólnego z uczeniem rodziców [K-3]. – Szkoła jest przyjaznym miejscem uczenia się rodziców, które mówi, że rodzic, współpracując, bardzo pomaga swemu dziecku [K-2]	Wzrost nieufności jako efekt uczenia się rodziców w zderzeniu ze szkołą dziecka Poczucie podporządkowania jako efekt uczenia się rodziców w codziennych relacjach ze szkołą

Kategorie tożsamości	Fragmenty Wypowiedzi rodzica w ramach wyróżnionych subkategorii	Kategorie opisu
	– Szkoła mojej córki uczy mnie dużej samokontroli i obowiązkowości. Kadra tej szkoły kładzie nacisk na przestrzeganie przyjętych reguł i terminów [K-1]. Bycie rodzicem jako uczenie się w ramach zajęć dla rodziców w szkole dziecka. – Szkoła absolutnie nie jest miejscem edukacji rodziców czy opiekunów dziecka (...). Katecheta ksiądz zorganizował „szkołę dla rodziców”, brałam w nich udział, „szkoła” była strzałem w dziesiątkę, tym czego potrzebowałam, żeby poprawić swoje relacje z dziećmi, polecam każdemu komu zależy na swoich dzieciach [K-6], [I-6]. – W ciągu ostatnich lat pojawiły się propozycje (warsztoty, szkolenia) dla rodziców, ja z nich nie korzystałam. Tak jak do tej pory, szkoła wychodzi z propozycją szkoleń „rozmów na trudne pytania”. Tylko żeby rodzice chcieli z tego korzystać, żeby znaleźli czas [K-5], [I-5]. – Szkoła organizuje, z reguły przed zebraniem z rodzicami, pogadanki na różne tematy, np. odżywianie, problemy logopedyczne i inne. Niestety nie uczestniczę w tych pogadankach. Uczestniczę za to w lekcjach otwartych. Mam wówczas możliwość sprawdzenia, jak sobie radzi mój syn w szkole, na lekcjach, jak „wypada” na tle klasy, jakie postępy poczynił. Lekcje takie odbywają się raz na semestr [K-4]. – Szkoła zaprasza na spektakle przygotowywane przez dzieci, na lekcje otwarte, na wycieczki, na wspólne wyjścia do teatru i opery, na festyny. Uczestniczę we wszystkich formach oprócz wycieczek. Chcę integrować się ze społecznością i wciąż uczyć się bycia rodzicem [K-2], [I-2]. – Szkoła mojego dziecka jest miejscem, z którego rodzice mogą wiele wynieść. Organizowane są liczne spotkania rodziców ze specjalistami dotyczące problemów społecznych i wychowawczych. Częste (raz w miesiącu) spotkania rodziców z wychowawcą sprzyjają wymianie doświadczeń między rodzicami. Dla mnie dużą wartość mają dyskusje i wspólne szukanie rozwiązań w pojawiających się w klasie problemach wychowawczych i organizacyjnych [K-1].	Tradycyjna pedagogizacja rodziców jako formalna edukacja adresowana do nich przez szkołę

Źródło: Badania własne.

Tożsamość projektowana w uzyskanych wypowiedziach rodziców opisywana była w następujących kategoriach: rodzic jako pojęcie wokół życia (wszystkie wypowiedzi wyrażały pojmowanie rodziców w kontekście myśle-

nia o życiu); uczenie się bycia rodzicem jako rosnąca przez całe życie świadomość rodzicielstwa (wynikających z tego zależności, sytuacji itp.); społeczny odbiór rodzica w perspektywie odpowiedzialności (rozwijające się przez całe życie poczucie społecznego oczekiwania w tym zakresie); szkoła miejscem potencjalnym dla edukacji rodziców (we wszystkich wypowiedziach silny akcent padał na potrzebę i jednocześnie – w większości wypowiedzi – aktualny brak spełniania takiej funkcji przez szkoły).

Tożsamość szkolona natomiast opisywana była w następujących kategoriach: rodzina i szkoła jako kręgi nauczycieli rodzicielstwa (rodzice wymieniali i opisywali osoby znaczące dla nich w całozyciowym uczeniu się bycia rodzicem; pomocne w odczuwalnym stawianiu się rodzicem); instytucje edukacji formalnej jako miejsca uczenia się bycia rodzicem (wydawałoby się, że – sprzecznie wobec poprzednio wyróżnionej kategorii, w której rodzice wskazywali na nauczycieli spośród rodziców, najbliższych krewnych i profesjonalistów związanych ze szkołą – opisywali miejsca rodzicielskiej edukacji, jako szkoły różnego typu i inne instytucje zajmujące się formalną edukacją, np. przyszpitalna szkoła rodzenia); codzienne życie jako uogólniona sytuacja uczenia się bycia rodzicem (nacisk na całozyciowy charakter kształtowania rodzicielskiej tożsamości drogą codziennych doświadczeń edukacyjnych w relacjach z różnymi nauczycielami rodzicielstwa i w różnych miejscach, w których przebiega życie rodziców – niespójnie wobec uprzednio wyszczególnionych miejsc instytucjonalnej edukacji – w domach rodziców i domach własnych oraz domach osób bliskich i znajomych). W jednym przypadku [K-2] czytanie literatury polecanej przez pedagogów wpisuje się zarówno w kategorię nauczycieli rodzicielstwa, jak miejsc i sytuacji uczenia się bycia rodzicem.

Tożsamość konfrontowaną wyrażał z kolei rodzicielski opis w kategoriach: wzrost nieufności jako efekt uczenia się w zderzeniu ze szkołą dziecka (rodzice, jakby z pozycji wchodzących w rolę rodziców uczniów, opisywali w ramach tej kategorii swoje – podszyte brakiem zaufania – podejście do szkoły wynikające ze zdiagnozowania jej na podstawie wzajemnych kontaktów i oceny wpływu szkoły na dziecko); poczucie podporządkowania jako efekt uczenia się w codziennych relacjach ze szkołą (opis repulsywnych praktyk ze strony szkoły albo braku zainteresowania rodzicami, czy – w ramach oczekiwanej przez szkołę współpracy dla dobra dziecka – wykonywania odgórnie przez nią ustalonych czynności); tradycyjna pedagogizacja rodziców jako formalna edukacja adresowana do nich przez szkołę (w opisach uczenia się w szkole, do której uczęszcza dziecko, najczęściej występują typowe zaję-

cia w zakresie pedagogizacji rodziców, takie jak pogadanki i warsztaty prowadzone przez specjalistów w sprawach dotyczących wychowania. Rodzice są z nich zadowoleni, choć czują niedosyt, co może z jednej strony potwierdzać – opisywaną w ramach tożsamości projektowanej – potencjalność szkoły w zakresie edukacji rodziców i sygnalizowany brak spełniania przez szkołę funkcji edukacyjnej wobec rodziców. Z drugiej, może dawać do myślenia jako przejaw braku wizji szkoły oferującej rodzicom edukację wychodzącą poza schemat pedagogizacji, w którym rodzic to ten, który nie wie i którego trzeba nauczyć, jak nim być. Szkoła nie przedstawia się w tych okolicznościach jako instytucja LLL, rozumiejąca sens uczenia się rodziców w niej i za jej pośrednictwem, polegającego na stwarzaniu warunków do podmiotowej wymiany doświadczeń i wspólnego uczenia się, jako rozwiązywania problemów itp. Badani rodzice wskazywali na tego rodzaju potrzeby: K-1, K-2, K-5.

Na podstawie wypowiedzi badanych rodzicielską tożsamość można w zgeneralizowany sposób ująć jako tożsamość rodzica – *life-long* i *life-wide learnera*. Dominującą kategorią opisu, we wszystkich kategoriach tożsamości rozpatrywanych biograficznie (przez pryzmat czasu i przestrzeni), było uczenie się przez całe życie, w różnych miejscach i sytuacjach, które według badanych okazywały się znaczące dla autokreacji rodzica. Szkoła jest dla nich miejscem, które potencjalnie może wpisywać się w perspektywę uczenia się przez całe życie w odniesieniu do rodziców, ale aktualnie spełnia tę funkcję jedynie w obszarze zajęć typowych i charakterystycznie *pedagogizacyjnych*, czyli – po staremu – petryfikujących relacje panowania w szkole, w której stroną podporządkowaną są rodzice.

Portrety

W sporządzonych opisach ujęte zostały cechy rodzicielskiej tożsamości, uchwycone w analizie całego materiału badawczego. Zgodnie z przyjętymi celami badania stały się zindywidualizowanymi – z pewnością niepełnymi – opisami uogólnionego doświadczenia edukacyjnego, formacyjnego dla poszczególnych rodziców. Jako takie przybrały formę jakby ledwo naszkicowanych portretów. Kontekstowe znaczenie ma w nich informacja o liczbie i wieku dzieci oraz statusie społeczno-ekonomicznym wyznaczonym przez wykształcenie i sytuację finansową. Tytuły poszczególnych portretów to wybrane fragmenty wypowiedzi badanych, już przez dokonany wybór stanowiące interpretację i na tej zasadzie (w świetle interpretacji) charakteryzujące ich

stawanie się / bycie rodzicami. Podtytuły przedstawione wielkimi literami to sposób ujęcia opisu w kategoriach teoretycznych, odnoszących się do obserwowanych w poszczególnych portretach wymiarów rodzicielskiej tożsamości. Ograniczona formatem tego tekstu, przedstawiam tu fragmenty trzech opisów badawczych wybranych losowo spośród kompletu sześciu opisów.

Portret 2.

Rodzic to źródło naszego życia – także życia wśród innych. Chcę integrować się ze społecznością i wciąż uczyć się bycia rodzicem [K-2], [I-2]

**Wymiar wspólnotowy rodzicielskiej tożsamości:
autokreacja w uczących się wspólnotach**

Badana to osoba z wyższym wykształceniem i w sytuacji finansowej na progu ubóstwa (*występują problemy z codziennym utrzymaniem*); jest matką dwojga dzieci, z których jedno kończy szkołę podstawową, drugie studiuje. W refleksyjnych, długich wypowiedziach kładzie nacisk na wymiar edukacji „w ogóle” i w szczególności edukacji ku rodzicielstwu. Z jednej strony fokus na edukację, z drugiej na wspólnotę wyraźnie determinuje u tej matki nie tylko bycie rodzicem, ale bycie w świecie (*Chcę integrować się ze społecznością i wciąż uczyć się bycia rodzicem*). Uważa, że razem nie tylko lepiej się uczyć, ale i pokonywać w życiu rozmaite trudności (można domyślać się, że również te wynikające z niedostatku ekonomicznego, który w swojej wypowiedzi sygnalizuje). Z tej perspektywy, jeżeli blisko i chętnie współpracuje się ze szkołą – jak przekonuje badana – zarówno jej, jak każdemu rodzicowi łatwiej jest być rodzicem i jest się rodzicem skuteczniejszym we wspieraniu własnego dziecka. Jest aktywną uczestniczką życia szkoły swojego młodszego dziecka i dokłada starań, by uczestniczyć dosłownie we wszystkich formach zajęć proponowanych przez szkołę rodzicom (oprócz wycieczek, w których nie uczestniczy zgodnie z przyjętą zasadą kształtowania samodzielności dziecka).

Portret 3.

Rodzic to bezpieczeństwo i wsparcie. Szkoła uczy rodziców uczniów klas młodszych, a potem nie ma nic wspólnego z uczeniem rodziców [K-3]

Wymiar indywidualistyczny rodzicielskiej tożsamości: autokreacja w autonomii

Badana z wykształceniem średnim, niemająca problemów z codziennym utrzymaniem. Matka 11-latki uczęszczającej do czwartej klasy szkoły podstawowej. W wypowiedzi zwraca uwagę na wysoką rangę rodzicielskiego wspierania dziecka oraz na własną – jako rodzica – autonomię w relacji z otaczającym środowiskiem, społeczeństwem (*mam swoje przekonania*). Mocno akcentuje *prywatność* swoich doświadczeń, między innymi opisując swoje odczuwanie różnic w odbiorze szkoły jako miejsca uczenia się rodziców. Do końca klasy trzeciej jej córki szkoła była dla rodziców takim miejscem, szczególnie z uwagi na kształtujący wpływ wychowawczyni. Później, choć to stale ta sama szkoła, okazała się – głównie z powodu krytycznie ocenianej pracy nauczycieli, w tym przede wszystkim wychowawcy (*w ogóle nie zna naszych dzieci*) – miejscem dla rodziców repulsywnym, a kontakt z nią dla nich – bezsensowny.

Portret 6.

Rodzicowi zależy na dzieciach i jest odpowiedzialny. Szkoła uczy, żeby jej nie ufać, a powinna być miejscem edukacji rodziców, dzięki niej poprawiających swoje relacje z dziećmi [K-6], [I-6]

Wymiar konfrontacyjny rodzicielskiej tożsamości: autokreacja z perspektywy krytyki szkoły

Badana z wyższym wykształceniem, niemająca problemów z codziennym utrzymaniem. Matka czworga dzieci w wieku 9, 10, 13, 14 lat, uczęszczających do szkoły podstawowej (dwoje) i gimnazjum (dwoje). Z perspektywy doświadczenia kontaktu z tymi szkołami, formułuje swoją ostrą wobec nich krytykę. W sposób zgeneralizowany widzi ją jako miejsce skupiające osoby dzieciom wrogie. Doświadczenie nauczyło ją nie mieć do tych osób zaufania i być adwokatem swoich dzieci, bronić je przed nimi. Miejsce to jest według niej repulsywne wobec rodziców i zajęte wyłącznie własnymi sprawami. Pomimo to badana widzi dla szkoły szansę bycia miejscem innym, wspierającym

rodziców i uczącym ich *dokładnie tego, czego potrzebują, by poprawiać swoje relacje z dziećmi*. Przyczynkiem do takiego myślenia stało się doświadczenie uczestnictwa w kursie zorganizowanym w szkole przez katechetę: *Szkoła dla rodziców*. Matka poleca go *każdemu, komu zależy na swoich dzieciach*.

Od portretów do hologramu rodzicielskiej tożsamości

Wszystkie portrety, będąc zindywidualizowanymi opisami uogólnionego doświadczenia edukacyjnego, formacyjnego dla poszczególnych rodziców, okazały się wizerunkami *lifelong learnerów*, potwierdzając wspomniane założenie organizujące badanie. Z akcentów silnie zaznaczających się w poszczególnych portretach można było złożyć czterowymiarową reprezentację tożsamości rodziców objętych badaniem jako autokreacji *lifelong learnerów* (tabela 2). Ta ogólna reprezentacja – rodzaj hologramu rodzicielskiej tożsamości (w którym całość może być widziana w każdym z elementów jego struktury) – wpisuje się w cztery pola powstające na osiach: indywidualne-kolektywne, adaptacyjne-krytyczne.

Tabela 2. Hologram rodzicielskiej tożsamości (uogólniona reprezentacja opisanych w badaniu wymiarów rodzicielskiej autokreacji, na osiach indywidualne-kolektywne, adaptacyjne-krytyczne)

RODZIELSKA TOŻSAMOŚĆ [Autokreacja rodzica – <i>lifelong learnera</i>]	
INDYWIDUALISTYCZNA [Autokreacja akcentująca uczenie się indywidualne (autonomię rodzica)]	KOLEKTYWISTYCZNA [Autokreacja akcentująca uczenie się kolektywne (wspólnotowe, międzypokoleniowe)]
ADAPTATYWNA [Autokreacja akcentująca funkcjonalną adaptatywność (wobec potrzeb dziecka / wymagań szkoły)]	KRYTYCZNA [Autokreacja akcentująca krytyczność (wobec rzeczywistości, szkoły)]

Źródło: Badania własne.

Konkluzje: szkoła wobec rodziców *lifelong learnerów*

Na podstawie przeprowadzonego badania rodzicielską tożsamość można opisać – zgodnie z założeniami wynikającymi ze studiów literatury zagadnienia – jako **tożsamość *lifelong learnera***. Całozyciowe uczenie się wpisane w autokreację objętych badaniem rodziców opisują zarówno ich perspektywne wizje dotyczące bycia rodzicem (tożsamość projektowana), jak i edukacyjne doświadczenia badanych związane z ich *nauczycielami rodzicielstwa* oraz miejscami i sytuacjami, w których dokonuje się edukacja ku rodzicielstwu (tożsamość szkolona), a także relacje z otoczeniem, skutkujące doprecyzowywaniem własnego myślenia o rodzicielstwie i sposobu bycia rodzicem (tożsamość konfrontowana).

Opisana w ramach badania reprezentacja rodzicielskiej tożsamości, będącej – trwającym przez całe życie – uczeniem się bycia rodzicem, tworzy wielowymiarową strukturę określoną jako ***hologram rodzicielskiej tożsamości***. Rozpina się na osiach: indywidualne-kolektywne, adaptacyjne-krytyczne. Tożsamościowe formacje można rozpoznać u badanych rodziców jako – z jednej strony – autokreację akcentującą niezależność i uczenie się indywidualne (opcja indywidualistyczna) albo uczenie się kolektywne, we wspólnocie i z naciskiem na wartość międzypokoleniowej transmisji (opcja kolektywistyczna). Z drugiej, są to tożsamości o charakterze adaptatywnym, przy dominacji nastawienia funkcjonalnego wobec potrzeb dziecka, a także potrzeb i wymagań szkoły, oraz tożsamości krytyczne, uformowane w nieustannych konfrontacjach z problemami życia codziennego, a także w dystansie wobec rzeczywistości i jej elementu, jakim jest szkoła.

Wyłonione z materiału badawczego kategorie opisu pozwolą te tożsamości nieco bliżej tu przedstawić jako obecne w tym materiale wyrazy myślenia i doświadczenia badanych w związku z ich byciem rodzicami.

I tak **pojęcie rodzica** buduje się w sieci znaczeń odnoszących się do życia. *Życie* okazało się także słowem używanym najczęściej w wyrażaniu myślenia o rodzicach. Życie definiowane w kontekście zarówno dawania go dzieciom, jak podejmowania o nim decyzji, planowania, wprowadzania w nie i uczenia go dziecka.

Uczenie się bycia rodzicem jest natomiast u badanych przez całe życie rosnącą świadomością rodzicielstwa. Świadomość ta najczęściej utożsamiana jest z odpowiedzialnością. W rozwijaniu się tej świadomości kluczowe zna-

czenie ma przyjście na świat pierwszego dziecka, ale także inne momenty: dorastanie poszczególnych dzieci (w każdym przypadku inne), śmierć matki i śmierć ojca, każda przeżyta inaczej i w wypowiedzi odróżniona. Można w nich widzieć kryzysy działające jak węzły na linii rodzicielskiego życia czy kamienie milowe na drodze kształtowania tożsamości (autokreacji) rodzica, czyniąc to w analogii do koncepcji trajektorii jako struktury procesowej biografii¹⁸ czy teorii rozwoju moralnego Lawrence'a Kohlberga, eksponującej rolę momentów przełomowych¹⁹. Edukacja do rodzicielstwa jawi się w tym świetle jako uczenie się, wpisane w trajektorię – przeplatających się – cierpienia i szczęścia.

Perspektywa odpowiedzialności wyznacza też myślenie badanych o tym, jaki jest **społeczny odbiór rodzicielstwa**, a – co za tym idzie – oczekiwania względem nich samych. W ich odczuciu, choć z *tą odpowiedzialnością rodziców bywa dzisiaj różnie* [K-5], jest ona najsilniej artykułowanym społecznym roszczeniem wobec rodziców, które ma swoją postać prawną. Doświadczenie bycia rodzicem wśród innych i myślenie badanych rodziców o tym, jak ich postrzega i czego oczekuje od nich społeczeństwo, jest też okazją do zmanifestowania własnej niezależności, autonomii [*nie interesuje mnie (...) mam swoje przekonania* (K-3)].

Rozumienie szkoły – w kontekście uczenia się rodziców – sprowadza się do pojęcia *miejsca na miejsce czegoś*; miejsca, w którym może coś się wydarzyć; miejsca potencjalnego. W nawiązaniu do pojęcia, które wyraża chorobę – czystą potencjalność²⁰, o szkole w rozumieniu badanych rodziców tylko w pewnym zakresie można powiedzieć, że jest chorą. Rodzice mają bowiem dobrze w tym zakresie pracujące, własne systemy referencji zawężające zakres tej potencjalności. To odniesienia do własnych obserwacji, doświadczeń, wiedzy o możliwych formach działania szkoły. Składają z nich projekt szkoły, w którym wyrażają rozumienie potrzeby partnerskich relacji z nauczycielami, wzajemności [*ważna jest obopólna chęć współpracy* (K-3)]. Znaczenie

¹⁸ Schütze F., *Trajektoria cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, „Studia Socjologiczne” 1997, nr 1.

¹⁹ Kohlberg L., *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages (Essays on Moral Development, Volume 2)*, Michigan 1984, Harper & Row.

²⁰ Chodzi o chorobę (greckie: νόσος/νόσα). Jacques Derrida rozwija to pojęcie w książce pod tym tytułem (*Khôra*), zainspirowany tekstem Homera, opisującym chorobę jako miejsce, w którym ma odbyć się pojedynek.

chory, rozwinięte przez Jacques'a Derridę, akcentujące konieczność nastąpienia wydarzenia, odpowiada rozumieniu szkoły przez badanych rodziców, którzy mówią o niej w języku powinności [*szkoła powinna być miejscem edukacji rodzica* (K-1)]. Chora to miejsce, które odsłania się samo, zapowiada wydarzenie, stanowiąc przestrzeń domagającą się zapełnienia²¹. Szkoła jest dla rodziców chorą; miejscem, w którym konieczna jest zmiana. Chodzi m.in. o szkołę, do której rodzice mogliby mieć zaufanie i niekoniecznie odgrywać w niej rolę adwokata swojego dziecka, ponieważ *nikt inny go w szkole nie obroni* (K-6).

Osoby znaczące na drodze stawania się rodzicem (**nauczyciele rodzicielstwa**) to najbliżsi z rodziny – głównie własne matki i ojcowie, ale i ciotki – oraz bliscy i dalsi znajomi, wśród nich w szczególności, jako eksponowane osoby znaczące z kręgu szkoły: inni rodzice (wymieniani na pierwszym miejscu) oraz nauczyciele i inni profesjonaliści, m.in. pedagog szkolny, psycholog. Badani rodzice czytają też literaturę rekomendowaną przez pedagogów, co oznacza, że autorów poczytnych w tym zakresie pozycji można również uznać za nauczycieli rodzicielstwa.

Miejsca uczenia się bycia rodzicem opisywane przez pytanych dokładnie o nie badanych to głównie instytucje edukacyjne, oferujące edukację formalną, certyfikowaną i zorganizowaną w systemie oświatowym. Wśród nich niejako przede wszystkim szkoła, do której uczęszcza dziecko, bo opisywana najczęściej w pierwszej kolejności. Inne to przyszpitalna szkoła rodzenia i – ukończone przez jedną z badanych – pomaturalne Studium Opiekunek Dziecięcych. Poza tym jako miejsca uczenia się ważne dla rodziców opisywane były instytucje edukacji pozaformalnej, w których rodzic – jak podkreślano – uczy się swojego rodzicielstwa, będąc *razem z dzieckiem*, dokładnie tam, gdzie ono spędza swój czas, czyli np. na rozwijaniu zainteresowań, w ognisku muzycznym, na warsztatach plastycznych itp. Relacyjność procesu autokreacji rodzica stanowi podstawę rodzicielskiej tożsamości, która – bez relacji z dzieckiem – nie istnieje. Wydaje się, że im gęściej relacja ta wypełniona jest *robieniem czegoś razem* (I-1), tym lepiej dla obojga, zarówno rodzica, jak i dziecka.

Postawione w badaniu pytanie o miejsca uczenia się bycia rodzicem mocno ukierunkowało rodzicielskie odpowiedzi, koncentrując je na instytucjach

²¹ Derrida J., *Khôra*, Paris 1993, Galilée.

edukacyjnych. W tym listowaniu przez rodziców instytucji edukacji formalnej można jednak widzieć także wyraz **trendu LLL**, obecnego w dzisiejszym społeczeństwie, ceniącym uczenie się w powiązaniu z kredencjałami. Jak twierdzą Ulrich Beck, Anthony Giddens i Scott Lash, postępuje w nim indywidualizacja biegu życia, wyzwalamąca refleksyjną modernizację (*reflexive modernity*) i przebudowę systemu edukacji²². Na instytucje edukacyjne wywierany jest w tych warunkach nacisk, w którego efekcie następują przekształcenia systemowe i – na przykład – edukacja nieformalna staje się równoważna z formalną. Ludzie, żyjąc w kondycji niepewności [np. z jednej strony ciągle pod presją konieczności utrzymywania się w kondycji gotowości do bycia zatrudnionym (*employability*), z drugiej ciągle w poczuciu niepewności związanej z zagrożeniem utraty pracy], dążą do ustawicznego zdobywania i potwierdzania swoich kwalifikacji. Zaczyna liczyć się dosłownie wszystko, co wiemy i umiemy, nabywając mocy sprawczej wraz z walidacją, dokonywaną przez instytucje edukacyjne, otwarte na to wskutek wspomnianego nacisku. John Field nazywa te zależności nowym porządkiem edukacyjnym, w którym kluczowa jest dyrektywa *Lifelong Learning*²³. Wspomniany trend LLL wynika z tych uwarunkowań i – być może – zaznaczył się w odruchu badanych do wyliczenia instytucji, które potencjalnie mogłyby potwierdzać ich rodzicielskie kwalifikacje. Niezależnie od tej interpretacji owego odruchu, należy w tym miejscu stwierdzić, że wszystkie interpretacje i konkluzje płynące z niniejszego badania formułowane są ze świadomością przedstawionego tu znaczenia LLL oraz nowego porządku edukacyjnego, którego jest sztyldem. Niewątpliwie wpisuje się w ten porządek zarówno rodzicielska autokreacja, jak szkoła stanowiąca jedno z jej miejsc.

Należy zaliczyć do nich także wiele innych miejsc, opisywanych przez rodziców poza ich odpowiedzią na pytanie o takie miejsca, listującą instytucje. W innych częściach kwestionariusza oraz w treści przeprowadzonych rozmów i korespondencji licznie pojawiały się miejsca opisywane przy okazji przedstawiania sytuacji uczenia się, takie jak dom, miejsce pracy, spotkań towarzyskich. W związku z tym można było z tych miejsc oraz sytuacji uczenia się i doświadczania rodzicielstwa opisanych przez badane matki zestawzić **przestrzeń pracy rodzicielskiej tożsamości**. Składa się na nią – w pierwszej

²² U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*, Cambridge 1994, Polity Press.

²³ J. Field, *Lifelong Learning and the New Educational Order*, cyt. wyd.

kolejności z powodu artykułowanego w wypowiedziach nacisku – codzienne życie z jego rozmaitymi miejscami. *Codziennność* została w badawczych analizach wyodrębniona jako uogólniona sytuacja i zarazem szeroka przestrzeń uczenia się bycia rodzicem – pracy rodzicielskiej tożsamości.

W tym kontekście, bardziej szczegółowo ujmując rodzicielską autokreację w procesie nieustającej edukacji, można rozróżnić uczenie się typu **life-long oraz life-wide** i mówić o rodzicielskiej tożsamości *life-long* i *life-wide learnera*. We wszystkich bowiem wspomnianych kategoriach tożsamości, mających czasoprzestrzenny charakter z uwagi na biograficzność rodzicielskich wypowiedzi²⁴, opisywane było uczenie się w całym cyklu życia [*odkąd pamiętam*, jak napisała jedna z badanych (K-2)] i w różnych miejscach oraz sytuacjach, które według badanych okazywały się znaczące dla nich jako rodziców.

Tożsamość rodzica kształtowana w konfrontacji z otaczającym go światem, w nim głównie ze szkołą, w opisach badanych osób daje się ująć w następujące kategorie: wzrost nieufności jako efekt uczenia się rodziców w zderzeniu ze szkołą; poczucie podporządkowania jako efekt uczenia się rodziców w codziennych relacjach ze szkołą oraz tradycyjna pedagogizacja rodziców jako formalna edukacja adresowana do nich przez szkołę. **Szkoła petryfikuje tradycyjne relacje** opierające się na władzy nauczycieli i innych profesjonalistów, głównie operujących przekazem wiedzy (wywiadówki, konsultacje, pogadanki). I chociaż w wypowiedziach badanych rodziców szkoła jest dla nich miejscem uczenia się – określanym nierzadko jako przyjazne rodzicom – opisywane treści i formy zajęć nie wyrażają ani partnerstwa, ani współpracy wykraczającej poza rutynowe praktyki.

Nie wyrażają też one realizacji przez szkołę idei uczenia się przez całe życie, także w znaczeniu realizacji polityki LLL. **Polska szkoła nie jest instytucją LLL** postulowaną m.in. w polskiej strategii rozwoju społecznego *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, nad której realizacją czuwać ma resort edukacji (Ministerstwo Edukacji Narodowej, które aktualnie działa jedynie na rzecz upowszechnienia w szkołach idei LLL i propagowania działalności szkół jako instytucji LLL, szkoleń dyrektorów i nauczycieli). Jako instytucja dążąca do osiągnięcia tego statusu, w swojej edukacyjnej relacji z rodzicami rozwijanej m.in. w formach kontaktu z nimi, wyraźnie przechodziłaby od ich kształ-

²⁴ Jak słusznie zauważył Jerome Bruner, nie można snuć życiowej opowieści bez odniesień do czasu, w którym upływało życie, i miejsc, w których się działo (J. Bruner, *Życie jako narracja*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4, s. 12).

cenia do ich uczenia się następującego z udziałem szkoły. Szkoła to chora – jak wspomniałam – miejsce domagające się wypełnienia go znaczeniami. Chodzi o znaczenia nowe, przekładające się na inne podejście szkoły do rodziców, którym – jak mówią badane – może ona mieć sporo do zaoferowania [to miejsce, z którego wiele mogą dla siebie wynieść (K-1,I-1)]. Stwarzając grunt dla rodzicielskiego uczenia się – także w formach wzajemnego uczenia się od siebie, przez siebie zorganizowanych i owocnie realizowanych w poczuciu bycia pełnoprawnymi współgospodarzami miejsca, szkoła może nie tylko sensownie działać na rzecz osiągania ważnych celów społeczno-politycznych, ale – przede wszystkim – mądrze odpowiadać na potrzeby rodziców, z którymi, a nie dla których zajmuje się edukacją ich dzieci (rodzice nie są bowiem klientami szkoły, lecz jej współtwórcami, stanowiąc część szkolnej wspólnoty).

Mieszcząc konkluzje w ramach myśli uprzedziennionej²⁵ – co jako działanie znaczące w społeczno-pedagogicznej refleksji wielokrotnie postulowałam, nawiązując do pedagogiki miejsca – można stworzyć interesujące perspektywy zmian, podążających w oczekiwanych w tym kontekście kierunkach. Jedną z nich stwarza niewątpliwie teoria i metoda autora *Thirdspace*²⁶, książki obwieszczającej zwrot przestrzenny (*spatial turn*) i głoszącej potrzebę wychodzenia poza tradycyjny binaryzm i tworzenia *trzecich przestrzeni*; uprzedzienniania (*spatializing*) pojęć, sposobów myślenia i doświadczania świata. Chodzi o otwieranie zamkniętej logiki binarności i zamienianie wynikającej z niej perspektywy *albo-albo* w bardziej elastyczną i płynną perspektywę *to i to oraz również*. Może to być praktykowane jako postawa krytycznego dystansu zachowywana w ustawicznej otwartości na rozwiązania trzeciej; trzecich graczy w relacjach, trzecie miejsca i kolejne, nowe, nawet najbardziej zaskakujące wymiary zastanej rzeczywistości. Soja proponuje m.in. metodę krytycznego potrajania – *Critical Threading-as-Othering* – która pozwala uprzedzienniać społeczne relacje, a także pojęcia (jak sprawiedliwość społeczna). Parafrazując to, co o tej metodzie napisał Soja, można powiedzieć, że potrojenie pozwala zobaczyć innego, a nie tylko zobaczyć oczyma innego. Jest to zarazem szansa dostrzeżenia innych

²⁵ Np. S.L. Robertson, *'Spatializing' the Sociology of Education. Stand-Points, Entry-Point, Vantage-Points*, w: M.W. Apple, S.J. Ball, L.A. Gandin, *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, London–New York 2010, Routledge.

²⁶ E.W. Soja, *Thirdspace. Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*, Malden – Oxford 1996, Blackwell Publishers.

– czasem lepszych – wersji rzeczywistości, w której następuje spotkanie czy refleksja. Rzeczywistość, rozumiana w tej perspektywie jako przestrzeń bez wydzielonych w niej sfer czysto społecznych czy fizycznych (materialnych), przez potrajanie może zmieniać się zatem całościowo. *Critical Thirthing-as-Othering* jest więc – generalnie – metodą, która umożliwiając wychodzenie poza rygorystyczny binaryzm pozwala na tworzenie nowych sposobów reprezentacji, nowych polityk itd.

Stosowanie tej metody w relacjach pomiędzy rodzicami i *ludźmi szkoły* (nauczycielami, dyrektorami, pedagogami i psychologami szkolnymi, administratorami, i in.) może zmieniać realia i wspierać powstawanie nowych podejść i nowych znaczeń chory, jaką jest szkoła. Jednym z podstawowych, rekomendowanych tu narzędzi tej metody może być – formułowane z krytycznym dystansem – często i w różnych miejscach oraz sytuacjach padające pytanie o *trzeciego*, o obecność lub brak obecności kogoś lub czegoś. Proste kwestie, takie jak: *Kto jeszcze powinien tu być? Dlaczego dzieje się to tam?* i podążające za nimi: *Dlaczego nie ma tu tego, tego i tamtego? Dlaczego nie tu i tam, a także tam?* mogą bardziej otwierać oczy na konieczność przeprojektowania przestrzeni współbycia i sposobów naszego funkcjonowania jako rodziców, nauczycieli, dyrektorów i innych współtwórców szkoły niż – na przykład – zgodne ze strategiami i misjami szkół, wysoko oceniane w sprawozdaniach, wielogodzinne szkolenia, w trybie *top-down* próbujące zaszczerpić ideę uczenia się przez całe życie.

Działając w ten sposób, szkoła może stawać się prawdziwą, nie zaś jedynie *politycznie poprawną* instytucją LLL, funkcjonując w rzeczywistym otwarciu na dzieci oraz dorosłych – rodziców, nauczycieli, członków lokalnej społeczności – i stając się współkreowanym przez nich, naprawdę ich miejscem uczenia się i podmiotowej autokreacji. Może tak bowiem skutecznie zwiększać pole rodzicielskiego sprawstwa, co jest prostą drogą do – z jednej strony – kształtowania podmiotowego charakteru rodzicielskiej tożsamości, z drugiej, rozwijania kultury szkoły, z jej subkulturami, wśród nich uczniowską, nauczycielską i rodzicielską. Ta ostatnia stale, niestety, w polskich warunkach tylko raczkuje, uboga w umacniające się tradycje codziennego współbycia w szkole na równych z uczniami i nauczycielami prawach (jako pełnoprawni współgospodarze miejsca, o czym zapewnia ustawa o systemie edukacji w Polsce). Stale bowiem rzadkością jest w polskich szkołach (w wielu nie sposób sobie nawet tego wyobrazić), że rodzice czują się w szkole *u siebie* i – na przykład – zapraszają nauczycieli na spotkanie w szkole, któ-

re sami zorganizowali. Jak głosi raport z najnowszych, ogólnopolskich badań, obejmujących wszystkie typy szkół: podstawowe, gimnazjalne i ponadgimnazjalne, „(r)ealizacja inicjatyw rodziców dotyczy głównie dwóch typów działań: związanych z wolontariatem i podejmowaniem decyzji przez rodziców (chodzi głównie o decyzje podejmowane w ramach organów szkoły, takich jak Rada Szkoły – dop. MM). W największym stopniu, bez względu na typ szkoły, rodzice widzą dla siebie przestrzeń do działania w organizowaniu uroczystości szkolnych, imprez szkolnych i klasowych. Inne obszary aktywności rodziców to przede wszystkim: finansowanie różnych przedsięwzięć, nagród, doposażanie szkoły, organizowanie wycieczek, wyjazdów, współdecydowanie o ofercie szkoły (głównie poprzez reprezentacje, takie jak Rada Szkoły – dop. MM) i udział w jej realizacji, świadczenie usług na rzecz szkoły (np. remonty, dowozy uczniów, szycie strojów, pieczenie ciast), uczestniczenie w akcjach charytatywnych, działaniach prospołecznych”²⁷.

W tym świetle o słabości kultury rodzicielskiej może świadczyć – paradoksalnie – masowy udział rodziców w ruchach konsolidujących to środowisko w obliczu rozmaitych zagrożeń. Przykładem może być działanie w związku z groźbą likwidacji szkoły²⁸ czy – jak to miało miejsce przed wyborami w roku 2015 – z zagrożeniem wejścia w życie ustawy o wcześniejszym o rok rozpoczynaniu realizacji obowiązku szkolnego (ruch *Ratuj Maluchy* skupił kilkaset tysięcy rodziców²⁹). To ogromna energia społeczna i wielka siła polityczna. Warto zabiegać o to, by kolektywna tożsamość rodzicielska swój podmiotowy charakter rozwijała nie tylko w akcyjnych przedsięwzięciach i nie jedynie przeciw, ale także i przede wszystkim ku lepszym rozwiązaniom, które dotycząc ich samych – w przypadku tego środowiska – dotyczą zarazem szkoły i społeczeństwa. Drogą w tę stronę jest zwiększanie wrażliwości szkoły na fakt, że jest miejscem rodzicielskiej autokreacji.

²⁷ J. Kołodziejczyk, *Rodzice o swoim zaangażowaniu w edukację szkolną dzieci*, w: G. Mazurkiewicz, A. Gocłowska (red.), *Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych przeprowadzonych w latach 2013–2014*, Kraków 2014, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

²⁸ A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierzgowski, *Likwidacja szkół podstawowych oraz przekazywanie stowarzyszeniom. Raport z badania*, Warszawa 2014, Instytut Badań Edukacyjnych.

²⁹ Pod petycją w sprawie referendum o odroczeniu obowiązku szkolnego podpisało się 300 tysięcy osób, głównie rodziców; http://wyborcza.pl/1,75478,17490418,Sześciolatki_i_Elbanowscy_znow_w_Sejmie__A_za_nimi.html (2.08.2015).

Bibliografia

- Beck U., Giddens A., Lash S., *Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*, Cambridge 1994, Polity Press.
- Borg C., Mayo P., *Diluted Wine in New Bottles: The Key Messages of the Memorandum*, „LLinE: Lifelong Learning in Europe” 2004, vol. 4, nr 1.
- Bruner J., *Życie jako narracja*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4.
- Cackowska M., Kopciwicz L., Mendel M., Męczkowska A., Strużyńska A., Szkudlarek T., *Freshmen Students on Education and Work*, Gdańsk 2003, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Derrida J., *Khôra*, Paris 1993, Galilée.
- Dominicé P., *Learning from Our Lives. Using Educational Biographies with Adults*, San Francisco 2000, Jossey-Bass.
- Dziemianowicz-Bąk A., Dzierżgowski J., *Likwidacja szkół podstawowych oraz przekazywanie stowarzyszeniom. Raport z badania*, Warszawa 2014, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Epstein J.L., *School / Family / Community Partnerships. Caring for the Children We Share*. „Phi Delta Kappan”, 1995, 79(9).
- Epstein J.L., Coates L., Salinas K.C., Sanders M.G., Simon B.S., *School, Family, and Community Partnerships. Your Handbook for Action*. California 1997, Corwin Press, Inc., Thousand Oaks.
- Field J., *Lifelong Learning and the New Educational Order*, wyd. 2, London 2006, Trentham Books.
- Gee J.P., *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*, London – New York 1999, Routledge.
- Geertz C., *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*. Tłum. M. Piechaczek, Kraków 2005, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kaufmann J.-C., *Wywiad rozumiejący*. Tłum. zespół, Warszawa 2010, Oficyna Naukowa.
- Kohlberg L., *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages (Essays on Moral Development, Volume 2)*, Michigan 1984, Harper & Row.
- Kołodziejczyk J., *Rodzice o swoim zaangażowaniu w edukację szkolną dzieci*, w: G. Mazurkiewicz, A. Gołowska (red.), *Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych przeprowadzonych w latach 2013–2014*, Kraków 2014, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Macbeth A., *Partnership Between Parents and Teachers in Education*, w: A. Macbeth, D. McCreath, J. Aitchison (red.), *Collaborate or Compete? Educational Partnership in a Market Economy*, London – Washington 1995, The Falmer Press.
- Marton F., *Phenomenography – Describing Conceptions of the World Around Us*, „Instructional Science” 1981, nr 10.
- Mendel M., *Polish Minischools. Microhistories of Democracy and Portraits of Parental Involvement*, „International Journal about Parents in Education” 2012, Vol. 6, nr 1.
- Mendel M., *Authoritative and Class-Sensitive Parents: Parental Identities Shaped through Personal and Political Transitions*, w: M.A. Villas-Boas, R. Marques, P. Silva (red.), *Families, Schools and Communities: New Trends for a Future with Equity*, Porto 2013, Caminhos Romanos.

- Mendel M., *Authoritative and Class-Sensitive Parents: Parental Identities Shaped through Personal and Political Transitions*, „International Journal about Parents in Education” 2013, vol. 7, nr 2.
- Mendel M., *Parental Identity, Lifelong Learning and School*, „Malta Review of Educational Research” 2016, vol. 10, nr 1, <http://www.mreronline.org/issues/issue-1-june-2016>.
- Mezirow J., *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, San Francisco 1990, Jossey-Bass.
- Radziewicz J., *Partnerstwo wychowawcze. Pozory i rzeczywistość*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1979, nr 3.
- Robertson S. L., *‘Spatializing’ the Sociology of Education. Stand-Points, Entry-Point, Vantage-Points*, w: M.W. Apple, S.J. Ball, L.A. Gandin, *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, London – New York 2010, Routledge.
- Rogala S., *Partnerstwo rodziców i nauczycieli*, Wrocław – Opole – Kraków 1989, Ossolineum.
- Schütze F., *Trajektoria cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*. „Studia Socjologiczne” 1997, nr 1.
- Segiet W., *Rodzice i nauczyciele. Wzajemne stosunki i reprezentacje*, Poznań 1999, Książka i Wiedza.
- Soja E.W., *Thirdspace. Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*, Malden – Oxford 1996, Blackwell Publishers.
- Students as Journeymen Between Communities of Higher Education and Work – Journeymen – Final Report*, 2007, https://www.researchgate.net/publication/260095538_Students_as_Journeymen_%28...%29_final_report.
- Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, t. 1. *Wychowujące społeczeństwo*, Warszawa 1973, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Summary

The article is dedicated to the reflection upon parents’ thinking about their own learning. This is presented on the basis of the research into parental identity and confronted with the idea of lifelong learning, which determines current social policies in EU countries. The conclusions confirm the assumption that parents’ identity is the lifelong learner’s identity, however – they emphasize that it is shaped regardless the political context mentioned above. What is developed in the final conclusions are the issues of the significance of school as a place of parental learning and lifelong learning. Situated in the perspective of spatial reasoning, they focus on the methods of critical analysis of the space in the relation between school and parents, which has formative significance for both parties. The solutions built on such, in fact, simple methods go beyond traditional binarism, which intensifies the petrification of the order based on teachers’ power, and enable the creation of new subjectivities and representation policies.

Key words: parental identity, parental education, school, lifelong learning

Translated by Agata Cieniała

NOTA O AUTORZE

Maria Mendel – prof. zw. dr hab., kierownik Zakładu Pedagogiki Społecznej w Instytucie Pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego; m.mendel@ug.edu.pl.

Współpraca szkoły z rodzicami – wokół idei i praktyki partnerstwa edukacyjnego

Wprowadzenie

Szkoła jako wiodąca instytucja edukacyjna zakorzeniona w środowisku lokalnym jest zobligowana do współpracy z podmiotami w nim funkcjonującymi nie tylko przez określone akty prawne, ale także cele i zadania, które realizuje. Współdziałanie szkoły z instytucjami środowiska lokalnego regulują takie akty prawne, jak: *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*¹, *Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej*², *Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich*³, *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*⁴, *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół*⁵. Założenia tej współpracy opisane są także w wewnętrznych dokumentach, takich jak: Statut Szkoły, Program Wychowawczy i Szkolny Program Profilaktyki. Jednocześnie *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczegół-*

¹ Dz.U. z 1991 r. Nr 95, poz. 425.

² Dz.U. z 2004 r. Nr 64, poz. 593 z późn. zm.

³ Dz.U. z 2002 r. Nr 11, poz. 109.

⁴ Dz.U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1487.

⁵ Dz.U. z 2001 r. Nr 64, poz. 624.

*nich typach szkół*⁶, wyznaczająca cele i treści kształcenia ogólnego, wskazuje na przyswojenie przez uczniów określonego zasobu wiadomości i zdobycie umiejętności ich wykorzystania oraz kształtowanie umiejętności warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie, których nie można zrealizować, nie podejmując dialogu z podmiotami lokalnego środowiska.

Partnerstwo szkoły i środowiska

Otwarcie szkoły na otoczenie, wykorzystywanie tkwiącego w nim potencjału i budowanie partnerskich relacji ze społecznością małej ojczyzny jest niezbędne do realizacji funkcji dydaktycznych i wychowawczych przez nauczycieli, pedagogów i wychowawców. „Wspaniałe szkoły nieustannie znajdują kreatywne sposoby, by połączyć się z szerszymi społecznościami, których są częścią. Nie są odizolowanymi gettami – są centrami nauki dla całej lokalnej społeczności”⁷. Podstawą funkcjonowania każdej szkoły są relacje, od ich jakości zależy klimat panujący w szkole, osiągnięcia uczniów i nauczycieli, a w konsekwencji także jej kultura. Istotą pracy szkoły jest tworzenie środowiska uczenia się, w którym mogą rozwijać się wszyscy uczestnicy edukacyjnego dialogu. Innymi słowy szkoły są po to, żeby pomóc uczniom się uczyć dzięki relacji między nimi i nauczycielami. Uczenie się i relacja stanowią fundament budowania kultury szkoły wspierającej rozwój, kreatywność⁸, służącej budowaniu społeczności szanującej indywidualność i stwarzającej możliwości „nauczenia się zarówno tego, co muszą wiedzieć wszyscy, jak i tego, czego potrzebuje każdy z osobna, by rozwijać się w swojej dziedzinie”⁹.

Kultura szkoły wyraża się nie tylko w programie nauczania, procesie nauczania i w praktykach oceniania, ale także w otwartości na możliwości,

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z 2014 r., poz. 803.

⁷ K. Robinson, A. Lou, *Kreatywne szkoły: oddolna rewolucja, która zmieniła edukację*, Kraków 2015, Wydawnictwo Element, s. 238.

⁸ Kreatywność rozumiana jest jako zdolność jednostki do generowania nowych i wartościowych wytworów, jest cechą osobową człowieka, por. np. K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Sopot 2013, GWP.

⁹ K. Robinson, A. Lou, *Kreatywne szkoły: oddolna rewolucja, która zmieniła edukację*, cyt. wyd., s. 245.

które stwarza środowisko lokalne, i na jego potrzeby. Uczenie w dużym stopniu zachodzi bowiem poza murami szkoły, a im bardziej zróżnicowana, złożona i nieprzewidywalna jest przestrzeń społeczna, tak jak to się dzieje obecnie, tym większe znaczenie ma zrozumienie samej natury uczenia, różnych jego sposobów i uwarunkowań. Podstawą edukacji jest chęć uczenia się, którą szkoła niekoniecznie wzbudza w uczniach. Wyjście poza sformalizowane środowisko szkoły do szerszego otoczenia, nawiązanie współpracy z wieloma jego uczestnikami, podjęcie zróżnicowanych działań na rzecz pomocy uczniom w uczeniu się w różnych miejscach, w różnym czasie i tempie, może służyć poprawie jakości i efektywności w edukacji. Wiele inicjatyw tego typu opisuje Ken Robinson, wskazując na to, że sprzyja to podtrzymaniu naturalnej zdolności człowieka do nauki, budowaniu środowiska uczenia się poprzez bogactwo doświadczeń i kontekstów, wykorzystanie zabawy do celów rozwojowych, zaangażowanie w odgrywanie ról, rozwijanie umiejętności pracy zespołowej, pewności siebie, poczucia odpowiedzialności za wspólnotę i sprawność w działaniu¹⁰.

Rola rodziców w szkolnej edukacji

Jednym z najważniejszych partnerów szkoły są rodzice lub opiekunowie, choć często ich rola w edukacji jest niedoceniana, a potencjał, jaki niesie ze sobą ich zaangażowanie w proces uczenia się, dość rzadko bywa wykorzystywany. Oczywiście wiele zależy w tym względzie od sytuacji i warunków życia samych rodzin, które w dzisiejszych czasach podlegają niejednokrotnie burzliwym przemianom. Część uczniów funkcjonuje w rodzinach niepełnych, zrekonstruowanych, doświadczających różnych trudności (od materialnych po emocjonalne), opiekunowie muszą łączyć dzisiaj swoją rolę rodzica z innymi, także absorbującymi rolami zawodowymi. Dzieci funkcjonują w świecie mediów, które obecne są w ich życiu od najwcześniejszych lat i jest to często obecność agresywna, zawłaszczająca przestrzeń osobistych kontaktów i emocjonalnie nasyconych interakcji z innymi ludźmi, utrudniająca kształtowanie poczucia tożsamości. Dlatego próba określenia jakichś ogólnych reguł dotyczących współpracy szkoły z rodzicami, opiekunami uczniów jest z góry skazana na niepowodzenie, bowiem jej charakter będzie także deter-

¹⁰ Tamże.

minowany kulturą¹¹, w której funkcjonuje dana instytucja edukacyjna, oraz specyfiką środowiska lokalnego, które jest elementem szerszej przestrzeni społecznej, geograficznej i przyrodniczej.

Niewątpliwie współpraca szkoły z rodzicami jest uwarunkowana wieloma czynnikami, ale zależna jest przede wszystkim od gotowości do współdziałania obu stron. Niestety często obserwuje się brak zaangażowania rodziców i chęci do podejmowania z nimi współpracy ze strony nauczycieli i dyrekcji szkół. Wskazują na to nie tylko wyniki badań, ale także codzienne doświadczenie. Tymczasem wiele danych potwierdza, że zaangażowanie rodziców w edukację dzieci wpływa bezpośrednio na ich motywację do nauki i osiągnięcia¹². Szkoły natomiast dzięki kontaktom z rodzicami mogą lepiej zrozumieć swoich uczniów, ich problemy i źródła zachowań przejawianych w placówce. Współpraca szkoły z rodzicami sprzyja poprawie wyników nauczania, a włączanie ich do procesu dydaktycznego jako partnerów, wykorzystywanie ich pomysłów i uwzględnianie uwag umożliwia tworzenie kreatywnego środowiska uczenia się. Aby bliskie relacje między szkołą i rodzicami autentycznie przynosiły korzyści obu stronom, a przede wszystkim uczniom, nie mogą być tylko fasadowe, ale muszą stać się istotnym elementem filozofii szkoły i jej tożsamości.

Krajowe Stowarzyszenie Rodziców i Nauczycieli w Stanach Zjednoczonych (National Parent-Teacher Association) opublikowało Krajowe Standardy Partnerstwa Rodzin i Szkół, które nie mają granic państwowych. Niezależnie od miejsca, w którym rozgrywa się szkolna edukacja, mogą być ilustracją takiego zaangażowania rodziców i nauczycieli we wspólne działania, które pomogą uczniom rozwijać pełnię swoich możliwości. Standardy te obejmują sześć konkretnych działań: 1) Zapraszanie rodzin wszystkich uczniów do

¹¹ Nie wchodząc w terminologiczne zawiłości – kulturę rozumiem tu szeroko jako to, co w zachowaniu się i wyposażeniu członków społeczeństw ludzkich stanowi rezultat zbiorowej działalności, co jest wyuczone, a nie biologicznie odziedziczone, jako całokształt duchowego i materialnego dorobku społeczeństwa, przekazywanych z pokolenia na pokolenie wartości, wierzeń, praktyk i wzorów postępowania jego członków. Por. np.: E. Nowicka, *Świat człowieka – świat kultury. Systematyczny wykład problemów antropologii kulturowej*, Warszawa 1991, PWN; A. Kłoskowska, *Socjologia kultury*, Warszawa 1983, PWN.

¹² A.T. Henderson, K.L. Mapp, A. Averett, *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*, Austin (Texas) 2002, National Center for Family and Community Connections with Schools.

społeczności szkoły tak, aby czuli się oni potrzebni, doceniani i mile widziani w szkole, mogli wchodzić w relacje między sobą, z kadrami szkoły i mieli kontakt z tym, czego ich dzieci się uczą; 2) Prowadzenie efektywnej komunikacji, tak aby rodzice i nauczyciele rozmawiali ze sobą w sprawach dotyczących nauki uczniów; 3) Wspieranie sukcesu uczniów poprzez zapewnienie im odpowiednich warunków w domu i w szkole do nauki oraz zdrowego rozwoju, do pogłębiania swojej wiedzy i umiejętności; 4) Stawianie po stronie każdego dziecka, by zapewnić wszystkim uczniom równe traktowanie i możliwość uczenia się, by wspierać ich sukces w szkole; 5) Dzielenie władzy oznacza rzeczywiste partnerstwo między członkami rodzin uczniów i pracownikami szkoły, wspólne tworzenie strategii, praktyki i programów oraz wpływanie na ich realizację; 6) Współpraca z lokalną społecznością, która zapewnia uczniom, rodzinom i szkole większe możliwości uczenia się¹³.

Uwarunkowania partnerstwa szkoły i rodziny

Współpraca szkoły z rodzicami i opiekunami uczniów wymaga spełnienia trzech warunków, wzajemnie od siebie zależnych: a) partnerstwa, czyli uznania równych praw oraz korzyści rodziców i nauczycieli w procesach kształcenia i wychowania; b) wzajemności, czyli stały podział obowiązków lub rotacja ról i zadań; c) jawności, która umożliwia im sprawdzenie w każdym momencie rzetelności i realności norm regulujących ich wzajemne współdziałanie¹⁴. Organem reprezentującym wszystkich rodziców jest rada rodziców, która jako organ społeczny szkoły skupia przedstawicieli klasowych rad rodziców, tzw. trójek klasowych. Głównym jej zadaniem jest współpraca z dyrekcją szkoły i nauczycielami w sprawach dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych oraz doskonalenie warunków pracy szkoły nie tylko w powyższych sprawach, ale także w zakresie częściowego zabezpieczenia materialnych podstaw działalności szkoły. Przepisy znowelizowanej ustawy o systemie oświaty, które obowiązują od 1 września 2007 roku¹⁵, zwiększyły

¹³ <http://www.pta.org/programs/content.cfm?ItemNumber=3126&navItemNumber=3983> (19.08.2016).

¹⁴ B. Śliwerski, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 120.

¹⁵ *Ustawa z dnia 11.04.2007 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw*, Dz.U. z 2007 r. Nr 80, poz. 542.

kompetencje rad rodziców w szkołach publicznych prowadzonych przez organ władzy publicznej i wprowadziły zasadę corocznego, obligatoryjnego powoływania takiej rady.

Rada rodziców uchwała w porozumieniu z radą pedagogiczną program wychowawczy szkoły i program profilaktyki. Rada rodziców opiniuje: a) program i harmonogram poprawy efektywności kształcenia lub wychowania; b) projekt planu finansowego składanego przez dyrektora szkoły, chociaż ostateczna decyzja w tej sprawie należy do dyrektora; c) szkolny zestaw podręczników i programów nauczania, jednak ostateczna decyzja należy do rady pedagogicznej, która podejmuje stosowną uchwałę. Rada rodziców może także wyrażać swoją opinię na temat wzoru jednolitego stroju noszonego przez uczniów na terenie szkoły, chociaż podobnie jak w innych kwestiach ostateczna decyzja należy do dyrektora. Rada rodziców decyduje także o tym, czy dyrektor wyrazi zgodę na działalność w szkole stowarzyszeń bądź organizacji pozaszkolnych, i jednocześnie może zakazać wstępu na teren szkoły organizacjom, które mogą mieć zgubny wpływ na rozwój dzieci, takich jak na przykład sekty¹⁶. Pomijam w tym miejscu szerszą analizę problematyki funkcjonowania rad rodziców w szkołach, jej rozwinięcie czytelnik znajdzie bowiem w przywoływanej literaturze. Skoncentruję się natomiast na istocie rzeczywistej współpracy szkoły z rodzicami, bowiem w tej kwestii jest wiele do zrobienia.

Mimo istnienia podstaw prawnych, takich jak wspomniana już ustawa czy Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców oraz Ogólnopolskie Forum Rodziców, niezmiernie rzadko urzeczywistnia się model partnerskiej współpracy szkoły z rodzicami, opartej na wzajemności, życzliwości, szacunku i uznaniu kompetencji. Z jednej strony „rady rodziców w polskich szkołach nie dysponują uprawnieniami wiążącymi ani dla rady pedagogicznej, ani dla dyrekcji szkoły, ani dla rady szkoły”¹⁷ i prowadzone są na ogół do roli sponsora szkolnych wycieczek, wystaw, konkursów czy innych przedsięwzięć. Z drugiej strony natomiast nie wszyscy rodzice są zainteresowani wykorzystywaniem swoich uprawnień, nie wszyscy chcą współuczestniczyć w szkolnej edukacji, podobnie jak nie wszyscy dyrektorzy i nauczyciele pragną takiej współpracy z rodzicami, traktując często ich jak intruzów, którzy

¹⁶ B. Śliwerski, *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, cyt. wyd., s. 118–119.

¹⁷ Tamże, s. 121.

niepotrzebnie wtrącają się w sprawy szkoły. Problemy te nie są oczywiście tylko naszą specjalnością, wskazują na nie także badacze z innych krajów¹⁸.

Założenia badań nad współdziałaniem szkoły i rodziny

W roku akademickim 2015/2016 wraz z grupą współpracowników¹⁹ przeprowadziliśmy badania jakościowe, których celem było poznanie specyfiki współpracy badanych szkół ze środowiskiem lokalnym, w aspekcie jej form, efektów, trudności towarzyszących współdziałaniu i sposobów ich przezwyciężania, a także ich uwarunkowań. Jednym z elementów tego projektu była także eksploracja empiryczna specyfiki współdziałania kadry pedagogicznej szkoły z rodzicami i opiekunami uczniów. Badania przeprowadzono w różnych regionach kraju w odmiennych środowiskach tworzących zróżnicowany, pod względem zasobów gospodarczych, społecznych i kulturowych, kontekst funkcjonowania badanych placówek.

Oprócz problemu głównego, dotyczącego tego, na czym polega specyfika współpracy badanych szkół ze środowiskiem lokalnym, sformułowano szereg problemów szczegółowych, dotyczących między innymi form i efektów współpracy badanych szkół z rodzicami uczniów, a także stopnia zaangażowania pracowników szkół w tę współpracę, w aspekcie inicjowania procesu współdziałania. Interesowały nas również trudności pojawiające się we współdziałaniu szkół z rodzicami oraz poziom zadowolenia pracowników tych placówek z dotychczasowej współpracy. W analizach, obok złożonej zmiennej zależnej, czyli specyfiki współpracy badanych szkół ze środowiskiem lokalnym²⁰, w tym również z rodzicami jako najważniejszym podmiotem, uwzględniono szereg zmiennych niezależnych, takich jak: a) lokalizacja szkoły (miejska – wiejska), b) wielkość szkoły (liczba nauczycieli, uczniów), c) stopnie awansu zawodowego nauczycieli oraz te związane ze środowiskiem lokalnym, do których należy: a) położenie geograficzne, b) sy-

¹⁸ Por. m.in. K. Robinson, A. Lou, *Kreatywne szkoły: oddolna rewolucja, która zmieniła edukację*, cyt. wyd.

¹⁹ Tworzą ją pracownicy Zakładu Pedagogiki Porównawczej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, dr Agata Butarewicz-Głowacka, mgr Agnieszka Sobolewska-Popko, dr Bożena Tołwińska i mgr Marta Wyszynska oraz autorka artykułu.

²⁰ Zmienna ta obejmuje zarówno formy, jak i efekty tej współpracy oraz trudności, z jakimi borykają się badane szkoły w zakresie współpracy z rodzinami uczniów.

tuacja ekonomiczna, w tym także specyfika lokalnego rynku pracy, c) sytuacja demograficzna, obejmująca liczbę ludności powiatu/województwa, wiek, strukturę zatrudnienia.

Wskaźnikami analizowanych zmiennych były informacje pozyskiwane z dokumentów tradycyjnych i elektronicznych, od dyrektorów i pedagogów badanych szkół. Obok wskaźników empirycznych oraz inferencyjnych wykorzystano także wskaźnik definicyjny dla określenia pojęcia i zasad współdziałania edukacyjnego w środowisku lokalnym. W badaniach posłużono się metodą indywidualnych przypadków, w ramach której zastosowano wywiad kwestionariuszowy oraz analizę dokumentów. Dane empiryczne gromadzono za pomocą kwestionariusza wywiadu, kryteriów do analizy treści dokumentów, skonstruowanych na potrzeby prowadzonych eksploracji. Zgromadzone w trakcie badań materiał poddano analizie jakościowej, w której wykorzystano koncepcję analizy danych jakościowych Matthew B. Milesa i A. Michaela Hubermana, obejmującą trzy współbieżne potoki działań: redukcję danych, ich reprezentację i wyprowadzanie wniosków²¹.

Badania zrealizowano w ośmiu placówkach, zlokalizowanych w różnych częściach Polski, w województwach: wielkopolskim (powiat czarnkowsko-trzcianecki), warmińsko-mazurskim (powiat kętrzyński), małopolskim (powiat tarnowski), mazowieckim (powiat siedlecki), świętokrzyskim (powiat ostrowiecki) i podlaskim (powiat bielski i powiat Białystok). Organami prowadzącymi te placówki są jednostki samorządu terytorialnego – urzędy gminy lub miasta. Wśród badanych placówek były szkoły wiejskie, placówki zlokalizowane w małym mieście oraz w dużym mieście liczącym powyżej 100 tysięcy mieszkańców. W próbie były reprezentowane szkoły podstawowe (5 placówek), gimnazjum (1) oraz zespoły składające się ze szkoły podstawowej i gimnazjum (2). Największą placówką wśród badanych była szkoła podstawowa licząca 36 oddziałów z 819 uczniami i 69 nauczycieli. Najmniejsza szkoła posiadała tylko 6 oddziałów, w których uczyło się 92 uczniów i pracowało 13 nauczycieli, w tym 8 dyplomowanych, 3 mianowanych i 2 kontraktowych.

²¹ M.B. Miles, A.M. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, Białystok 2000, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana; A. Cudowska, *Koncepcja analizy jakościowej M. B. Milesa i A. M. Hubermana w badaniach pedagogicznych*, w: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna – postulaty, projekty i kontynuacje, tom I, Teoretyczne konteksty alternatyw edukacyjnych i wychowawczych*, Kraków 2007, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

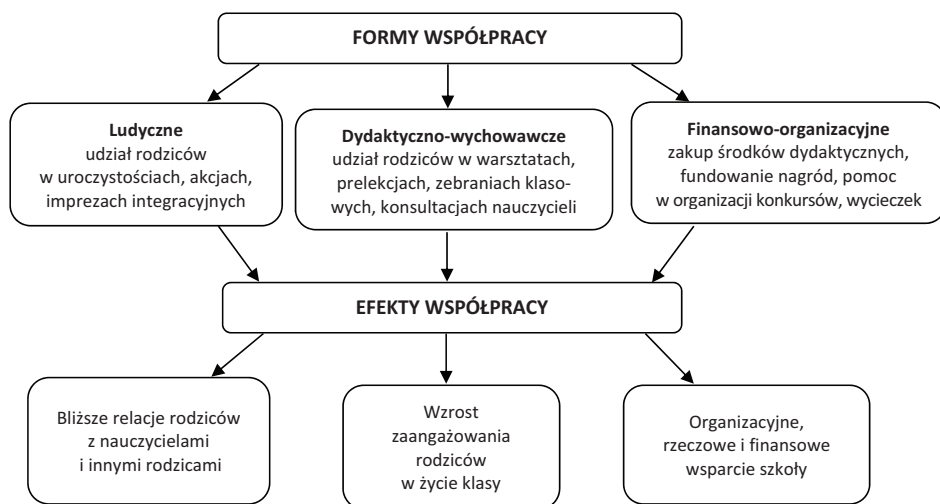
Specyfika współpracy badanych szkół z rodzicami

Rodzice odgrywają bardzo ważną rolę w procesie dydaktyczno-wychowawczym realizowanym przez szkoły, toteż dialog i partnerskie współdziałanie z nimi ma dla tej placówki szczególne znaczenie. W badanych placówkach eksponowano różne formy współpracy z rodzicami uczniów jako najważniejszym podmiotem środowiska lokalnego. Najczęściej rodziny uczniów uczestniczą w uroczystościach takich jak: inauguracja roku szkolnego, Dzień Babci i Dziadka, a także w różnych akcjach, np. „sprzątanie świata”, „zbiórka karmy dla bezdomnych zwierząt”. Rodzice angażują się również w organizację pikników, festynów rodzinnych oraz udział w spotkaniach klasowych i indywidualnych konsultacjach z nauczycielami. Niektóre placówki wskazują na systematyczny charakter współpracy z rodzicami, jak to ma miejsce w przypadku dwóch szkół białostockich oraz jednej z województwa świętokrzyskiego. Przejawia się ona głównie w pomocy rodziców podczas organizowania uroczystości klasowych i imprez szkolnych. W jednej z badanych białostockich szkół podstawowych wskazano także na organizowane warsztaty, prelekcje oraz imprezy integracyjne oraz konsultacje i zebrania dla rodziców. W badanych placówkach eksponowano różne formy partnerstwa z rodzicami, oprócz już wymienionych – także udział rodziców w projektach szkolnych, współpracę z Radą Rodziców w zakresie finansowania konkursów, fundowania nagród, w zakupie środków dydaktycznych, uczestnictwo w rodzinnych zawodach, niestety sporadycznie pojawiał się udział rodziców w tworzeniu planów wychowawczych.

Efektom współdziałania pracowników szkoły z rodzicami uczniów jest nawiązanie bliższych relacji, co zwiększa ich zaangażowanie w życie klasy. Przejawia się ono m.in. w podejmowaniu wspólnych działań w zakresie wychowania i kształcenia, a także w organizacyjnym, rzeczowym i finansowym wsparciu przez rodziców zadań realizowanych w szkole. Spośród przedstawicieli ośmiu szkół czterech nie określiło żadnych trudności w analizowanym obszarze. W przypadku pozostałych placówek występujące trudności pojawiały się rzadko. Wskazali je pracownicy szkoły podstawowej z powiatu kętrzyńskiego i białostockiego, gimnazjum z województwa świętokrzyskiego i zespołu szkół mieszczącego się na terenie województwa kujawsko-pomorskiego. W opinii badanych trudności we współpracy z rodzicami wynikają z braku czasu i funduszy przeznaczonych na wspólne działania. Przedstawi-

cielo dwóch szkół wskazali w tym zakresie także na brak zaangażowania rodziców i niezgłaszanie przez nich propozycji dotyczących efektywności procesu nauczania i wychowania. W przypadku jednej szkoły współpraca była utrudniona ze względu na niechęć rodziców do podejmowania jakichkolwiek działań zaproponowanych przez nauczycieli. Charakter współpracy badanych szkół z rodzicami uczniów jest zróżnicowany co do intensywności i stopnia zadowolenia z niej dyrektorów placówek. Natomiast formy, efekty i trudności we współdziałaniu były bardzo podobne, niezależnie od wielkości szkół oraz ich lokalizacji. Redukcja danych umożliwiła syntetyczne ujęcie podstawowych elementów składających się na współpracę badanych szkół z członkami rodzin uczniów, które zostało zilustrowane w sieci ukazującej relacje między formami i efektami tego współdziałania (schemat 1).

Schemat 1. Sieć. Specyfika współpracy badanych szkół z rodzicami uczniów



Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników badań zespołowych.

Podobnie jak w przypadku instytucjonalnych podmiotów środowiska, najczęściej obserwowanym modelem współpracy wśród badanych szkół z rodzicami jest model równoległy, który w literaturze przedmiotu charakteryzuje się jako współpracę równoległą, czyli realizowanie przez badane placówki

swoich zadań niezależnie od funkcjonowania różnych podmiotów w środowisku lokalnym²². Szkoła przy wypełnianiu swoich celów statutowych wykorzystuje zasoby środowiska, w tym także te tkwiące w rodzinach uczniów, ale nie dochodzi do rzeczywistego partnerstwa, bowiem brakuje ze strony pracowników szkoły modyfikowania własnych działań w oparciu o te zasoby. Rodzice są postrzegani głównie jako adresaci roszczeń finansowych, wykorzystuje się ich pomoc w sprawach organizacyjnych, ale nie zaobserwowano w żadnej z badanych placówek ich rzeczywistego udziału w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Rodzice nie byli na przykład zapraszani do prowadzenia zajęć z uczniami jako eksperci w swoich dziedzinach, nie realizują z nauczycielami wspólnych projektów edukacyjnych. Pracownicy badanych szkół stawiają siebie albo w roli konsumentów ofert, które ich zdaniem powinni otrzymywać ze strony rodziców, albo w roli rzeczników określonych potrzeb, które rodzice powinni zaspokajać. Nie pojawił się natomiast w analizowanych przypadkach najbardziej pożądaný model współdziałania, czyli partnerskiej współpracy rozumianej jako wspólne pisanie projektów, pozyskiwanie środków, wspólne tworzenie i realizowanie programów.

Podsumowanie

Prezentowane wyniki badań mają oczywiście charakter fragmentaryczny i jako takie nie upoważniają do formułowania uogólnień w analizowanym obszarze problemowym, mogą jednak wskazywać na zasadność podejmowania pewnych działań na rzecz poprawy sytuacji w tej mierze. Za konieczne należałoby uznać poszerzenie wiedzy i zdobycie nowych umiejętności przez pracowników szkół w zakresie budowania partnerstwa edukacyjnego. Wskazane byłoby rozwijanie przez nich kompetencji potrzebnych do budowania dialogu edukacyjnego w przestrzeni społecznej. Korzystne mogłoby być organizowanie spotkań warsztatowych pracowników szkoły, rodziców i przedstawicieli instytucji środowiska lokalnego, na których wspólnie rozwijaliby umiejętności niezbędne do długofalowej partnerskiej współpracy dla dobra uczniów.

²² R. Dorczak, *Modele współpracy szkoły z organizacjami w środowisku lokalnym*, w: G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Kraków 2012, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Inspiracją do podejmowania takich działań może być, w moim odczuciu, propozycja Edutopii – Educational Foundation, organizacji non profit założonej przez George’a Lucasa, zawierająca dziesięć porad dla pedagogów, a także rodziców, dotyczących budowania właściwych, partnerskich relacji, obejmujących: 1) wykorzystywanie mediów społecznościowych (np. Facebook, Twitter) do komunikowania się, bycia w kontakcie i nawiązywania wzajemnych relacji; 2) zapraszanie wszystkich do współpracy; 3) tworzenie w klasie „wirtualnego okna”, np. za pośrednictwem portalu Edmondo i narzędzi zarządzania zadaniami Blackboard Learn; 4) używanie smartfonów do angażowania rodzin; 5) wykorzystywania tego, co w danym czasie mówi się w mediach o edukacji, do dyskusji o działaniach szkoły; 6) propagowanie rodzinnego czytania z wykorzystaniem różnych programów; 7) odwiedzanie domów swoich uczniów przez nauczycieli w celu rozmawiania i naradzania się z rodzicami; 8) kierowanie spotkaniami rodziców i nauczycieli przez uczniów, którzy mogliby wtedy zaprezentować swoje prace, pokazać swoje osiągnięcia i rozmawiać o trudnościach; 9) organizowanie szkolnych wydarzeń angażujących całe rodziny do aktywności fizycznej i zabawy; 10) budowanie partnerstwa rodziców i angażowanie ich w prace szkolne²³. Te zalecenia nie są oczywiście zaskakujące, można nawet stwierdzić, że są dość oczywiste i w zasadzie proste, jednak w wielu szkołach i lokalnych społecznościach nie są podejmowane działania w tym zakresie, chociaż zapewne jest też wiele takich, które z powodzeniem realizują podobne formy partnerskiej współpracy z rodzicami. Podstawą jej podejmowania jest bowiem chęć ze strony nauczycieli i rodziców, gotowość na spotkanie, wzajemna życzliwość, mówienie do siebie i słuchanie. W świetle fragmentarycznych analiz empirycznych prezentowanych w tym artykule wydaje się, że tej chęci w wielu środowiskach edukacyjnych wciąż brakuje.

Bibliografia

Cudowska A., *Koncepcja analizy jakościowej M. B. Milesa i A. M. Hubermana w badaniach pedagogicznych*, w: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna postulaty, projekty i kontynuacje, tom I, Teoretyczne konteksty alternatyw edukacyjnych i wychowawczych*, Kraków 2007, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

²³ *Home-to-School Connections Resource Guide*, Edutopia, <http://www.edutopia.org/home-to-school-connections-resource-guide.pdf> (22.08.2016).

- Dorczał R., *Modele współpracy szkoły z organizacjami w środowisku lokalnym*, w: G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Kraków 2012, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Henderson A.T., Mapp K.L., Averett A., *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*, Austin (Texas) 2002, National Center for Family and Community Connections with Schools.
- Home-to-School Connections Resource Guide*, Edutopia, <http://www.edutopia.org/home-to-school-connections-resource-guide.pdf>.
- <http://www.pta.org/programs/content.cfm?ItemNumber=3126&navItemNumber=3983>.
- Kłoskowska A., *Socjologia kultury*, Warszawa 1983, PWN.
- Miles M.B., Huberman A.M., *Analiza danych jakościowych*, Białystok 2000, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Nowicka E., *Świat człowieka – świat kultury. Systematyczny wykład problemów antropologii kulturowej*, Warszawa 1991, PWN.
- Robinson K., Lou A., *Kreatywne szkoły: oddolna rewolucja, która zmieniła edukację*, Kraków 2015, Wydawnictwo Element.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, Dz.U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1487.
- 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 64, poz. 624.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz.U. z 2014 r., poz. 803.
- Szmidt K. J., *Pedagogika twórczości*, Sopot 2013, GWP.
- Śliwerski B., *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, Dz.U. z 1991 r. Nr 95, poz. 425.
- Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich*, Dz.U. z 2002 r. Nr 11, poz. 109.
- Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej*, Dz.U. z 2004 r. Nr 64, poz. 593 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 11.04.2007 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw*, Dz.U. z 2007 r. Nr 80, poz. 542.

Summary

In the following article the legal basis of the cooperation between school and the subjects of local environment is being presented. Parents council as a school's social organ, its tasks and powers are being described, as well as the objectives of the cooperation between school and parents. The role played by parents in school education and the significance of the in-

teraction between parents and teachers for the successful cooperation are being presented. Parents' involvement in the cooperation with school workers and its influence on children's learning achievement are being described. The methodological concept of the quality field research is also being presented. The research has been conducted in eight elementary and secondary schools, located in different parts of Poland. The forms and effects, as well as difficulties in the interactions are being described. In the process of analysing the empirical evidence it has been alleged that in these schools the parallel model of cooperation turned out to be predominating. The proposal of certain activities for the improvement of cooperation between school and parents by George Lucas Educational Foundation are being presented.

Key words: cooperation between the school and parents, forms of cooperation

Translated by Agata Cudowska

NOTA O AUTORZE

Agata Cudowska – dr hab. nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, profesor Uniwersytetu w Białymstoku, kierownik Zakładu Pedagogiki Porównawczej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UwB. Autorka dwóch koncepcji orientacji życiowych, ponad 130 prac naukowych w publikacjach zbiorowych i czasopiśmienniczych, w języku polskim i angielskim, oraz monografii: *Orientacje życiowe współczesnych studentów* (1997), *Metodologiczne konteksty orientacji życiowych współczesnych studentów* (1999), *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji* (2004), *Twórcze orientacje życiowe w dialogu edukacyjnym. Studium teoretyczno-empiryczne* (2014). Jest redaktorem monografii: *Czynić świat bardziej etycznym* (2003), *Oblicza dialogu* (2008) i *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej* (2011), a także współredaktorem monografii *Czynić świat bardziej bezpiecznym* (T. 1 i 2, 2007) oraz *Kultura bezpieczeństwa i praw człowieka w początkach XXI wieku* (2009). Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problematyki aksjologicznej, orientacji życiowych, postaw twórczych i twórczości w edukacji, dialogicznego i fenomenologicznego ujęcia wychowania, kultury organizacyjnej szkoły, systemów oświatowych, a także zagadnień społecznych i funkcjonowania człowieka w świecie współczesnym.

Sonja Petrovska, Despina Sivevska

Cooperation (partnership) between school and family and student success

For the successful operation of school communication, cooperation among all members of the school team, between school and family, as well as with institutions from the local and wider social environment is necessary. Communication can be seen as a prerequisite for the existence and functioning of any social group and institution, as a medium through which we implement group activities, and as a result of successful group and institutional actions. Lately, in our conditions discussions on the necessity and possibilities for the development of school practical work based on the principles of effective communication and cooperation between all participants in the process are becoming more and more prevailing. It could be said that there is a generally accepted view, based on numerous theoretical and empirical findings, that there is a correlation between the quality of communication and cooperation in school and the quality of school work expressed at the level of accomplishing the anticipated outcomes of education¹.

School, as a social institution, must accept the fact that its own educational work is built on the foundations of family upbringing. Therefore, one of the most important educational activities of the school is to increase the parents' role in school, using different strategies for their involvement in the education of their children.

¹ E. Hebib, *Saradnički odnosi u školi* „Pedagogija” 2011, No 1/ LXVI, http://www.academia.edu/12336514/E._Hebib_Saradnicki_odnosi.pdf.

Some recent studies of the partnership between school and family point to the influence of several factors. The first relates to the processes of democratization and decentralization of education, which are supported by the new reform movement in education in the European area². The second set of factors highlights the importance of quality education, which means that the school is an institution which supports activities that promote relationships among all participants in the educational process³. The third group of factors arises from the development of scientific thought in the psychology of education, by recognizing the importance of the effect of context in the study of education, i.e. the importance of including and understanding social and interpersonal processes that make up the social context of schooling. The fourth group of factors is based on the realization that family and school are primary and interrelated microsystems in which the child's life and development take place, and that through the cooperation of parents with school teachers can promote the social support of families and the processes in families, especially those relevant to the development of children⁴. Exactly from these previously mentioned factors it is clear that the new vision of parental involvement requires a new way of thinking from all listed actors about family, school, school's role in family's life, and about the role of parents in activities related to school and school activities of their children.

There are many reasons for the existence of and for encouraging cooperation between school and family, as well as with the local environment. Cooperation may contribute to the improvement of school programs and school climate, it may provide assistance and support to the family, to boost parents' skills and abilities, to enable the connection between school and family as well as with society, and to help teachers to perform their daily work more easily and

² L. Anderman, E. Anderman, *Concidering Contexts in Educational Psychology: Introduction to the Special Issue*, "Educational Psychologist", Vol. 39, No. 2, 67–68; N. Polovina, *Doprinosi škole gradjenju partnerstva sa roditeljima*, in: *Zbornik Instituta za pedagoska istrazivanja*, godina 40, nr 1, 2008, p. 152–171, http://www.cipcentar.org/i_roditelji_se_pitaju/PDF/biblioteka/Doprinosi%20skole%20gradjenju%20partnerstva%20sa%20roditeljima.pdf.

³ Ibidem.

⁴ N. Polovina, *Doprinosi škole gradjenju partnerstva sa roditeljima*, in: *Zbornik Instituta za pedagoska istrazivanja*, godina 40, nr 1, 2008, p. 152–171, http://www.cipcentar.org/i_roditelji_se_pitaju/PDF/biblioteka/Doprinosi%20skole%20gradjenju%20partnerstva%20sa%20roditeljima.pdf.

in a better way. Above all, the main reason for creating and supporting such cooperation between the family and the school aims at improving students' success in school, and in their later life. When parents, teachers, students, and other stakeholders in the educational process see and experience themselves as partners in education, then they will contribute to greater student success⁵.

Family–school relations and school success

The study of literature and bibliographical references relating to the research of the relationship between family and school success of children leads us to the conclusion that a new research direction is being intensively developed, which is typically covered by the terms: parental involvement, parental engagement, parental support, family relationships and parental school co-operation/ partnership.

Until 1978 on the territory of the American continent, when the book „Separate worlds: the relationships between schools and families” was published, only about thirty scientific papers in this field were published, and in 1998 the number of such publications rose to 450. According to Ryan and Adams⁶ this tendency is likely to have initiated part of the growing public concern (especially in the USA) that their children show relatively lower school performance in international comparisons. However, this cannot be a general explanation, because researchers from many parts of the world have almost simultaneously started to deal with this issue intensively. This interest could be stimulated because of frequent objections by the direct participants in the educational process (students, teachers, parents) that the barriers between school and family exist and they negatively affect children's progress in school. On the other hand, Bronfenbrenner's⁷ explanation is also acceptable, that the most important stimulating force for this type of research is the change in the focus of research of psychological sciences from studying intrapsychic processes as determinants of child development towards studying contextual and situational factors.

⁵ J.L. Epstein, *School/Family/Community Partnerships*, “Phi Delta Kappan” 1995, 76.9: 701, <http://search.proquest.com/openview/9e3a9e802f80705150dceec414b8ed-1c/1?pq-origsite=gscholar>.

⁶ S. Petrovska S., *Semejstvoto o vospitaniето na decata*, Skopje 2009, Alfa 94 MA.

⁷ Ibidem.

Our analysis of numerous research reports indicates two conceptual approaches to the study of this problem:

1. Supporters of one approach study the problem at an institutional level, treating the family and the school as separate institutions referred to mutual cooperation because of a mutual goal. Guided by this orientation Lightfoot⁸ in his work critically discusses the insufficient and incomprehensive cooperation between these two institutions. On the one hand he criticizes the inability of school to include the family in its activities and, on the other hand, he indicates the family's indifference towards being present in school. This approach to the study of the problem entitled „between” is directed to studying the problems related to education policy, administrative practice and advice for parents. Schools are advised on how best to accomplish the communication with parents and how to attract them to cooperation (meetings or significant voluntary activities). One part of literature is intended for parents and its primary goal is to enable them to seek information from the school and how to support school in its implementation of educational objectives.
2. Another approach, called „within the family stream” is primarily directed to studying systems of interpersonal relationships in the family and the ways in which they can affect students' school performance seen from social or educational aspect. Research is mainly grounded on the achievements in the field of psychology, but a lot of it pays attention to the pedagogical actions of parents in the performance of their educational function. Perhaps the highest achievement in this approach is the deeply rooted empirical model for parental involvement, established by Ryan and Adams⁹. In the attempt to create order in excessively divergent literature that treats this problem, the authors have included in the model almost all variables that researchers involved, or could involve in their work, especially in the study of within the family processes.

Using non-accidental samples with moderate size of primary school children and their parents¹⁰ also found that family processes and children's fea-

⁸ Ibidem.

⁹ Ibidem; B.A.Ryan, G.R. Adams, *How do Families Affect Children's Success in School?*, "Education Quarterly Review" 1999, no 6, p. 30–43.

¹⁰ B.A. Ryan, G.R. Adams, *How do Families Affect Children's Success in School?*, "Education Quarterly Review" 1999, No. 6, p. 30–43.

tures are combined into schemes provided by the model, whereupon the primary family processes such as conflict and cohesion affect school-focused supportive or repressive relations established on line parent–child relationship. The effects which resulted from these two types of parent–child relationships on school achievement and social adjustment in school occur indirectly through the children’s features: efforts for learning and intellectual efficiency.

In regard to parental beliefs about their involvement in children’s education¹¹, the level of valuing would include aspects of encouraging intellectual opportunities and providing achievement expectations; monitoring would include setting rules, checking on homework completion, or setting limits on television viewing; helping would include direct support for getting school work completed and finding useful resources; while doing would be taking over a task while placing extreme pressure and demand on the child for school performance. Scott-Jones¹² suggests that these four levels of parent–child interaction can have direct effects on academic achievement and also indirect effects, where any of the four levels can influence the basic skills or motivations of the child, while in turn, these skills and motivations predict academic achievement¹³.

School success

In pedagogical-psychological literature: school success, success in teaching, student achievements and learning outcomes are understood and interpreted differently. „Unlike the results in psychology, more or less, they point out objective outcome of an activity, the success highlights the subjective feeling that follows the result, or subjective assessment of an activity. It depends on the level of aspiration and then a retroactive effect of aspiration and motivation, especially among the younger school age”¹⁴. Results in process

¹¹ H. W. Stevenson, C. Chen, D.H. Uttal, *Beliefs and Achievement: A Study of Black, White and Hispanic Children*, “Child Development” 1990, No 61, p. 508–523.

¹² D. Scott-Jones, *The Family–School Relationships Model*, in: B.A. Ryan, G.R. Adams, T.P. Gullotta, R.P. Wessberg, and R.L. Hampton (Eds.), *The Family–School Connection: Theory, Research and Practice*, Thousand Oaks 1995, CA: Sage, p. 3–28.

¹³ B.A. Ryan, G.R. Adams, *The Family–School Relationships Model: Parental Influences on School Success*, 2005, Nova Publishing, <https://www.uoguelph.ca/~gadams/Theses/Adams-Family-School-Relationship-Model.pdf>.

¹⁴ D. Krstic, *Psiholoski recnik*, Beograd 1991, Savremena administracija.

of learning and educational process in general, in psychological research are seen as „... a final balance of realized transactions...”¹⁵.

Unlike the previously pointed, achieving represents a wider concept. In the didactic sense by the term indicators of achievement the following is meant „... the circle and the magnitude of the changes that have occurred in the development of the individual student influenced by the educational process in teaching. Changes relate and cover the whole personality of the student. This means that the indicators of achievement show the scope of change in different kinds of success that are measurable in both upbringing and education”¹⁶.

Taking into account the objectives and tasks of primary education in our country, the established system for monitoring, testing and evaluating and the pedagogical-psychological understanding of success, for the purposes of this research we decided to apply the following criteria, i.e. indicators of school success: average achievement of pupils in the previous year, and the indicators derived from the scale of school success through which we studied the following aspects: the attitude of the student towards the rules and regulations of the school, commitment to instruction, sociability (cooperativeness) and interest and participation in extracurricular activities.

Research methodology

The subject of this research is cooperation between school and family and the impact of this cooperation on students' school success in elementary school.

Guided by the determination that the parent-school cooperation depends on children's school success, the purpose of the research is to analyze the views and opinions of parents whose children show different school success, as well as to study the influence of some aspects of the parent-school cooperation on children's school success.

The empirical research was conducted on the territory in the eastern part of the Republic of Macedonia in 2014 (six urban and six rural schools). Students (seventh and eighth grade), parents and teachers involved in the ran-

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ N. Potkonjak, P. Simlesa, *Pedagoska enciklopedija*, Beograd 1989, Zavod za udzbenike i nastavna sredstva.

dom survey sample were involved through their primary schools. The survey was conducted on a sample of 578 respondents.

For the purposes of the research the following instruments were used: Questionnaire – scaler for pupils; Questionnaire – scaler for parents and scaler for assessing school success of pupils intended for class teachers of the pupils from our sample.

For the analysis and interpretation of results a quantitative-qualitative approach using descriptive statistics was used. From descriptive statistics percentages determining mean values (arithmetic mean), identifying the range of variation and identifying the degree of dispersion of results around the median, average deviations from the mean, and ponders were used. Considering that the measurement was made using an ordinal (attributive) scale, in the processing of collected data nonparametric statistical procedures were applied.

The procedures of inference statistics were used in areas where our intention was to draw conclusions about the existence/non-existence of certain differences and the existence or lack of association between the variables surveyed: χ^2 -test; Spearman (ρ) rank correlation coefficient; T-test; and contingency coefficient (C).

Results and Discussion

Parent- school cooperation and school success of pupils

Guided by the determination that the school success of children depends on the parent–school cooperation, in this part we present the results obtained on the views and opinions of parents whose children show different school success. In this way we directed our efforts towards the realization of the research task: to study the impact of some aspects of the parent–school cooperation on the school success of children.

The results presented in Table 1 clearly showed that the majority of parents (75.73%) agreed with the view – the school success of children depends on the quality of the parent – school cooperation. In this context, the spreadsheet view number 2 reveals that the parents of all three categories of pupils (according to the average success) stated their views in an approximately equal way. These data follow the tendency of the total sample. However, the highest percentage of parents whose children show little success at school (18, 52%) are of the opinion that school success does not depend on the quality of the parent–school cooperation. The amount of $\chi^2 = 15.94$ reveals the

significance in the differences, but the coefficient of contingency suggests an evidently weak correlation between attitudes about the importance of the parent–school cooperation and pupils average school success.

Table 1. Parents' views on the importance of parent–school cooperation for school success

Parents	1		2		3		4		5		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Village	123	52.34	77	32.76	15	6.38	10	4.25	10	4.25	235	100
Town	171	50.00	66	19.30	80	23.39	12	3.51	13	3.80	342	100
Total	294	50.95	143	24.78	95	16.46	22	3.81	23	3.99	577	100

df = 4	$\chi^2 = 35.09$	p < 0.01	C = 0.24
Agreement index	Village: 4.25	Town: 4.20	

Legend:

1 – totally agree

2 – agree

3 – partly agree

4 – disagree

5 – totally disagree

Table 2. Parents' attitudes to the importance of parent–school cooperation for school success of pupils

	Excellent		Average		Poor		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Agree	219	77.11	182	76.15	36	66.67	437	75.74
Partly agree	53	18.66	34	14.22	8	14.81	95	16.46
Disagree	12	4.22	23	9.62	10	18.52	45	7.80
Total	284	100	239	100	54	100	577	100

df = 4	$\chi^2 = 15.94$	p < 0.01	C = 0.16
--------	------------------	----------	----------

Table 3 presents how the assessment of the quality of parent–school cooperation, from parents of different categories of pupils, affects their school success. Although more than half of the parents of the total sample assessed the parent–school cooperation as unsatisfactory, the data divided according to the average school success reveal disparity. In the column for assessment there is a tendency of decline in the proportion of the statements of the parents of excellent students compared to the statements of the parents whose children show poor success. The same is observed in the column for assessment designated as „good”. Quite the opposite, in the column for assessing as unsatisfactory the percentage is increasing and ranges from 46.13% over 61.51%, up to 72.22%. The $\chi^2 = 22.84$ confirms that the observed differences are not random, and $C = 0,20$ indicates low correlation between variables.

Table 3. Assessment of cooperation and school success of children

	Excellent		Average		Poor		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Excellent	82	28.87	39	16.32	6	11.11	127	22.01
Good	71	25.00	53	22.18	9	16.67	133	23.05
Unsatisfactory	131	46.13	147	61.51	39	72.22	317	54.94
Total	284	100	239	100	54	100	577	100

df = 4	$\chi^2 = 22.84$	$p < 0.01$	$C = 0.20$
--------	------------------	------------	------------

Despite the knowledge that only 13.52% of parents visit the school their child attends whenever when they feel the need for it, the data on parents' opinions categorized by the success of their children and the values of the calculated statistical parameters ($\chi^2 = 141.46$ and $C = 0,44$) indicate that the differences are statistically significant, and that the impact of this parental variable has a moderate influence on school achievement.

Table 4. When parents visit school and school success

	Excellent		Average		Poor		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Whenever I feel the need for it	64	22.54	9	3.77	5	9.26	78	13.52
Always when I am invited	184	64.79	141	59.00	5	9.26	330	57.19
I avoid going to school	36	12.68	89	37.23	44	81.48	169	29.29
Total	284	100	239	100	54	100	577	100

df = 4	$\chi^2 = 141.46$	$p < 0.01$	C = 0.44
--------	-------------------	------------	----------

Parents of excellent pupils (22, 54%) visit the school whenever they feel the need. Only 3.77% of parents of average students and 9.26% of poor students visit school because of internally felt need. The parents of pupils with excellent and average school success, visit the school whenever they are called in a dramatically higher percentage (64.79% and 59.00%), compared to parents of pupils with weak success (9.26 %). The differences in the responses of parents marked as: I avoid visiting the school are evident. This is done by only 12.68% of the parents of pupils with excellent success, by more than a third of parents of average and by about four-fifths of parents of the pupils with weak success. We can freely conclude that pupils whose parents demonstrate self-initiative to visit the school or contact it whenever when they feel the need for it, achieve higher formal success.

Table 5. Parents' readiness to engage in school activities and school success

	Excellent		Average		Poor		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Always when I am invited	228	80.28	185	77.41	38	70.37	451	78.16
Only if I have no other family or work responsibilities	44	15.49	29	12.13	8	14.81	81	14.04
I'm not willing to participate, there is no need	12	4.23	25	10.46	8	14.81	45	7.80
Total	284	100	239	100	54	100	577	100

df = 4	$\chi^2 = 11.90$	$p < 0.05$	C = 0.14
--------	------------------	------------	----------

Despite the perceived decline in the percentage of parents of pupils with excellent school success (80.28%), of parents of pupils with average school success (77.41%), and of parents of pupils with weak school success (70.37%) who said they were willing to participate in activities that are initiated by the school attended by their children, it can be concluded that the distribution of frequencies and their percentage representation follow the results of the total sample.

Therefore, declaratively, parents of all three categories of pupils in the highest percentage expressed readiness for such a commitment (engagement). They would be engaged in an almost equal percentage (15.49%, 12.13% and 14.81%) only if they are free of other responsibilities. The lowest percentage (4.23% 10.46% and 14.81%) is that of parents who are not willing to do that. Statistically significant differences at the level of 0.05 exist between the responses of parents whose children show different formal success, but the impact of their attitude to readiness to engage in school activities of children is negligible concerning success.

Table 6. Who participated in the research and school success

	Excellent		Average		Poor		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Mother	240	84.50	78	32.64	48	88.89	366	63.43
Father	44	15.49	161	67.36	6	11.11	211	36.57
Total	284	100	239	100	54	100	577	100

df = 2	$\chi^2 = 167.19$	$p < 0.01$	C = 0.47
--------	-------------------	------------	----------

We expressed interest in the fact who filled out the questionnaire – scaler because we wanted to determine the parental role in the educational engagement of children. In fact, this parental activity was treated as an aspect of parental involvement in school engagement of children. The results presented in Table 6 explain that the greatest percentage of parents of pupils with excellent school success (84.50%) and pupils with weak school success (88.89%) who are involved in the educational engagement of children in this way, are mothers. In contrast, about two-thirds of the parents of average students are fathers. The observed differences are statistically significant, but considering the complexity of family factors that determine school success of pupils we cannot confirm that assistance from mothers produces pupils with excellent and weak school success, and assistance from fathers pupils with average school success. It seems that the reasons for these differences should be looked for in the parental educational style rather than in parents’ gender.

Conclusion

The analysis of the research results on the impact of selected aspects of the parent–school cooperation on school success of children showed that it can be considered as a segment of the educational status of the family. Statistically significant differences were observed between the attitudes of parents, whose children have shown different formal success regarding the significance of the parent–school cooperation for the school success of children. In addition, parents of pupils with excellent school success in a significantly higher percentage versus parents of pupils with average and weak school suc-

cess evaluated positive parent–school cooperation as excellent and good, and the parents of the pupils with weak school success in a dramatically higher percentage versus parents of excellent and average students avoid going to the schools their children attend. Despite these differences, the data that reveal that the parents of all categories of students in the highest percentage reported that whenever they are called by the schools their children attend they are willing to participate in school activities are optimistic.

The benefits of parental involvement for both the pupils and the school are large and numerous. For pupils the benefits are: formal higher success and higher scores on tests of knowledge; positive attitudes towards school and learning; positive, responsible attitude towards school requirements; co-operative and coordinated support from parents and teachers. For parents: introduction to school rules and regulations, requirements that are set in front of their children, developmental and school needs of their children etc. For school: teachers become better acquainted with family conditions of their students; school programs are implemented more successfully; as a whole school works more effectively, and it also becomes a natural extension of the family, the forefront of family culture and values.

Once again the view that the school is in a position to encourage and implement effective cooperation that would lead to a strengthening of parental feeling of belonging to the school community and coordination of educational impact of the two most important educational institutions in the lives of children has been supported.

Bibliography

- Adams G.R., Ryan B.A., *A Longitudinal Analysis of Family Relationships and Children's School Achievement in One and Two – Parent Families*, Gatineau 2000, http://publications.gc.ca/site/archivee-archived.html?url=http://publications.gc.ca/collections/collection_2012/rhdcc-hrsdc/MP32-28-01-1-8-eng.pdf.
- Anderman E., Anderman L., *Concidering Contexts in Educational Psychology: Introduction to the Special Issue*, "Educational Psychologist", Vol. 39, No. 2.
- Epstein J.L., *School/Family/Community Partnerships*, "Phi Delta Kappan" 1995, 76.9: 701, <http://search.proquest.com/openview/9e3a9e802f80705150dceec414b8ed1c/1?pq-origsite=gscholar>.
- Hebib E., *Saradnički odnosi u školi „Pedagogija”* 2011, No 1/ LXVI, http://www.academia.edu/12336514/E._Hebib_Saradnicki_odnosi.

- Jahić, M., *The Role of Family in the Students Success in School*, "Novi Mualim" 2013, No. 53, Rijaset Islamske zajednice u Bosni i Hercegovini.
- Krstic D., *Psiholoski recnik*, Beograd 1991, Savremena administracija.
- Petrovska S., *Semejstvoto o vospitanieto na decata*, Skopje 2009, Alfa 94 MA.
- Polovina N., *Doprinosi škole gradjenju partnerstva sa roditeljima*, in: *Zbornik Instituta za pedagoska istrazivanja*, godina 40, nr 1, 2008, p. 152–171, http://www.cipcentar.org/i_roditelji_se_pitaju/PDF/biblioteka/Doprinosi%20skole%20gradjenju%20partnerstva%20sa%20roditeljima.pdf.
- Potkonjak N., Simlesa P., *Pedagoska enciklopedija*, Beograd 1989, Zavod za udzbenike i nastavna sredstva.
- Ryan B.A., Adams G.R., *How do Families Affect Children's Success in School?*, "Education Quarterly Review" 1999, No. 6, p. 30–43.
- Ryan B.A., Adams G.R., *The Family–School Relationships Model: Parental Influences on School Success*, 2005, Nova Publishing, <https://www.uoguelph.ca/~gadams/Theses/Adams-Family-School-Relationship-Model.pdf>.
- Scott-Jones D., *The Family–School Relationships Model*, in: B.A. Ryan, G.R. Adams, T.P. Gullotta, R.P. Wessberg, and R.L. Hampton (Eds.), *The Family–School Connection: Theory, Research and Practice*, Thousand Oaks 1995, CA: Sage, p. 3–28.
- Stevenson, H.W., Chen, C., and Uttal, D.H., *Beliefs and Achievement: a Study Of Black, White and Hispanic Children*, "Child Development" 1990, No. 61, p. 508–523.

Summary

Education is a complex and long process. Its outcomes are influenced by many factors. The intensity of particular influence can hardly be confirmed at time of life of children and young people. Considering the long duration of the relationship parent–teacher–pupil, teacher professionalism, and unbroken emotional bonds between parents and children, family and school bear the epithet of "the most influential".

This paper presents some of the results of an extensive study whose subject is the relationship between educational status (socio-economic factors, pedagogical actions of parents in the process of encouraging learning and work, the organization of family life and parent–school cooperation) of the Macedonian family and school success (average grade of pupils, level of effort in teaching, collaboration and participation in extracurricular activities).

The results presented reveal the influence and connection of some aspects of the parent–school collaboration (attitudes of parents concerning the importance of parent–school cooperation for student achievement, assessment of quality of positive practice in the area – parent–school cooperation, parents' initiative to cooperate with the school, willingness of parents to engage in school activities) to / with the overall success of pupils at the end of the school year.

Key words: school, family, parent–school cooperation, school success

Translated by Sonja Petrovska, Despina Sivevska

Streszczenie

Współpraca szkoły z rodziną a postępy uczniów w nauce

Jednym z celów współpracy rodziny i szkoły jest zwiększenie szans na sukces szkolny uczniów. Celem badań była analiza poglądów i opinii rodziców, których dzieci różnią się pod względem postępów w nauce, oraz określenie wpływu wybranych aspektów współpracy rodzice – szkoła na sukces szkolny dzieci. Badania przeprowadzono we wschodniej części Republiki Macedonii. Odpowiedzi na pytania zawarte w trzech kwestionariuszach ankiet skonstruowanych dla potrzeb badań udzieliło w sumie 578 respondentów (uczniowie siódmej i ósmej klasy szkoły podstawowej, ich rodzice oraz nauczyciele). Uzyskane wyniki badań pokazały między innymi, że rodzice uczniów, których postępy szkolne można określić jako bardzo wysokie, w porównaniu z rodzicami uczniów odnoszących przeciętne lub słabe postępy w nauce oceniają istotnie lepiej współpracę pomiędzy szkołą i rodziną oraz znacznie częściej kontaktują się ze szkołą, gdy czują taką potrzebę, a nie wymaga tego oficjalne wezwanie. Wszyscy badani rodzice, bez względu na postępy swoich dzieci w nauce, współpracują z nauczycielami, gdy są o to proszeni, i wszyscy deklarują chęć współpracy ze szkołą. Przeprowadzone badania potwierdziły tezę o kluczowej roli szkoły w stymulowaniu współpracy z rodzicami dla dobra uczniów.

Słowa kluczowe: szkoła, rodzina, współpraca rodzice–szkoła, sukces szkolny

NOTE ABOUT AUTHORS

Sonja Petrovska, Despina Sivevska – Faculty of educational sciences, University „Goce Delcev” Stip, Macedonia.

Kryzys w rozwoju psychospołecznym młodzieży – potrzeba wsparcia rodzinnego i środowiskowego

„(...) rozwiązanie kryzysu może nastąpić dopiero po przejściu przez etap zamętu. Nie rozpoznasz kryzysu pasji, dopóki nie pozwolisz sobie na wypróbowanie rozmaitych możliwości. Nie poradzisz sobie z kryzysem duchowości, jeśli nie zbadasz różnych duchowych ścieżek. Bez zmiany postawy wobec rodziców i uzmysłowienia sobie, jakie są Twoje własne, niezależne poglądy, nie uda Ci się rozwiązać kryzysu kształtowania się tożsamości”¹

Pojęcie kryzysu zarówno w literaturze przedmiotu, jak i w praktyce społecznej, ma wiele konotacji. Można go odnosić do życiowych momentów braku równowagi, w odpowiedzi na reakcję na działające stresory, a także oddziaływanie sytuacji przewlekłe traumatyzujących. Tak rozumiany kryzys ma często rozległe podłoże etiologiczne, dając wiele skutków ubocznych, w postaci permanentnego braku adaptacji i zaradności, bądź wyraźnych zaburzeń prawidłowego rozwoju psychospołecznego.

W niniejszym opracowaniu, ze względu na rozważania nad funkcjonowaniem społecznym młodzieży, interesuje mnie ujęcie kryzysu rozumiane w kontekście obecnych w rozwoju momentów sensytywnych, towarzyszących poszczególnym fazom rozwoju². To ujęcie, reprezentowane przez

¹ A. Downs, *Jak przezwyciężyć życiowy kryzys*, Gdańsk 2007, GWP, s. 63.

² Takie rozumienie kryzysu obecne jest w interpretacjach E.H. Eriksona. Szerzej m.in. L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji E.H. Eriksona*, Łódź 2009, Wyższa Szkoła Edukacji Zdrowotnej; J. Opoczyńska, *Moratorium*

Erika H. Eriksona, wskazuje na kryzys jako naturalny moment przesilenia, związany z trudnością podejmowania ważnych życiowo decyzji i przeżywania wraz z nimi rozterek. W sytuacjach tak rozumianego kryzysu ważne jest jego rozpoznanie i nabycie odpowiednich umiejętności poradzenia sobie, adekwatnych do sytuacji i dotychczasowych kompetencji osobistych. Na każdym etapie rozwoju dość oczywiste jest, że kryzys przybierać może inny wymiar, ze względu na towarzyszące podłoże psychospołeczne i zróżnicowane szanse zauważenia kryzysu przez środowisko oraz uzyskanie od niego pomocy. W okresie młodości – szczególnie dynamicznej i nieliniarnie przebiegającej adolescencji – kryzys związany jest najczęściej z próbą osiągnięcia samodzielności i decyzyjności w ważnych dla młodego człowieka kwestiach życiowych. Badacze zgodnie twierdzą, że sposoby reagowania emocjonalnego i społeczne funkcjonowanie młodych ludzi w tym okresie życia charakteryzują się dużym zróżnicowaniem indywidualnym. Mają na to wpływ między innymi czynniki społeczno-kulturowe, zdrowotne oraz społeczno-ekonomiczne. Nierzadko źródłem rozwijającego się kryzysu jest brak zadowolenia z aktualnej sytuacji życiowej w takich ważnych wymiarach, jak: relacje z rodzicami, relacje przyjacielskie i bliskie związki, edukacja, obszary samorealizacji oraz planowanie przyszłości. Inną ważną kwestią jest – rozciągnięte na etapy – podejmowanie prób formowania się własnej, autonomicznej tożsamości. Według Eriksona ma to na celu wypełnienie przestrzeni moratorium psychospołecznego, którego zakres i możliwe formy realizacji zmieniają współcześnie swój obraz, głównie z powodu faktu przesuwania się wewnętrznej, jak i społecznie wyznaczonej (na poziomie społecznego przyzwolenia) granicy owego moratorium. Szansa na odraczenie ważnych życiowo decyzji ze względu na brak psychicznej gotowości dotyczy różnych spraw i jest młodemu człowiekowi dana, bez względu na jego powinności, wygenerowane w oczekiwaniach społecznych rodziców i dorosłego środowiska. Już w okresie adolescencji rozwija się chęć młodego człowieka do niezależnego układania swojego życia, co umożliwia rozwój zdolności społecznych i psychologicznych, a w okresie wczesnej dorosłości predyspozycje te kształtują się i doskonalą. Wówczas najczęściej młody człowiek nie chce dopasowywać się do istniejących norm i układów konstruowanych wewnątrz społeczeństwa.

psychospołeczne – szansa czy zagrożenie dla rozwoju (Refleksje nad koncepcją rozwoju E.H. Eriksona), w: A. Gałdowa (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*, Kraków 1995, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 63.

Buduje w ten sposób postawę łagodnego nonkonformizmu. Z tej perspektywy istotne jest, by na wcześniejszym etapie ukształtował poczucie własnej wartości. Z punktu widzenia budowania poczucia własnej wartości niezwykle ważne jest przekonanie, że realizuje on swoje własne cele i osiąga to, co jest dla niego wartościowe czy wręcz priorytetowe. Sytuacja taka wymaga uwzględnienia jeszcze jednej kwestii – poczucia otrzymywanego wsparcia społecznego ze strony otaczającego środowiska. Ponieważ poczucie to jest subiektywne, młody człowiek, aby mógł zachować je na odpowiednio wysokim poziomie, musi nabyć wewnętrzną pewność, że jego działania są akceptowane, zwłaszcza przez osoby z najbliższego otoczenia. Potrzeba wsparcia społecznego (ze strony rodziny i znaczącego środowiska życia) jest warunkiem koniecznym poradzenia sobie z pojawiającymi się zjawiskami kryzysowymi we wszystkich obszarach, które wyznaczają czas i społeczne miejsce młodego człowieka³. Warto jednak podkreślić, że potrzeba, a nawet świadomość dostarczanego wsparcia nie mogą być równoważne z sytuacją uwikłania w społecznie szkodliwe dla rozwoju tożsamości statusy zależności. Rozwój i doskonalenie tożsamości na etapie od adolescencji do okresu wczesnej dorosłości wymaga bowiem podejmowania samodzielnych zobowiązań, wyrażanych wzrostem odpowiedzialności za siebie i swoje wybory. Zanim rozwiną się te nowe momenty zaradności, młodzi ludzie napotykają na liczne trudności codziennego życia, generujące indywidualnie przeżywane sytuacje kryzysowe. Wiążą się one z funkcjonowaniem w sieci związków społecznych, w których zmienia się status młodego człowieka. Adolescent ma do pokonania długą drogę, w której poszukuje własnego miejsca i własnej grupy odniesienia⁴. Jego dorastanie, obserwowane w różnych sytuacjach społecznych, nie jest wolne od procesu przechodzenia z jednej fazy życia do kolejnej, obciążonych licznymi kryzysami. Proces dorastania do zadań dorosłego życia jest permanentnym pokonywaniem owych kryzysów, które generowane są na drodze konfliktów indywidualnych i społecznych, na skutek poszukiwania

³ Czas i społeczne miejsce młodego człowieka mają przynajmniej dwa wymiary: fizyczny i psychologiczny. Szerzej na ten temat: Cz.S. Nosal, *Czas psychologiczny: wymiary, struktura i konsekwencje*, Warszawa 2004, Wydawnictwo Instytutu PAN.

⁴ Grupa odniesienia to grupa społeczna, w której młody człowiek dobrze się czuje, która została przez niego wybrana ze względu na podobieństwo społecznych potrzeb, wartości, preferowany sposób funkcjonowania społecznego. Grupa ta dostarcza młodemu człowiekowi poczucia bezpieczeństwa, wynikającego z wyżej wymienionych podobieństw mentalnościowych.

siebie i swojego miejsca w świecie. Kształtowanie indywidualnej tożsamości jest procesem związanym z zachwianiem pewności siebie, dezorientacją i labilnością, co często przejawia się w konfliktach z samym sobą, znaczącymi osobami i ważnych obszarach życia. Dlatego też młodzieży – ze względu na ową labilność – o wiele trudniej niż osobom dorosłym funkcjonować w takich układach społecznych, które wymagają dostosowania.

Analiza literatury przedmiotu⁵ pozwala wskazać pewne – zindywidualizowane przez cele społeczne i edukacyjne okresu adolescencji – granice kształtowania się potrzeby autonomii myślenia i działania. Różnice te na ogół uwidoczniają się w obszarach specyficznych dla jednostki zadań rozwojowych⁶, będących odpowiedzią na ważne potrzeby osobiste i oczekiwania środowiska. Najczęściej wiążą się one z samorealizacją, ale także koniecznością podnoszenia swoich umiejętności, i dotyczą funkcjonowania w takich obszarach jak: kontakty/relacje interpersonalne (kontakty z rodzicami, rówieśnikami, nauczycielami, innymi osobami), relacje w związkach partnerskich, zadowolenie z siebie (pod kątem możliwości samorealizacji, statusu zdrowia i kondycji psychofizycznej), wreszcie także – co niezwykle ważne na tym etapie życia – zadowolenie z realizowanej edukacji i dokonywanych wyborów. Wybory drogi edukacyjnej wyznaczane są różnymi czynnikami. Wśród nich wymienić można: zainteresowania młodych ludzi, rozwiniętą potrzebę planowania/projektowania swojej przyszłości, obserwowanie rozwoju i wyborów edukacyjnych znanych osób, będących wzorem czy autorytetem. W wielu przypadkach wybory te okazują się samodzielnymi; czasami są efektem obserwacji Innych, czasami

⁵ M.in.: L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji E.H. Eriksona*. cyt. wyd.; M. Bardziejewska, *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków*, w: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańsk 2004, GWP, s. 345–378.

⁶ Zadania rozwojowe to ważne zadania, realizowane na każdym z etapów życia, począwszy od zadań okresu wczesnego dzieciństwa, po zadania okresu późnej dorosłości. Każde z nich obejmuje rozwój ważnych dla jednostki w określonym wieku umiejętności i kompetencji. Szerzej na ten temat m.in.: A. Szczurek-Boruta: „Zadania rozwojowe” jako kategoria pedagogiczna – wykorzystanie i perspektywy, w: R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), *Wokół zagadnień wychowania – aspekty teoretyczne i przyczynki empiryczne, Zeszyty Naukowe Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk*, Poznań 2008, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 709–713; A. Szczurek-Boruta, *Zadania rozwojowe*, w: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. T. VII V–Ż, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008, s. 35–48.

też podyktowane są czynnikami ekonomicznymi czy czasoprzestrzennymi. Trudno powiedzieć, czy wybór szkoły średniej bywa mniej zindywidualizowany i samodzielny od wyboru drogi dalszego kształcenia policealnego, na poziomie uzupełniającym wykształcenie średnie bądź dowolnym etapie studiów. Z pewnością realizowana ścieżka kształcenia na poziomie szkoły średniej – liceum czy technikum – obejmuje kształtowanie i rozwój predyspozycji, które dają podstawę myślenia o celowości własnej edukacji. Odczuwanie zadowolenia z tego etapu sprzyja prawdopodobnie dalszym wyborom, nie zakłócając rytmu kształtowania się tożsamości społecznej w obszarze bycia uczniem. Sprzyjać to może kontynuowaniu kształcenia w wybranym kierunku. Zdarza się jednak, że zarówno na etapie późnej adolescencji, jak i wczesnej dorosłości wybory podyktowane są sugestiami czy namową ze strony innych osób, będąc także częściowo przejawem kontynuowania tradycji rodzinnej. Wówczas młody człowiek, poszukując swej indywidualności, ma prawo przeżywać konflikt wewnętrzny, który – nie jest wykluczone – może stać się źródłem kryzysu. Nie oznacza to, że kryzys będzie trwał, dezorganizując jego aktywność. Obecność kryzysu oznacza jednak moment przesilenia, wymagający poszukiwania rozwiązań. W tym okresie niezwykle ważne jest, by młodzi ludzie w miarę samodzielnie dokonywali swoich wyborów (także ich społecznej korekty), a tym samym – pośrednio – świadomie budowali swoją biografię. Na tym etapie często nie mają odpowiedniej gotowości do działania i potrzebują wsparcia czy konkretnej pomocy. Te jednak nie mogą polegać na wyręczaniu czy uzależnianiu ich od osób dorosłych, a jedynie rozpoznaniu przez osoby bardziej dojrzałe i bardziej doświadczone źródeł trudności w radzeniu sobie przez młodzież, dostarczeniu jej wiedzy o sposobach, strategiach czy instrumentalnych środkach zaradczych w celu rozwiązania problemu. Praktyka życia codziennego wskazuje, że adolescentom – zarówno na etapie wczesnej, jak i późnej adolescencji – potrzebne jest wsparcie emocjonalne, by łatwiej pokonać pojawiające się kryzysy. Taką priorytetową rolę, chroniącą przed ryzykiem społecznego odrzucenia, w kreowaniu świata wartości i dostarczaniu wzorów społecznego funkcjonowania w sytuacjach kryzysowych, pełni – w warunkach korzystnych społecznie – środowisko rodzinne. Są to na ogół rodzice, rodzeństwo. Czasami równie blisko – i nie zawsze na dalszym planie – są ich przyjaciele, a zwłaszcza w przypadku młodych dorosłych jest to także życiowy partner bądź młodzieńcza sympatia. Przychodzą oni z pomocą w trudnych sytuacjach. Pomoc miewa swoją hierarchiczność, co – w części przypadków – oznacza, że adolescentom w wyborach edukacyjnych bardziej skłonni pomagać są rodzice; mają

oni wpływ na decyzje dotyczące wyboru dalszych etapów kształcenia i rozwoju. Korzystanie z określonych form pomocy rodziców jest także kwestią indywidualną, zależną od systemu wsparcia, które towarzyszy temu młodemu człowiekowi przez całe jego dotychczasowe życie. Ważne jest nie tylko to, jakiego rodzaju wsparcia oczekuje (i oczekiwał w przeszłości) młody człowiek, ale – w głównej mierze – to, jak pojmują (i pojmowali) wsparcie i pomoc jego rodzice. Czasami zdarza się bowiem, że potocznie rozumiane wsparcie rodziców/rodziny przeradza się w znaczne od ich pomocy uzależnienie. Ma wówczas charakter przewlekły i uniemożliwia kształtowanie się autonomicznej osobowości młodego człowieka w ważnych, decydujących rozwojowo momentach życia. Rodzice – mając wcześniej stały wgląd w potrzeby swojego dorastającego dziecka – nabywają niejako naturalne prawo do stałej kontroli, z której sami często nie potrafią zrezygnować, utrwalając stan przewlekłej i trudnej do przerwania w przyszłości semiautonomii. Uświadomienie sobie tych etapów przez młodego człowieka i praca nad rozwojem niezależnej tożsamości, a tym samym także rozwojem odpowiedzialności za siebie, jest równoznaczna z podjęciem próby rozwiązywania kryzysu.

W opracowaniu zaprezentowano materiał badawczy pochodzący z badań zespołowych prowadzonych przez pracowników Zakładu Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie na Śląsku Cieszyńskim⁷, w ramach projektu pt. *Edukacja dzieci, młodzieży i dorosłych w społecznościach zróżnicowanych kulturowo*⁸. Zgromadzony materiał badawczy poddany został we-

⁷ Śląsk Cieszyński jest krainą historyczną, której obszar – poza granicami powiatu cieszyńskiego – stanowi kilka gmin powiatu bielskiego, zachodnia część miasta Bielska-Białej oraz – po stronie czeskiej – znaczny obszar Kraju Morawsko-Śląskiego.

⁸ Projekt pt. *Edukacja dzieci, młodzieży i dorosłych w społecznościach zróżnicowanych kulturowo* realizowany jest przez pracowników Zakładu Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie. Zespół od lat prowadzi studia w zakresie badania kwestii funkcjonowania młodzieży na Pograniczu. W latach wcześniejszych jego członkowie prowadzili badania pod kierunkiem prof. zw. dra hab. Tadeusza Lewowickiego w ramach prac zespołowych Zakładu Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Śląskiego, a także Społecznego Zespołu Badań Kultury i Oświaty Pogranicza, czego efektem są monografie, opracowania i publikacje książkowe ukazujące się w serii „Edukacja Międzykulturowa”, od 2014 roku w serii „Pedagogika Społeczna”.

ryfikacji z wykorzystaniem metod ilościowego i jakościowego opisu badań⁹. Prezentowane w tym opracowaniu wyniki badań empirycznych stanowią jego część i odzwierciedlają jedynie analizę ilościową opracowanych kwestii. Badania przeprowadzone zostały w czerwcu 2016 roku w szkołach ponadgimnazjalnych w powiecie cieszyńskim, takich miejscowościach, jak: Cieszyn, Skoczów, Międzywieć, Ustroń, Wisła, Istebna. Uczestniczyło w nich 384 uczniów: 173 kobiety i 211 mężczyzn, w tym 287 uczniów szkół technicznych oraz 97 uczniów szkół licealnych. Licniejszą grupę (232 osoby) stanowiły osoby mieszkające na wsi, a 152 osoby wskazały na miasto jako miejsce zamieszkania. W badaniach dokonano celowego doboru próby, zgodnie z wymogiem, aby była to próba „w maksymalnym stopniu reprezentatywna w stosunku do populacji, z której została pobrana”¹⁰ (podczas obliczania próby reprezentatywnej posłużono się kalkulatorem doboru próby, uwzględniającym maksymalny błąd 0,05)¹¹. Badania przeprowadzone zostały w powiecie cieszyńskim, rozciągającym się wzdłuż granic Polski z Republiką Czeską, a także wzdłuż południowej granicy województwa śląskiego, pokrywającym się terytorialnie w znacznej mierze z obszarem Śląska Cieszyńskiego. Historyczną, a zarazem administracyjną stolicą zarówno powiatu, jak i regionu jest najstarsze jego miasto – Cieszyn. Powiat cieszyński to obszar o szczególnej specyfice regionu i różnicowaniu kulturowym, będącym wynikiem przenikania się kultur, narodowości, grup etnicznych i wyznaniowych, a także historycznie uwarunkowanej przynależności państwowej¹². Historyczne zmiany przynależności państwowej, manifestujące się na poziomie kultu-

⁹ T. Bauman, *O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*, w: T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1998, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 56.

¹⁰ M. Łobocki, *Wprowadzenie do Metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2010, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 171–175 (zdaniem M. Łobockiego próba składająca się z więcej niż 100 osób stanowi tzw. próbę dużą); A. Matuszak, Z. Matuszak, *Celowy dobór próby*, „General and Professional Education” 2011, nr 2, s. 33–39.

¹¹ W roku szkolnym 2015/2016 w szkołach gimnazjalnych prowadzonych przez powiat cieszyński kształciło się łącznie 468 uczniów (dane uzyskane w Wydziale Edukacji Starostwa Powiatowego w Cieszynie). Posługując się kalkulatorem doboru próby, ustalono grupę reprezentatywną 355 uczniów.

¹² Por. m.in. J. Suchodolska, *Cieszyn – miasto Pogranicza. Potencjał społeczno-kulturowy*, w: Z. Jasiński, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz (red.), *Potencjał społeczno-kulturowy polskich pograniczy*, Opole 1998, Uniwersytet Opolski, s. 115–131.

ralnym różnice kulturowe, zgodne współistnienie różnych grup wyznaniowych¹³, położenie powiatu cieszyńskiego na ważnych szlakach komunikacyjnych Europy, przyczyniły się do ukształtowania specyficznej tożsamości społecznej mieszkańców, złożonej z kilku rodzajów przynależności (narodowej, językowej, wyznaniowej). Taką tożsamością legitymizuje się także młodzież pogranicza polsko-czeskiego w pasie powiatu cieszyńskiego¹⁴. Na niepowtarzalny charakter ziem Śląska Cieszyńskiego i cieszyńskiego powiatu składają się zatem procesy przenikania i koegzystencji różnych zjawisk, bogactwo tych interakcji kulturowych, dobrze rozwinięte szkolnictwo i wielość ofert kulturalno-oświatowych skierowanych do jego mieszkańców. Wszystko to zachęca do aktywności oraz tworzenia lokalnej społeczności, a także czyni ten obszar atrakcyjnym terenem badawczym.

Wyniki prowadzonych badań, obejmujących adolescentów (17.–19. r.ż.) wskazują, iż cały okres młodości, podzielony na ważne etapy funkcjonowania w obszarze relacji i edukacji, jak również bezpośrednio związane z nimi cele indywidualne, na ogół nie są wolne od kryzysów. Sytuacje kryzysowe towarzyszą młodym ludziom w różnych obszarach. Są oni tego świadomi i przyznają, że poczucie bycia w kryzysie nie jest im obce. Obecność kryzysów deklaruje 68% osób w wieku 17–19 lat. Generalnie przeżywane kryzysy przez młodzież w wieku 17–19 lat wiążą się z przeżywanymi emocjami w obszarze samooceny, relacji z rodzicami/rodziną, płcią przeciwną, poczuciem własnej wartości i sensu życia, a także – co niezwykle ważne – trudności w wyborze własnej drogi życiowej.

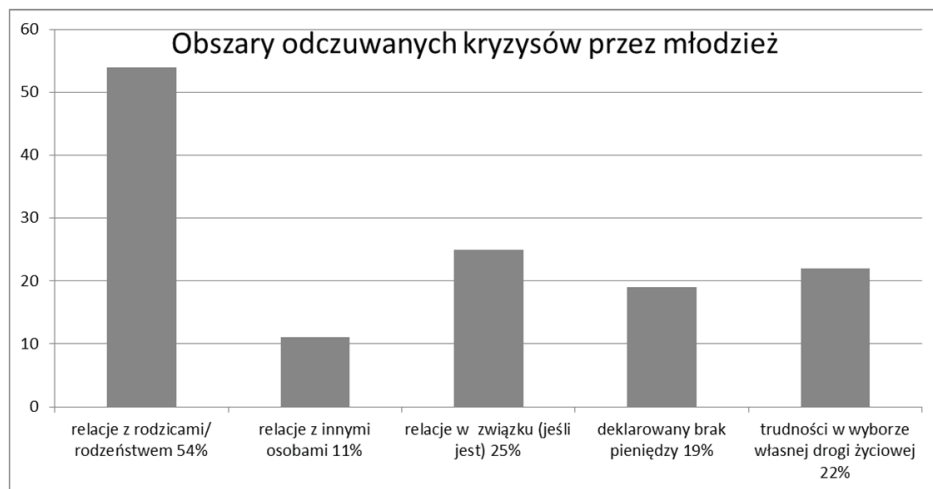
Analizując wypowiedzi młodzieży (w przedziale wieku 17.–19. r.ż.) można wskazać, że przeżywany przez nią niepokój i doświadczanie kryzysu umiejscowione są odpowiednio w: relacjach z rodzicami i rodzeństwem (54%), innymi osobami w rodzinie (11%), następnie w relacjach w związku wczesno-miłosnym (25%) oraz – ich aktualnej sytuacji ekonomicznej, a dokładniej – deklarowanym przez młodzież braku pieniędzy (19%) i trudnościach wyboru własnej drogi życiowej (22%). Młodzież koncentruje się na podaniu po-

¹³ Obszar Śląska Cieszyńskiego zamieszkuje między innymi najliczniejsza w Polsce społeczność ewangelicka; <http://www.powiat.cieszyn.pl/powiat-cieszyński/htm> (1.07.2016).

¹⁴ Por. m.in. T. Lewowicki (red.), *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*, Cieszyn 1994, Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie.

wyższych obszarów kryzysów w kolejności uwzględniającej obszary, z którymi ma ona mniej doświadczeń, bądź w których jest bardziej emocjonalna lub/i gorzej sobie radzi. Ponadto w dobie konsumpcyjnego społeczeństwa deklaruje brak pieniędzy, który może być związany z sytuacją ekonomiczną w rodzinie, indywidualnymi wyobrażeniami lub oczekiwaniami (często też z powodu wygórowanych potrzeb i wyszukanych oczekiwań, kreowanych przez media, modę, kulturę Fast¹⁵, bądź promowany w mediach kult społeczeństwa konsumpcji). Ponadto właśnie w adolescencji wzrasta apetyt na eksponowanie swojej osoby przez pryzmat kategorii „być czy mieć”¹⁶, gdzie w przypadku współczesnej młodzieży model zachowań społecznych, wydaje się, że wskazuje ukierunkowanie na „mieć”.

Wykres 1. Obszary odczuwanych kryzysów przez młodzież



Źródło: Badania własne.

¹⁵ Cechy Kultury Fast i jej oddziaływanie opisywane są szerzej przez Z. Melosika; Z. Melosik, *Edukacja, młodzież i kultura współczesna: kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*, „Chowanna” 2003, nr 1, s. 19–37.

¹⁶ T. Szawiel, *Urzeczeni przez rynek? Stosunek młodzieży do rynku, pieniądza i pracy*, „Kultura i Społeczeństwo” 1998, nr 1, s. 169–188.

Młodzież skarży się głównie na osamotnienie w swoich sprawach (34%), niskie poczucie własnej wartości (33%), mało satysfakcjonujące / dalekie od oczekiwanych relacje z płcią przeciwną (22%), także z rodzicami (18%); zgłasza też problemy poczucia sensu życia (11%)¹⁷ – m.in. w związku z osłabieniem motywacji do działania w sytuacjach trudnych i problemowych, owym niespełnieniem we wczesnych związkach miłosnych, niezadowoleniem z wybranej szkoły oraz niepewnością związaną z dalszymi wyborami życiowymi. Przykłady te nie są odosobnione, wielu młodych ludzi na etapie adolescencji miewa takie problemy. Uznać je można za naturalne, związane z dojrzewaniem i stopniowym tworzeniem własnej bazy tożsamościowej, w której sprowokowane przez codzienność kryzysy okazują się potrzebne, a ich rozwiązywanie pełni rolę środka doskonalącego osobowość.

Warto w tym miejscu wspomnieć, że młodzież nie deklaruje potrzeby wyzwolenia się z więzów zależności z rodzicami. Relacje z rodzicami są dla niej ważne, a sami rodzice są ważnym źródłem wsparcia. Często jednak obecność nagromadzonych na tym etapie życia kryzysów przekracza możliwości zaradności psychicznej jednostki i wymaga dostarczenia konkretnej formy pomocy. Zależy ona od preferencji i oczekiwań, jakie ma aktualnie młody człowiek, jednak w części przypadków wymaga profesjonalizmu pomagających. Pomimo że – generalnie – młodzież oczekuje pomocy od rodziców (82%), innych osób w rodzinie (33%) i przyjaciół (35%), nie zawsze pomoc ta wystarcza. Często potrzeby młodych ludzi ułożone są w środowiskach o określonej duchowości w atmosferze wzajemnych relacji – adresowane do realizowania się w ruchach religijnych, oazowych, kościelnych, także stowarzyszeniach i instytucjach związanych z Kościołem (45%). Pewna jej część potrzebuje pomocy profesjonalistów, w tym – jak deklaruje – psychologa (34%), psychoterapeuty (22%) czy psychiatry (13%), z których pomocy korzysta. Jak wskazuje praktyka, w zakresie pomocy i interwencji (terapeutycznej) wielu uczniów szkoły średniej korzysta z pomocy psychologicznej, psychoterapeutycznej, a także lekarzy psychiatrów, głównie z powodu braku zdolności do uczenia się i wypoczynku, niskiej samooceny, poczucia pustki i osamotnienia. Problemy te generują się w zróżnicowanych, nie do końca możliwych do obiektywnego zdiagnozowania warunkach, czasami także z powodu braku więzi w rodzinie, braku zainteresowania rodziców dorastającym dzieckiem

¹⁷ Wybory w procentach nie sumują się do 100%, ze względu na możliwość równoczesnego wyboru kilku źródeł kryzysu.

i jego problemami, bądź błędnego przekonania rodzica, że dorastający – jeśli sam nie sygnalizuje – pomocy nie potrzebuje. Różne są też oczekiwania młodzieży w stosunku do formy wsparcia, jakiej ona potrzebuje. Wypowiedzi badanych można posegregować pod względem treści i jakościowego opisu, wyłaniając główne formy oraz sytuacje wymagające wsparcia. Młodzież od rodziców oczekuje w szczególności wsparcia emocjonalnego (82%) – obecności i uważności na jej problemy, rozmowy i zrozumienia; w dalszej kolejności – pomocy finansowej (32%), choć na ogół młodzież w tym wieku taką pomoc w sposób oczywisty otrzymuje i – co wydaje się ciekawe – zaprzeczając wcześniej zadeklarowanym problemom finansowym uważa wręcz, że jej aktualna sytuacja jest dobra.

Wykres 2. Źródła wsparcia młodzieży w trudnych sytuacjach



Źródło: Badania własne.

Analiza materiału badawczego pozwala zauważyć, że młodzież wykazuje czujność, postawę roztropną i zachowawczą, obserwując w swoim życiu pojawiające się kryzysy. Nie bagatelizuje pojawiających się i odczuwanych w swoim życiu kryzysów. Ponadto potrafi je identyfikować i nazywać, a przynajmniej usytuować w obszarze relacji ze światem i samym sobą. To ważna umiejętność, ułatwiająca rozwój dojrzałej osobowości i kompetencji na

poziomie kształtowania się dojrzałej osobowości. Ta świadomość nie tylko zasobów, ale i trudności na drodze budowania pozycji wyznaczonej dojrzewaniem i dorosłością, zawiera w sobie elementy budujące także niezależną tożsamość. Za niezwykle wartościową uznać można zatem swoistą czujność i orientację adolescentów w swoich potrzebach. Ich znajomość, podobnie jak znajomość niedoborów w zakresie ich realizacji, jest ważnym elementem integrującym różne wymiary rozwoju psychospołecznego.

Bibliografia

- Bardziejewska M., *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków*, w: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańsk 2004, GWP.
- Bauman T., *O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*, w: T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1998, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Downs A., *Jak przezwyciężyć życiowy kryzys?* Gdańsk 2007, GWP.
- <http://www.powiat.cieszyn.pl/powiat-cieszyński/htm>.
- Lewowicki T. (red.), *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*, Cieszyn 1994, Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2010, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Matuszak A., Matuszak Z., *Celowy dobór próby*, „General and Profesional Edukation” 2011, nr 2.
- Melosik Z., *Edukacja, młodzież i kultura współczesna: kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*, „Chowanna” 2003, nr 1.
- Nosal Cz.S., *Czas psychologiczny: wymiary, struktura i konsekwencje*, Warszawa 2004, Wydawnictwo Instytutu PAN.
- Opoczyńska J., *Moratorium psychospołeczne – szansa czy zagrożenie dla rozwoju (Refleksje nad koncepcją rozwoju E.H. Eriksona)*, w: A. Gałdowa (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*, Kraków 1995, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Suchodolska J., *Cieszyn – miasto Pogranicza. Potencjał społeczno-kulturowy*, w: Z. Jasiński, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz (red.), *Potencjał społeczno-kulturowy polskich pograniczy*, Opole 1998, Uniwersytet Opolski.
- Szawiel T., *Urzeczony przez rynek? Stosunek młodzieży do rynku, pieniądza i pracy*. „Kultura i Społeczeństwo” 1998, nr 1.
- Szczurek-Boruta A., *„Zadania rozwojowe” jako kategoria pedagogiczna – wykorzystanie i perspektywy*, w: R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), *Wokół zagadnień wychowania – aspekty teoretyczne i przyczynki empiryczne*, *Zeszyty Naukowe Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk*, Poznań 2008, Wydawnictwo Naukowe UAM.

Szczurek-Boruta A., *Zadania rozwojowe*, w: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku. T. VII V–Ż*, Warszawa 2008, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji E.H. Eriksona*. Łódź 2009, Wyższa Szkoła Edukacji Zdrowotnej.

Summary

The empirical material presented in the study relates to the issues of the crises experienced by the youth, which are understood in the context of the theory of E.H. Erikson as moments of turning points in important areas of social functioning of a human being. Such moments make their presence in the relationships with relatives as well as the relations with the emotionally closest environment, fields where one's important developmental needs are realized, moments of evaluation of one's own life – both in the context of everyday activity as well as plans for the future. The author indicates the areas and sources of crises in the lives of young people in the stage of adolescence, and signals the necessity to provide support from mature and resourceful environment. In addition, by referring to the results of the conducted research, the author brings us closer to understanding the expectations the examined young people have of the sources and forms of the help offered to them in the hard moments of their lives.

Key words: young people, adolescence, crises, support

Translated by Jolanta Suchodolska

NOTA O AUTORZE

Jolanta Suchodolska – doktor nauk humanistycznych Uniwersytetu Śląskiego, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach; członek Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej. Jej zainteresowania naukowe przebiegają dwubiegowo: koncentrują się wokół spraw wyznaczających prawidłowy rozwój dzieci i młodzieży (w kontekście wczesnej diagnozy, profilaktyki i terapii), a także wokół kwestii socjopedagogicznych problemów młodzieży i młodych dorosłych (w kontekście analiz związanych z warunkami rozwoju psychospołecznego, kształtowania się tożsamości oraz podejmowania nowych zobowiązań, ról społecznych i zawodowych, także w warunkach wielokulturowego Pogranicza). Podsumowaniem dotychczasowych zainteresowań autorki jest 56 artykułów z tego zakresu, opublikowanych w monografiach, pracach pod redakcją i czasopismach naukowych. Jednym z ostatnich obszarów zainteresowań autorki, rozwijanym na poziomie analiz teoretyczno-empirycznych, jest kwestia poczucia jakości życia młodych dorosłych.

Żanetta Kaczmarek

Realizacja funkcji i zadań szkoły wyższej w kontekście rozwoju mikro- i makroregionu

Wstęp

Uczelnia wyższa, realizując swoją misję w obszarze naukowo-badawczym i dydaktycznym, wypełnia wiele zadań, które zamykają się w dwóch obszarach funkcji, mianowicie funkcjach wewnętrznych i zewnętrznych. Niewątpliwie mają one wymiar oddziaływań społecznych. Ich realizacja uzależniona jest od stopnia zaawansowania współpracy z lokalnym środowiskiem i działania na rzecz jego rozwoju. Szczególną rolę uczelnie wyższe pełnią w kształtowaniu elit społecznych, w tym elit lokalnych. Funkcje uniwersytetu ulegają transformacjom. Tradycyjny, humboldtowski model uniwersytetu to model zamknięty na wpływy środowiska zewnętrznego. Współczesny model to model uczelni otwartej na potrzeby lokalnego środowiska, ściśle z nim współpracujący, a nawet pracujący na jego rzecz, choćby na rzecz rynku pracy. Rozwinęło się wiele form współpracy pomiędzy uczelniami a rynkiem pracy, które obejmują m.in. biura karier, stowarzyszenia i badania losów absolwentów, rankingi uczelni oparte na opiniach pracodawców czy targi pracy. Wskazane aspekty stanowią przedmiot podjętych rozważań w niniejszym tekście, który będzie miał obudowę teoretyczną o charakterze narracyjno-refleksyjnym. Celem artykułu jest wskazanie na dobre praktyki współpracy uczelni z lokalnym środowiskiem.

Nowy wymiar realizacji zewnętrznych funkcji i zadań szkoły wyższej.

Działania na rzecz regionu

Przeobrażenia szkolnictwa wyższego stały się faktem, jednakże trudno ten proces nazwać procesem finalnym. Jest to proces dynamiczny, ma określony kierunek, wyznaczony deskryptorami bolońskimi, zmierzającymi do utworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Można pokusić się o stwierdzenie, iż taki obszar już istnieje, biorąc pod uwagę mobilność studentów, staże naukowe pracowników uczelni, uznawalność dyplomów. Istotną niszę w obszarze polskim stanowi współpraca szkolnictwa wyższego w zakresie kształcenia dla przemysłu i we współpracy z przemysłem. Uogólniając problem współpracy z lokalnym środowiskiem, pracy szkolnictwa wyższego na jego rzecz i pracy lokalnego środowiska na rzecz rozwoju szkolnictwa wyższego – to problemy, których rozwiązanie warunkuje wzajemny sukces obu tych sektorów.

Należy zatem odnieść się w tym kontekście do Strategii Lizbońskiej, która przewidywała, iż w najbliższej przyszłości kraje Unii Europejskiej staną się najbardziej dynamiczną i konkurencyjną gospodarką na świecie, kształtującą i rozwijającą społeczeństwo, w którym wytwarzanie wiedzy stanie się głównym towarem o wymiarze materialnym i niematerialnym. Skutkiem tych działań stanie się spójność gospodarki i nauki.

We współpracy obu sektorów chodzi zatem o transfer wiedzy teoretycznej i stosowanej, podstawowej i stosowanej. Transfer ten polega na przekształceniu, otrzymywanych w wyniku badań, efektów teoretycznych na efekty wdrożeniowe. Aby tak się stało, konieczne jest wsparcie badań podstawowych realizowanych w jednostkach naukowych przez przemysł. Powołując się na opracowanie Anny Marszałek¹, wskazać można następujące rodzaje współpracy w relacjach uczelnia wyższa – sektor przemysłowy: wsparcie działalności badawczej, badania wspólne, transfer wiedzy, transfer technologii. Autorka charakteryzuje wymienione sektory współpracy w sposób następujący:

- wsparcie działalności badawczej to m.in. pomoc finansowa czy technologiczna, obejmująca realizację na przykład zleconych przez przemysł projektów badawczych;

¹ A. Marszałek, *Rola uczelni w regionie*, Warszawa 2010, Difin, s. 63.

- badania wspólne – tworzenie konsorcjum badawczego przedstawicieli nauki i przemysłu;
- transfer wiedzy – przepływ formalny i nieformalny wiedzy; współpraca w opracowywaniu programów studiów; rozwiązywanie konkretnych problemów lokalnych w pracach dyplomowych; odbywanie staży; realizowanie praktyk studenckich;
- transfer technologii – realizacja przepływu wiedzy w aspekcie wdrożeniowym w parkach technologicznych.

Największe doświadczenia w tym zakresie mają uniwersytety amerykańskie, ale nie brakuje także wzorców europejskich.

Kształcenie dla praktyki

Humboldtowski, tradycyjny uniwersytet hołdował kształceniu naukowemu, w którym nadrzędnym celem był kontakt nauczyciel – mistrz i budowanie segmentu wiedzy, częstokroć wiedzy dla wiedzy. Jak donosi Łukasz Sułkowski² w swoich sprawozdaniach badawczych, europejski model finansowania przez państwo uniwersytetów, zorientowanych na badania podstawowe, oddalał uczelnie od przemysłu i badań podstawowych. Inaczej ta kwestia przedstawiała się w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii, gdzie w nawiązaniu do tradycji humboldtowskiej zaobserwować można rozwój uniwersytetów, ale we współpracy z rynkiem pracy. W Stanach Zjednoczonych uczelnie powstawały i rozwijały się dzięki prywatnym fundatorom i po zakończeniu studiów przez badanie losów studentów pozostawały z nimi w ścisłym kontakcie. Rynek Unii Europejskiej jest zróżnicowany sam w sobie i to w zakresie standardów współpracy uczelni z rynkiem pracy, jak i standardów kształcenia. Przeanalizujmy kryteria uprawiania nauki w trzech perspektywach: przeszłość – teraźniejszość – przyszłość, mając na uwadze, iż prowadzenie badań naukowych to główna misja uczelni wyższych³. Oto wybiórczo przedstawiona analiza, według wybranych kryteriów:

1. Etos nauki – teraz: erozja tradycyjnego, kwestionowanego akademickiego etosu nauk; przyszłość – nauka służy korporacjom i ma wymiar pragmatyczny.

² Ł. Sułkowski, *Kultura akademicka. Koniec utopii?* Warszawa 2016, Wydawnictwo Naukowe PWN.

³ Tamże, s. 135.

2. Orientacja na teorię/praktykę w procesie kształcenia – teraz: aspekt teoretyczny wzbogacony walorami praktycznymi; przyszłość – orientacja zdominowana praktyką.
3. Użyteczność wiedzy – teraz: wartość wiedzy jako kategoria kluczowa; przyszłość – badania zamawiane, głównie przez przemysł.
4. Transfer wiedzy – teraz: komercjonalizacja badań; przyszłość – uczelnie pracują na rzecz innowacji przemysłowych.
5. Umieędzynarodowienie badań naukowych – teraz: wymiana rezultatów badawczych i współpraca międzynarodowa; przyszłość – zglobalizowane, często wirtualne zespoły badawcze.
6. Własność rezultatów badawczych – teraz: rezultaty badań uniwersytetów są zazwyczaj publiczne, badania przemysłowe są prywatne (patenty, własność intelektualna); przyszłość – rezultaty badań będą miały charakter prywatny i staną się przedmiotem obrotu handlowego (usługi, kapitał intelektualny).

Europejski, humboldtowski model uniwersytetu to model hołdujący spokonianiom intelektualnym mistrz – student, nie był on nastawiony na współpracę z przemysłem i korporacjami. Inaczej rzecz się miała w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, gdzie hołdowano i wdrażano tak zwany model Newmana⁴. Kształcenie dla biznesu, poprzez biznes, jako źródło finansowania, to model uniwersytetów amerykańskich, gdzie absolwenci mają ścisły kontakt z macierzystą uczelnią i częstokroć współpracują z nią po zakończeniu studiów. Modelowymi przykładami w tym zakresie mogą być Massachusetts Institute of Technology MIT, Uniwersytet Harvarda czy Uniwersytet Stanforda⁵.

W 1930 r. ówczesny rektor MIT, Carl Compton, zaproponował, by w odpowiedzi na wielki kryzys gospodarczy stworzyć podstawy prawne do zakładania firm bazujących na nowoczesnych technologiach. W 1946 r. powołano Amerykańską Korporację Badawczo-Rozwojową (American Research and Development Corporation ARD), będącą pierwszym nowoczesnym funduszem pozyskującym pieniądze na nowe technologie i transfer tych technologii do przemysłu. Współpraca między MIT a Uniwersytetem Harvarda polega m.in. na tym, że MIT dostarcza wykwalifikowanych pracowników specjalizujących się w wykorzystywaniu nowych technologii w działalności

⁴ Tamże.

⁵ A. Marszałek, *Rola uczelni w regionie*, cyt. wyd., s. 215–217.

praktycznej, a Harvard – konsultantów ekonomicznych, rekrutujących się w znamienitej liczbie z jego absolwentów. Na marginesie należy zaznaczyć, iż Uniwersytet Harvarda jest najstarszym uniwersytetem amerykańskim, zlokalizowanym, podobnie jak MIT, w Massachusetts w Cambridge.

Inny wspomniany uniwersytet to Uniwersytet Stanforda, założony przez magnata kolejowego Lelenda Stanforda i jego żonę Lathrop Stanford. Jest on, obok bostońskiego MIT, najlepszą uczelnią naukowo-techniczną na świecie. Uniwersytet ten realizuje model rozwoju ekonomicznego zorientowanego na wykorzystanie wiedzy akademickiej, dostarczając innowacyjnych rozwiązań dla przemysłu. Model ten promuje strategię działania, które łączą cele uniwersyteckie i strategię biznesowe. Uniwersytet organizuje szereg kursów biznesowych mających na celu zrozumienie istoty postaw biznesowych oraz istoty uniwersytetu przedsiębiorczego. Warto nadmienić, iż już w 1951 r. przy Uniwersytecie Stanforda powstał pierwszy na świecie park przemysłowy, w którym to prowadzono badania na potrzeby przemysłu.

Współczesny uniwersytet kształci w zakresie kompetencji mających zarówno komponenty podstawowe, jak i zawodowe, a więc łączy misję wysokiego kształcenia ogólnego z kształceniem na rzecz rynku pracy. Możliwości znalezienia pracy przez absolwentów stały się kluczową wykładnią oceny wartości kształcenia w uczelniach, a więc wykładnią, która pozwala ocenić tzw. zatrudnialność. Owa „zatrudnialność” stanie się najważniejszym parametrem wartości dydaktycznej programu, a więc i zasadności funkcjonowania uczelni. Dużą rolę powinny odgrywać tzw. biura karier, ale te jeszcze są nie do końca doceniane, przynajmniej w Polsce⁶.

Thorstein Veblen⁷ kładzie nacisk nie tylko na funkcję badawczą, ale i dydaktyczną uniwersytetów. Uczenie w szkolnictwie wyższym jest częścią pracy uniwersytetów tylko dlatego, że inicjuje i pobudza do pracy badawczej. Powszechnie wiadomo, iż uniwersytety amerykańskie wiodą prym w rankingach światowych w zakresie efektywności. Oczywiście wymieniać można różne wskaźniki owej efektywności, np. liczba noblistów, cytowań, różnego rodzaju kryterialne rankingi. Amerykańskie uniwersytety badawcze w powszechnej już opinii postrzegane są jako światowe ideały uprawiania nauki

⁶ Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz.U. z 2011 r. Nr 84, poz. 455.

⁷ Ł. Sułkowski, *Kultura akademicka. Koniec utopii?* cyt. wyd., s. 136.

i kształcenia. Podobno działają one w sieci określonej współcześnie „strukturą hybrydową”, którą postaram się omówić w dalszej części opracowania. Według koncepcji CUDOS Roberta Mertona⁸ najlepsze uniwersytety badawcze charakteryzują się następującymi cechami:

- uniwersalizmem, czyli kluczowym merytorycznym kryterium oceny jest skuteczność prowadzenia badań;
- sceptycyzmem, czyli chodzi o zmierzenie się z surową, merytoryczną krytyką w zakresie oceny efektów badań;
- tworzeniem nowej wiedzy, a więc tzw. produktywności naukowa pracowników stanowi miarę wartości uczelni;
- wolną i otwartą komunikacją – powszechną dostępnością do rezultatów badań i warsztatu metodologicznego;
- brakiem bezpośredniego interesu w odkrywaniu prawdy naukowej – hołdowanie etosu akademickiemu, a więc prawdzie naukowej, poprzez uruchomienie mechanizmów ostracyzmu wobec osób dopuszczających się fałszerstw i plagiatów;
- wolnością badań oraz autonomią akademicką – to odwieczna idea uniwersytetu, wyrosła z kultury humboldtowskiej, której realizacja prowadziła i prowadzi do wielu odkryć, u podstaw której leży trudna do określenia ciekawość poznawcza;
- tworzeniem międzynarodowych wspólnot badawczych – podstawowym kryterium doboru do wspólnoty są posiadane kompetencje;
- uruchomieniem mechanizmów ocen środowiskowych – systemu otwartej i anonimowej oceny twórczości naukowej;
- pracą dla wspólnego dobra – naukę może sponsorować prywatny biznes, jednakże jej rezultaty powinny służyć powszechnemu dobru społecznemu;
- dziedzictwem intelektualnym – promowanie współpracy przez nestorów nauki z wybitnymi adeptami oraz studentami; tylko taki układ zapewni zdolność generacyjną badań;
- żywotnością wspólnoty naukowej – motywowanie wieloaspektowe najlepszych pracowników nauki z całego świata do najbardziej prężnych zespołów badawczych.

⁸ Tamże, s. 138.

Współczesne uniwersytety badawcze działają dla regionu, przyczyniając się do powstania i rozwoju gospodarki opartej na wiedzy. Gospodarka oparta na wiedzy istnieje wówczas, jeżeli poziom zatrudnienia w jej sektorach przekracza łącznie 15% ogółu zatrudnionych. Dotyczy to sektorów: edukacji, B+R, przemysłu zaawansowanej technologii, społeczeństwa informacyjnego oraz usług biznesowych wspierających te sektory. W Polsce wskaźnik ten wynosi obecnie 9,3⁹.

Oto zestawienie funkcji uczelni wyższych w kontekście rozwoju regionalnego¹⁰:

- opracowanie strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w regionie, zwiększając dostępność do usług edukacyjnych;
- nawiązanie współpracy z innymi uniwersytetami, celem wymiany wiedzy, doświadczeń oraz rezultatów badań;
- inicjowanie rozwiązań innowacyjnych w zakresie budowania koncepcji „uczących się miast”, „inteligentnych miast” z wykorzystaniem zasobów uczelni;
- włączanie się uczelni w związki partnerskie z lokalnymi władzami, sektorem przemysłu oraz innymi zewnętrznymi interesariuszami w perspektywie rozwoju regionów uczących się;
- pogłębianie procesów współzarządzania regionem przez mieszkańców poprzez szeroko zakrojone konsultacje społeczne;
- rozbudzanie dynamicznego przywództwa w regionie, dzięki wykorzystaniu wiedzy w sporządzaniu ekspertyz;
- stymulowanie przekazu i filozofii „uczącego się regionu” poprzez podejmowanie takich inicjatyw jak festiwale nauki, dni otwarte i prezentowanie dorobku uczelni przy tego typu okazjach;
- wyzwolenie potencjału u pracowników naukowych uczelni oraz studentów, celem zwiększenia konkurencyjności regionu;
- uczelnia wyższa to ośrodek „uczący się”, polepszający nieustannie jakość usług edukacyjnych;
- ewoluowanie oferty edukacyjnej w kierunku dostosowania jej do aktualnych potrzeb gospodarki regionalnej, celem zmniejszenia stopy bezrobocia wśród studentów i absolwentów;

⁹ J. Knast, *Polityka innowacji w Polsce, zbieżność z celami Unii Europejskiej*, „Wspólnoty Europejskie” 2006, nr 6, s. 42.

¹⁰ A. Marszałek, *Rola uczelni w regionie*, cyt. wyd., s. 217.

- tworzenie kultury uczenia się w regionie, dzięki wykorzystaniu infrastruktury uczelni;
- zaspokojenie potrzeb mieszkańców regionu jako odbiorców usług edukacyjnych (doskonalenie i wzbogacanie ofert kursowych).

W Europie funkcje uniwersytetów koncentrowały się do niedawna głównie na prowadzeniu badań (ale nie na ich wdrożeniach) oraz na dydaktyce. Zaczyna się to jednak powoli zmieniać. Należy w tym miejscu zdefiniować pojęcie coraz częściej występujące w literaturze i realizowane w postaci projektów wdrożeniowych. To pojęcie to przedsiębiorstwo spin-off. Jest to nowa forma organizacyjna powołana w celu komercyjnego wykorzystywania wiedzy, technologii lub rezultatów badań wypracowanych w ramach działalności naukowej w uniwersytecie¹¹.

Przykłady dobrych praktyk

Dolnośląski Park Innowacji i Nauki to miejsce urzeczywistniania realnych, innowacyjnych projektów. Celem jest promowanie i poszukiwanie nowych funkcjonalnie i technologicznie rozwiązań, ale nade wszystko istotą działalności jest zapewnienie sprawnej komunikacji między przedsiębiorstwami a uczelniami Dolnego Śląska. W tym procesie przedsiębiorstwo zgłasza swoje potrzeby i problemy, a uczelnie oraz zewnątrzni eksperci tworzą i przedstawiają optymalne rozwiązania. Ważną zatem działalnością jest adaptacja nowoczesnych rozwiązań technologicznych i usług w przedsiębiorstwach regionu. W latach 2013–2015 zorganizowano 10 wizyt studyjnych w najlepszych przedsiębiorstwach branżowych oraz zorganizowano 20 staży dla pracowników nauki, a także przeprowadzono liczne szkolenia dla studentów, doktorantów i pracowników naukowych. Poprzez promocję, wytwarzanie i upowszechnianie innowacyjnych rozwiązań realizowany jest cel, promocja Dolnego Śląska i doprowadzenie do rozpoznawalności regionu poprzez wytwarzane nowe technologie¹².

Wrocławskie Centrum Badań EIT+ posiada najbardziej kompleksową infrastrukturę badawczą Europy Środkowo-Wschodniej, wyposażone w najnowocześniejszy sprzęt laboratoryjny. Dzięki temu można realizować interesujące aplikacje, projekty badawcze oraz badania podstawowe, uwzględnia-

¹¹ Tamże, s. 220.

¹² <http://www.dpin.pl/pl/o-dpin/filozofia-firmy/> (11.08.2016).

jące najnowsze trendy rozwojowe. Nieodzownym modułem funkcjonowania tego centrum jest współpraca naukowców reprezentujących różne dziedziny. W kampusie realizacja nauki ma wymiar praktyczny i służy rozwojowi gospodarczemu. Naukowcy pogłębiają i rozwijają swoje badania we współpracy z takimi ośrodkami jak: Stanford University, Princeton University Ghent czy Massachuset Institute. Prowadzone prace badawczo wdrożeniowe dotyczą następujących obszarów: biotechnologii, diagnostyki medycznej, farmacji, nanotechnologii, techniki laserowej, inżynierii materiałowej i chemii. W ramach EIT+ powstało, określonych powyżej, 14 spółek spin-off. Obecnie wrocławskie EIT+ realizuje 59 projektów badawczych, dokonało 48 zgłoszeń patentowych w kraju, uzyskało 6 patentów i zrealizowało 4 zgłoszenia patentowe do USA, Kanady, Izraela i Japonii¹³.

Wrocławski Park Technologiczny – jego oferta skierowana jest do przedsiębiorstw bazujących na zaawansowanych technologiach, laboratoriach oraz ośrodków naukowych i badawczo-rozwojowych. Celem Wrocławskiego Parku Technologicznego jest kreowanie warunków dla wykorzystania nauki i wrocławskiego potencjału przemysłowego oraz potencjału przemysłowego regionu (Wałbrzych, Jelenia Góra, Legnica) w promowaniu nowych zaawansowanych technologii, w szczególności:

- tworzenie własnej infrastruktury dla zapewnienia przedsiębiorstwom warunków do generowania nowych innowacji;
- transfer nowych technologii do istniejących i nowo tworzonych podmiotów gospodarczych;
- współpraca z zagranicznymi ośrodkami proinnowacyjnymi przy pierwotnym wsparciu ośrodków krajowych;
- prowadzenie działalności komercyjnej w celu pozyskiwania środków na wspieranie myśli proinnowacyjnych, a następnie ich wdrożenia.

Spółeczna funkcja szkoły wyższej. Działania dla regionu

Powszechnie uznaje się, iż wśród zewnętrznych funkcji szkoły wyższej istotne miejsce zajmuje funkcja socjalizacyjna. Wynika ona zapewne z platońskiej triady prawda – dobro – piękno, przekładającej się na misję kształ-

¹³ <http://www.eitplus.pl/misja-i-cele/> (11.08.2016).

cenia ludzi światłych, mądrych i dobrych obywateli. Tadeusz Lewowicki¹⁴ zaznacza, iż doniosłe znaczenie ma tutaj dorobek duchowy i dorobek w sferze wartości wyznaczający płaszczyznę współpracy mistrz – student. Pamiętam swoje wystąpienie konferencyjne, kiedy uzasadniając tezę o kluczowym znaczeniu relacji na płaszczyźnie mistrz – student, spotkałam się z zarzutem ze strony jednego ze słuchaczy, iż mój pogląd na ten temat jest wręcz archaiczny, ponieważ w dobie masowej komunikacji cyfrowej kontakt ten w doskonały sposób mogą zastąpić media. Jednakże dalej stoję na stanowisku, iż wytężona praca indywidualna i zespołowa oraz wsparcie duchowe i intelektualne, które buduje się na drodze bezpośrednich kontaktów międzyludzkich, jest i będzie podstawą kultury akademickiej.

Mówiąc o funkcjach zewnętrznych uczelni wyższej w aspekcie oddziaływań środowiskowych w skali mikro- i makroregionalnych, należy poruszyć problematykę dotyczącą roli uczelni wyższej w tworzeniu i kreowaniu elit. Rozważania na ten temat rozpocznę od rozwiązań definicyjnych, by następnie przejść do określenia roli elit w kreowaniu życia społecznego (rola ta wydaje się prawie oczywista, ulega ona jednak nieustannej ewaluacji).

Janusz Sztumski¹⁵ wskazuje, że elita to swoista kategoria ludzi sukcesu, będąca jakąś częścią danego społeczeństwa. Są one uznawane za gremia przywódcze, opiniotwórcze, kierownicze. Przez pojęcie elity rozumieć można „przywództwo” w każdej dziedzinie działalności. Do elit będą zaliczane osoby, które cieszą się szczególnym autorytetem lub prestiżem wynikającym z pełnionych funkcji społecznych. Wspomniany autor wyróżnił trzy znaczenia tego terminu:

- to zbiór osób zajmujących kluczowe pozycje w strukturze władzy, współtworzących tak zwany establishment;
- to grupa osób zajmująca najwyższe miejsca w skali autorytetu lub prestiżu ważnej dla danego społeczeństwa;
- to zbiór osób zajmujących najwyższe miejsce na skali autorytetu lub prestiżu określonej społeczności lokalnej.

¹⁴ T. Lewowicki, *Kształtowanie uniwersyteckie – siła tradycji, presja współczesności*, w: W. Ambrozik, K. Przyszczypkowski (red.), *Uniwersytet, społeczeństwo, edukacja*, Poznań 2004, Wydawnictwo Naukowe UAM.

¹⁵ J. Sztumski, *Elity: ich miejsce i rola w społeczeństwie*, Katowice – Warszawa 2003, Wydawnictwo Śląsk, s. 12.

W dzisiejszych społeczeństwach mamy do czynienia ze zjawiskiem umasowienia wielu dziedzin życia. Zjawisko to dotyczy także edukacji. Wiadomo powszechnie, iż edukacja, również na poziomie szkoły wyższej, współtworzy proces powstawania elit. Wobec umasowienia edukacji trudno zaliczyć wszystkich absolwentów do elit. Jak pisze Daria Hejwosz¹⁶, opierając się na opisie struktury życia w społeczeństwie liberalnym Karla Mannheima, dostrzec można negatywne skutki wzrostu znaczenia elity intelektualnej dzięki upowszechnieniu szkolnictwa. Mannheim nazwał to zjawisko „proletaryzacją inteligencji”. We współczesnej literaturze socjologicznej dokonuje się więc wiele podziałów elit, np. na elity intelektualne, elity rządzące, elity strategiczne, elity władzy, elity gospodarcze. Wydaje się, iż współcześnie największe znaczenie odgrywają elity gospodarcze. Elity są zawsze lepiej zorganizowane niż inne grupy społeczne. Stanowią mniejszość, która rządzi i formułuje systemy we wszystkich obszarach życia społecznego. W ten sposób narzucają swój paradygmat, promując pewne postawy i systemy wartości. Niewątpliwie szkoły wyższe usytuowane w danym regionie mają wpływ na kształtowanie i rozwój elit w swoim środowisku.

Uczelnie wyższe powinny być kuźniami elit, pomimo zjawiska umasowienia kształcenia na poziomie wyższym. W literaturze przedmiotu można odnaleźć poparcia tezy, iż dzięki edukacji istnieje możliwość awansu społecznego. Pomijając „sławy” bądź „celebrities”, łatwo można zauważyć, iż pozycję elit zapewnia wykształcenie, które daje szansę na zajmowanie prestiżowych stanowisk. Edukacja wydaje się czynnikiem odpowiedzialnym za rekrutację współczesnych elit. Trzeba jednak podkreślić jej związek z sektorem gospodarczym, który jest w stanie finansować badania, a następnie wdrażać nowe technologie w przemyśle¹⁷.

Podsumowanie

Przedstawiono w zarysie teoretyczne możliwości realizacji zewnętrznych funkcji szkoły wyższej we współpracy ze środowiskiem lokalnym, ale także w działaniu na rzecz regionu w kontekście oczekiwań, jakie stoją w zakresie realizacji badań naukowych. Istnieje wiele obszarów bardzo istotnych z punktu

¹⁶ D. Hejwosz, *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Kraków 2010, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 55.

¹⁷ <http://www.technologpark.pl/pl/misja-i-cele> (11.08.2016).

funkcjonowania społeczności lokalnych, które wymagają badań diagnostycznych i prospektywnych. Niestety częstokroć uczelnie nie angażują się w te działania, a przecież można by je realizować w ramach prowadzonych prac dyplomowych. Jednym z istotnych pojęć występujących w podjętych rozważaniach jest pojęcie „innovacyjność”, „badania innowacyjne”. Innowacyjność w pierwszym wymiarze rozumiana jest jako coś nowego, kreującego ekonomiczną wartość¹⁸. Swoją drugą wymiar zyskała w dobie globalizacji, kiedy to mówi się o niej jako o nowatorskim sposobie współpracy – określając systemy pracy i powiązania, opisując ulepszanie technologii jako sposobu generowania przyrostów. Drugi wymiar innowacyjności wynika z gwałtownego rozwoju technik informacyjnych, gdzie innowacyjność postrzegana jest jako sposób zarządzania. W podjętych przeze mnie rozważaniach mieliśmy do czynienia z niczym innym jak budowaniem „inteligentnej przestrzeni” przez pryzmat inteligentnego rozwoju środowiska lokalnego i regionalnego. Gdyby operować dalej przymiotnikiem „inteligentny”, w kontekście rozwoju regionalnego możemy mówić o inteligentnej społeczności, inteligentnej gospodarce, inteligentnym środowisku, inteligentnym zarządzaniu, inteligentnym życiu, inteligentnej mobilności. Trudno dokonać gradacji tych pojęć, gdyż są ze sobą ściśle i wzajemnie powiązane. Zwrócę jednak uwagę na pojęcie „inteligentne życie”, które to oznacza życie w zdrowiu, w poczuciu bezpieczeństwa i pełnego zadowolenia. Myślę, iż to ostatnie zdanie stanowić może swoiste przesłanie do dalszych rozważań, ale stanowi już teraz życzenia dla wszystkich czytelników tej publikacji.

Bibliografia

- Bach-Głowińska J., *Inteligentna przestrzeń. Trzeci wymiar innowacyjności*, Warszawa 2014, Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz.U. z 2011 r. Nr 84, poz. 455.
- Hejwosz D., *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Kraków 2010, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

¹⁸ J. Bach-Głowińska, *Inteligentna przestrzeń. Trzeci wymiar innowacyjności*, Warszawa 2014, Wydawnictwo Wolters Kluwer SA, s. 19.

<http://www.technologypark.pl/pl/misja-i-cele>.

Kaczmarek Ż., *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność w procesie kształcenia w szkole wyższej. Pytania o efektywność kształcenia*, Toruń 2015, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Knast J., *Polityka innowacji w Polsce, zbieżność z celami Unii Europejskiej*, „Wspólnoty Europejskie” 2006, nr 6.

Kwiek M., *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencyjności*, Warszawa 2015, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Lewowicki T., *Kształtowanie uniwersyteckie – siła tradycji, presja współczesności*, w: W. Ambrozik, K. Przyszczypkowski (red.), *Uniwersytet, społeczeństwo, edukacja*, Poznań 2004, Wydawnictwo Naukowe UAM.

Marszałek A., *Rola uczelni w regionie*, Warszawa 2010, Wydawnictwo Defini.

Sułkowski Ł., *Kultura akademicka. Koniec utopii?*, Warszawa 2016, Wydawnictwo Naukowe PWN.

www.dpin.pl/pl/o-dpin/filozofia-firmy.

www.eitplus.pl/misja-i-cele/.

Summary

A higher education institution, fulfilling its academic teaching and research mission, carries out many tasks within two areas of activity, which may be designated as internal and external functions. Without question, both have a certain social impact, provided that there is a high level of co-operation with the local community, including activity on behalf of its development. Schools of higher education play a particular role in the education of social elites, including local elites. The roles of the university are changing. In the traditional Humboldtian model, a higher education institution is not readily influenced by the outside environment. In the contemporary model, local needs are important: academic institutions work with and for the community, if only in providing for the needs of the labour market. Many forms of co-operation have been developed between schools of higher education and employers; this co-operation includes career centres for students, graduate associations, research into graduate outcomes (employment after study), rankings of institutions based on employer opinions, and job fairs.

The paper will have a narrative and reflective theoretical basis, and also point out good practices that can enhance the common efforts of higher education institutions and their communities.

Key words: functions of higher education, micro- and macro-regional

Translated by Robert Pritchard

NOTA O AUTORZE

Żanetta Kaczmarek – dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki; kierownik Katedry Pedagogiki, Zakładu Dydaktyki Szkoły Wyższej, Uniwersytet Medyczny im. Piastów Śląskich we Wrocławiu. Autorka kilkudziesięciu prac z zakresu psychologii kształcenia, dydaktyki, andragogiki, i pedagogiki społecznej, m.in. *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność w procesie kształcenia w szkole wyższej. Pytania o efektywność kształcenia*, Toruń 2015, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Eugenia Karcz-Taranowicz

Edukacja w środowisku lokalnym z perspektywy roli samorządu terytorialnego

Wprowadzenie

Przełom XX i XXI wieku w Polsce to czas intensywnych zmian w sferze politycznej, społecznej, jak i edukacyjnej, o którym Irena Wojnar pisze, że charakteryzuje go stan szczególnego napięcia określanego mianem rozdroża, a przełom stuleci pogłębia nastrój niepokoju i poczucie zagrożenia¹. Następujące procesy demokratyzacji i uspołecznienia wielu dziedzin życia z trudem determinowały przebudowę relacji między państwem a społeczeństwem, wyznaczały jednocześnie kontekst przemian edukacyjnych.

Główna teza niniejszego opracowania wynika z jego tytułu. Istotne było zaprezentowanie kompetencji samorządu terytorialnego w realizacji zadań oświatowych, a także kreowania lokalnej polityki oświatowej.

Transformacja ustrojowa wyznacznikiem zmian oświatowych

Transformacja społeczno-polityczna spowodowała, że w świadomości społecznej wytworzył się korzystny klimat dla reformowania oświaty. Zdaniem Bogusława Śliwerskiego reformy zaistniałe w latach dziewięćdziesiątych, ze względu na ich zakres i jakość zmian, dzieliły się na naprawcze,

¹ I. Wojnar, *Aktualne procesy edukacji kultury w Polsce i na świecie*, w: I. Wojnar, I. Kubina (red.), *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Warszawa 1996, Elipsa, s. 15.

modernizacyjne, strukturalne i systemowe². Trudno nie zauważyć, że przekształcenia w systemie edukacji miały swe pozytywne i negatywne strony będące wynikiem wpływu transformacji. Do pozytywnych przekształceń zaliczyć należy m.in.: znaczny wzrost wskaźnika skolaryzacji na poziomie średnim i wyższym, rozwój niepublicznego sektora edukacji, decentralizację systemu kierowania i zarządzania, rozwój samorządności lokalnej, uspołecznienie szkół. Do negatywnych: regres wychowania przedszkolnego, spadek wynagrodzeń nauczycieli i nakładów na oświatę³.

O zmianach po 1989 r. i ich implikacjach dla edukacji pisze Zbigniew Kwieciński: „Trwałymi, niezależnymi od doraźnych zmian na scenie politycznej Polski i gier partyjnych populistów, uniwersalnymi kierunkami zmian są: a) demokracja, b) gospodarka rynkowa, c) pluralizm polityczny i kulturowy, d) otwarcie na świat zachodni, przyspieszony przepływ wzorów kulturowych i cywilizacyjnych, w tym e) postmodernizmu w kulturze i poliparadygmatyczności (heterogeniczności) w naukach społecznych (także w pedagogice)⁴. Powyższa konkluzja wyraźnie akcentuje pozytywne znaczenie, jakie miała transformacja ustrojowo-gospodarcza dla kształtowania się nowego systemu oświaty w Polsce. Jednakże nie można kwestionować faktu, że przyniosła sporo zjawisk, które nie mogą być ocenione jednoznacznie pozytywnie. W życiu społecznym i relacjach międzyludzkich zaczęło się pojawiać wiele niebezpieczeństw, jak dysfunkcjonalność pozytywnie ocenianych dotąd instytucji społecznych, rozszerzający się zakres nierówności społecznych. Jednocześnie stwierdza się występowanie mechanizmów naznaczenia społecznego i wykluczenia, które w kolejnych latach polskich przemian utożsamiane były z takimi zagrożeniami, jak: bezrobocie, bieda, przestępczość, brak poczucia bezpieczeństwa zdrowotnego i socjalnego (do połowy lat dziewięćdziesiątych XX wieku), upadek obyczajów, korupcja, uzależnienia, prze-

² Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa 2003, PWN, s. 387 i nast.; por. także B. Śliwerski, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa 2009, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

³ M.J. Szymański, *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w latach dziewięćdziesiątych*, Kraków 2002, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej w Krakowie, s. 26–27.

⁴ Z. Kwieciński, *Dylematy reform edukacyjnych w sytuacji gwałtownej zmiany ich kontekstu społecznego i kulturowego*, w: A. Bogaj (red.), *Realia i perspektywy reform oświatowych*, Warszawa 1997, IBE, s. 9–19.

moc, agresja, złe skutki prywatyzacji, arogancja urzędników i niekompetencja władz, nepotyzm, brak poszanowania praw człowieka do godnego życia, marginalizowanie całych grup społecznych, biurokracja, marnotrawienie majątku narodowego⁵.

Nastąpiło tworzenie się nowych ról społecznych, będących wynikiem ścierania się różnych systemów wartości lub też, jak pisze Stanisław Kawula, działania mechanizmów zawiedzionych nadziei. W efekcie pojawiały się symptomy dewiacji i patologii społecznych, a w skrajnych przypadkach – stany anomii⁶. Transformacja spolaryzowała społeczeństwo polskie przede wszystkim zróżnicowanymi dochodami i poziomem życia, a w konsekwencji także poziomem akceptacji demokratycznych przemian, pojmowaniem roli państwa i oceną procesów społeczno-gospodarczych.

W Polsce główne priorytety edukacyjne ukierunkowane były na demonopolizację szkolnictwa, jego adaptację do potrzeb demokratycznego, wolno-rynkowego społeczeństwa oraz stworzenie nowego systemu edukacji. „Nie da się uratować szansy na wielką transformację w Polsce, pisze Zbigniew Kwieciński, bez zasadniczo, radykalnie odmienionej edukacji publicznej dzieci, młodzieży i dorosłych”⁷.

Z perspektywy przeszło dwudziestu lat od zapoczątkowania transformacji Śliwerski pisze: „Jesteśmy niestety wciąż w Polsce podzielonej, mimo że tyle lat wolnej, i to nie tylko w sensie gospodarczym czy politycznym, ale także duchowym-kulturowym, religijnym i oświatowym. Wolnej? W jakim zakresie? Od czego i ku czemu? Jaką rolę odgrywała w procesie transformacji edukacja?”⁸.

Idea samorządnego państwa była postulatem programowym środowisk opozycji antykomunistycznej już w latach osiemdziesiątych XX wieku. Jego zrealizowanie nastąpiło w 1990 r., kiedy zaistniał proces decentralizacji

⁵ E. Trafiałek, *Wielowymiarowość polskich przemian systemowych. Społeczne skutki reform*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” 2003, nr 2, s. 13.

⁶ S. Kawula, *Brutalizacja życia: człowiek z człowiekiem czy idziemy ubić klienta*, w: J. Papież, A. Płukis (red.), *Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej*, Toruń 1998, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 116.

⁷ Z. Kwieciński, *Edukacja wobec wyzwań demokracji*, w: H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński (red.), *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie*, Toruń 1996, Wydawnictwo Edytor, s. 17.

⁸ B. Śliwerski, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa 2009, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 9.

struktur władzy państwowej. Zajmowała ona priorytetowe miejsce na liście reform ustroju polityczno-administracyjnego postulowanych w programie opozycji demokratycznej w trakcie obrad Okrągłego Stołu. Na liście postulatów strony solidarnościowej odnotowano następujące punkty dotyczące decentralizacji państwa: porzucenie konstytucyjnej zasady jednolitości władzy państwowej – lokalne rady powinny reprezentować lokalne społeczności i nie być zależne od hierarchii administracyjnej; nowe demokratyczne prawo wyborcze; prawne uznanie autonomii gmin; stabilny system budżetów lokalnych, uwolnionych od arbitralnej uznaniowości administracji państwowej; ograniczenie interwencji państwa w sprawy społeczności lokalnej do kontroli legalności decyzji gminnych; przekazanie gminom nadzoru nad lokalnymi organami administracji; przyznanie gminom prawa do tworzenia związków komunalnych⁹.

Decentralizacja władzy – decentralizacja zarządzania oświatą

Decentralizacja to „proces przekazywania przez centralne ośrodki kierownicze organizacji państwa kompetencji decyzyjnych ośrodkom niższego szczebla – regionalnym i lokalnym”¹⁰. Należy podkreślić, że z procesem tym ściśle związane jest również przeniesienie odpowiedzialności za realizację zadań publicznych. Decentralizacja jest podstawowym mechanizmem demokratycznego sprawowania władzy, odnosząc się do szerokiego grona zjawisk zachodzących między centrum a peryferiami. To powiązanie decentralizacji z jakimś terytorium sugeruje dekoncentrację, gdyż władza ostaje przesunięta z centrali w teren. Można wykazać różnicę między decentralizacją jako delegacją władzy i decentralizacją jako przekazaniem władzy. Delegacja władzy to przekazanie zadań i odpowiedzialności administracyjnej, dotyczącej specyficznych funkcji zwykle formułowanych przez władze centralne. W tym ujęciu decentralizacja zadań nie zawsze jednak oznacza przekazanie władzy, gdyż władze lokalne mogą nie mieć prawa podejmowania decyzji. Przekazanie władzy wskazuje zaś, że nastąpiło przekazanie uprawnień z centrali do

⁹ A. Jabłoński, *Rząd i administracja publiczna*, w: A. Antoszewski, R. Herbut (red.), *Polityka w Polsce w latach 90. Wybrane problemy*, Wrocław 1999, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 157.

¹⁰ A. Antoszewski, R. Herbut (red.), *Leksykon politologii*, Wrocław 2002, Wydawnictwo Atla 2, s. 56.

władz lokalnych. Jest to jedyna postać decentralizacji, gdzie zwiększają się władza i autonomia władz lokalnych. Taka też jej postać zaistniała w Polsce.

Polityka decentralizacji władzy i administracji państwowej w Polsce od początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku przebiegała w atmosferze sporów pomiędzy partiami i braku zdecydowania elit, w tym rządowych, co do kwestii optymalnego modelu państwa. Najważniejszym sukcesem polityki decentralizacji państwa było ustanowienie na mocy ustawy z dnia 8 marca 1990 r.¹¹ samorządu terytorialnego. Ustawa ta nadała wspólnotom lokalnym „charakter korporacji, związków obywateli zamieszkujących wyróżnioną granicami podziału terytorialnego przestrzeń określonego statusu prawnopolitycznego. Jest to równoznaczne z uznaniem zasady wielości podmiotów władztwa publicznego i stanowi wyraźne odejście od układu monocentrycznego w kierunku pluralizacji zarządzania sprawami publicznymi”¹². Wzbogaciła też polską scenę polityczną, gdyż umożliwiła rozwój lokalnych struktur partyjnych, koalicji wyborczych oraz innych form społeczeństwa obywatelskiego, podejmowanych często dla określonego, leżącego w interesie lokalnej społeczności celu. Odradzanie się lokalizmu było reakcją na nieporadność państwa i centralnej biurokracji w rozwiązywaniu problemów społecznych.

Barbara Szacka podkreśla, że „nieporadność” ta w ostatnich dziesięcioleciach ujawniała się wszędzie, ale szczególnie dramatycznie w krajach tak zwanego realnego socjalizmu. W tych krajach bowiem wszechobecne państwo kontrolowało wszystkie sfery życia społecznego, łącznie z gospodarką. Jego niewydolność dawała się więc szczególnie we znaki. Ostatecznie doprowadziła do gospodarczego i politycznego bankructwa państwa, co otworzyło drogę przemianom demokratycznym”¹³.

Zmiany ustrojowe i polityczne państwa, przeprowadzone w latach 1989–1998, odbywały się na drodze zmian ewolucyjnych, charakteryzujących się jednak dużą dynamiką procesu demokratyzacji ustroju. Model ustroju politycznego państwa okresu przejściowego, określony w porozumieniach Okrągłego Stołu, ostatecznie został zamknięty w 1991 r. pierwszymi demokra-

¹¹ Ustawa z dnia 8 marca 1990 r. o samorządzie terytorialnym, Dz.U. z 1990 r. Nr 16, poz. 95.

¹² A. Jabłoński, *Rząd i administracja publiczna*, w: A. Antoszewski, R. Herbut (red.), *Polityka w Polsce w latach 90. Wybrane problemy*, Wrocław 1999, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 157.

¹³ B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003, Oficyna Naukowa, s. 234.

tycznymi wyborami do Sejmu. W kolejnych latach model podziału władzy administracyjnej cechował się silną przewagą centrum rządowego nad samorządowymi ośrodkami władzy, co uniemożliwiało w znacznym stopniu rozstanie się z takim stanem rzeczy, w którym władze lokalne spełniały przede wszystkim swe funkcje, realizując dyspozycje polityczne z istotnie ograniczonymi, przydzielonym budżetem, możliwościami działań w kwestiach ekonomicznych. Ponadto poprzez rozbudowanie organizacyjne i kompetencyjne administracji rządowej doprowadzono do sytuacji, w której wiele podstawowych spraw dla wspólnoty samorządowej wyjęto spod kompetencji organów gminy. Tym samym proces decentralizacji państwa w latach 1991–1997 nie wyszedł poza podstawowy szczebel podziału terytorialnego kraju.

Analizując fazy przekształceń, jakie dokonały się od roku 1989, Marek Ziółkowski opisuje okres 1991–1996 jako „mozolną codzienną transformację”, różniącą się od jej „miodowego miesiąca” z lat 1990–1991 spadkiem społecznej euforii wywołanej przez upadek systemu i nadzieję na urzeczywistnienie państwa dobrobytu. Zrodziła się potrzeba pilnej artykulacji programu zmiany¹⁴. Dążenia te zostały zrealizowane wraz z reformą ustroju administracyjnego państwa wdrożoną 1 stycznia 1999 r., wprowadzającą trójstopniowy podział terytorialny kraju. W jej następstwie doszło do przebudowy zarządzania we wszystkich niemal dziedzinach spraw publicznych w Polsce. Niezależnie od tych zmian rozpoczęło się wdrażanie reform społecznych: systemu emerytalnego, ochrony zdrowia oraz szkolnictwa.

Procesy decentralizacji państwa stanowią ważny fragment Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej. „Ustrój terytorialny Rzeczypospolitej Polskiej zapewnia decentralizację władzy publicznej (...) Samorząd terytorialny uczestniczy w sprawowaniu władzy publicznej. Przysługującą mu w ramach ustaw istotną część zadań publicznych samorząd wykonuje w imieniu własnym i na własną odpowiedzialność”¹⁵. Ta ogólna dyspozycja prawna odsyła jej praktyczną realizację do ustaw, których najważniejszym zadaniem jest między innymi decentralizacja władzy publicznej w Polsce.

Istotą decentralizacji władzy publicznej jest wzrost regionalnej i lokalnej samorządności, a jednocześnie – zwiększenie odpowiedzialności za organi-

¹⁴ M. Ziółkowski, *Pragmatyzacja świadomości społeczeństwa polskiego*, „Kultura i Społeczeństwo” 1994, nr 4, s. 11–28.

¹⁵ *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r.*, Dz.U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483, art. 15, 16.

zając życia zbiorowego społeczności w regionie (województwie) oraz w powiecie i gminie. „Dzięki decentralizacji – pisze Andrzej Piekara – możemy stać się bardziej aktywni i bardziej odpowiedzialni za nasze sprawy”. To dzięki decentralizacji dostrzegamy możliwość osiągania czegoś razem, a w jej wyniku „powstają i umacniają się – więzi społeczne, poszerza się i intensyfikuje proces integracji społecznej mieszkańców, ludzkie zbiorowości zaczynają przekształcać się w kreatywne społeczności lokalne, współtworzące społeczeństwo obywatelskie”¹⁶. Tworzenie się nowego ładu społecznego wymagało jednak, jak pisze Karl Deutsch, „mobilizacji społecznej”, zbiorowego przekroczenia dotychczasowych granic podmiotowego i społecznego świata, „przyjęcie nowych form socjalizacji i sposobów postępowania”, wyznaczanych przez model demokratycznej kultury¹⁷. Edukacja może odgrywać w owej mobilizacji rolę „spowalniacza lub przyspieszacza zmiany”¹⁸.

Kompetencje nadane *Ustawą z dnia 8 marca 1990 r. o samorządzie terytorialnym* umożliwiły społecznościom lokalnym przejęcie zarządzania nad sprawami lokalnymi, zwiększając autonomiczność i samodzielność w doborze kierunków, celów i metod działania, między innymi w zakresie oświaty. W następstwie przyjęcia ustawy zapadły pierwsze decyzje w sprawie przejmowania szkół. Wprowadzenie gmin w realizację zadań oświatowych nie nastąpiło jednorazowo, wraz z datą wejścia w życie ustawy, ale zostało podzielone na etapy. Definitywne określenie zadań gminy w zakresie oświaty nastąpiło z chwilą uchwalenia 7 września 1991 r. ustawy o systemie oświaty¹⁹.

Zgodnie z powyższym dokumentem prowadzenie przedszkoli i szkół podstawowych stało się dla gmin zadaniem obowiązkowym, w odniesieniu do przedszkoli od 1 stycznia 1992 r., a w przypadku szkół podstawowych początkowo od 1 stycznia 1994 r., a następnie od 1 stycznia 1996 r. Następową stopniową decentralizacją zarządzania szkolnictwem, zakończoną formalnie w 1998 r., kiedy to dokonano reformy administracyjnej państwa, w wyniku której zmieniły się kompetencje organów administracji publicznej w zakresie edukacji. Od 1 stycznia 1999 r. wszystkie placówki oświatowe prowadzone są

¹⁶ A. Piekara, *Samorząd terytorialny i inne formy aktywności społecznej dawniej i dzisiaj*, Warszawa 2005, Wydawnictwo Twigger, s. 170.

¹⁷ M. Dobry, *Socjologia kryzysów politycznych*, Warszawa 1995, PWN, s. 15.

¹⁸ Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992, Wydawnictwo Edytor, s. 35.

¹⁹ *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, Dz.U. z 1996 r. Nr 67, poz. 329.

przez jednostki samorządu terytorialnego (gminę, powiat, województwo) lub podmioty niepubliczne²⁰.

Przyjęte rozwiązania w zakresie zarządzania oświatą w latach dziewięćdziesiątych XX wieku w Polsce wskazują na sukcesywne przechodzenie ze scentralizowanego do zdecentralizowanego modelu szkolnictwa.

Margaret Scotford Archer w oparciu o stworzony przez siebie dychotomiczny model badawczy wyodrębniła dwie kategorie istniejących systemów oświatowych: scentralizowane i zdecentralizowane. System scentralizowany jest wynikiem uniformistycznego, często monopolistycznego lub nawet totalitarnego administrowania i kontrolowania działalności wychowawczej we wszystkich regionach i społecznościach lokalnych kraju przez centrum decyzyjne, co ma służyć powszechnej indoktrynacji preferowanych przez nie standardów życia, naczelnych wartości, ideologii – zwłaszcza politycznej. System taki nie sprzyja zaspokajaniu zróżnicowanych potrzeb czy zainteresowań jednostek, hamuje rozwój inicjatyw i twórczej działalności w konkretnych środowiskach. Na przeciwnym biegunie znajduje się system zdecentralizowany, w którym Archer dostrzega cechy przeciwne, jak rozmieszczenie kompetencji administracyjnych i kontrolnych w poszczególnych państwach, regionach oraz społecznościach lokalnych. W systemie tym dominuje słaba centrala administracyjna, której rola polega raczej na doradztwie niż zarządzaniu, przy jednoczesnym skupieniu sił administracyjnych w regionach lub lokalnych ośrodkach decyzyjnych²¹.

W analizie procesów dynamizujących oba typy modeli szkolnictwa Archer proponuje wyróżnienie trzech ogniw wpływających na jego zmiany: władzę, czynniki wewnętrzne systemu (przede wszystkim nauczycieli i administrację oświatową) oraz zewnętrzne (społeczność lokalną, pracodawców czy np. konkurencję w postaci szkolnictwa niepublicznego). Uwzględniając powyższe czynniki, należy stwierdzić, że w systemach zdecentralizowanych organy prowadzące czy kontrolujące szkoły mają większe możliwości oddziały-

²⁰ E. Karcz, *Udział samorządu terytorialnego w zarządzaniu oświatą*, w: B. Muchacka (red.), *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*, t. 2, Kraków 2006, Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 409–416.

²¹ E. Bonsunowska-Kuśka, E. Wysocka, *Badania Margaret S. Archer nad systemami oświatowymi jako podstawa rozwoju ogólnej teorii socjologii wychowania*, w: A. Radziejewicz-Winnicki (red.), *Współcześni socjologowie o wychowaniu (zarys wybranych koncepcji)*, Katowice 1993, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 59–60; por. także M.S. Archer, *Educational Systems*, „International Social Science Journal” 1981, nr 33.

wania na system. Część zmian może się więc odbywać stopniowo, w reakcji na potrzeby środowiska, bez odwoływania się do władzy zwierzchniej.

Modele Archer, choć spełniły ważną rolę, pisze Marta Zahorska, wskazując na ogólne reguły powstawania i działania systemów oświatowych, budzą wiele zastrzeżeń. Nie tłumaczą bowiem problemów, jakie wszystkie systemy edukacyjne, także systemy zdecentralizowane, mają obecnie z dostosowaniem się do zmieniającej rzeczywistości²². Powyższa tendencja znajduje potwierdzenie w rozważaniach Andrzeja Janowskiego, który powołując się na prace Jacques'a Hallaka, pisze: „W związku z dyskusją na temat *centralizacja – decentralizacja* specjaliści uważają, że każdy kraj musi wypracować własne, optymalne, sobie tylko właściwe proporcje między tymi elementami systemu oświatowego, jakie powinny być ujednolicone na terenie całego kraju, a tymi, które powinny zostać pozostawione do decyzji władzom lokalnym, szkołom, nauczycielom lub rodzicom – zaleca się tylko wyrażnie, by na każdym szczeblu stworzyć licznym grupom ludzi możliwość uczestnictwa i partnerstwa”²³.

Samorząd terytorialny wobec lokalnej oświaty

Do lat dziewięćdziesiątych XX wieku samorządy jako samodzielne podmioty organizujące życie mieszkańców nie funkcjonowały w środowiskach lokalnych. Powołanie samorządów gminnych, a następnie powiatowych spowodowało powrót do wymiaru lokalnego, utożsamianego z miejscem zamieszkania. Równocześnie decentralizacja polityki społecznej państwa wiązała się z przejęciem odpowiedzialności za rozwój społeczności lokalnej przez samorządy terytorialne. Dotyczyło to także rozwiązań w kwestii relacji pomiędzy szkołą a samorządem. Przejmowanie szkół przez samorządy terytorialne to najważniejszy z podjętych w latach dziewięćdziesiątych kroków na drodze do reformy systemu oświatowego. Umożliwiło ono mieszkańcom gminy wpływ na sprawy lokalnej oświaty, zgodnie z własnymi aspiracjami i potrzebami, a równocześnie szkoły mogły zyskać ważnych sojuszników w procesie własnej zmiany. W takim układzie zachodziła potrzeba okre-

²² M. Zahorska, *Szkoła: między państwem, społeczeństwem a rynkiem*, Warszawa 2002, Wydawnictwo Żak, s. 17–18.

²³ A. Janowski, *Szkoła obywatelska. Amerykańskie doświadczenia – polskie potrzeby*, Warszawa 2000, Fundacja Innowacja WSSE, s. 24.

ślenia sposobu jak najlepszego zarządzania oświatą w konkretnym miejscu z uwzględnieniem sieci i stanu istniejących szkół i placówek, dostosowania profilów szkół, wówczas jeszcze ponadpodstawowych, do lokalnego i regionalnego rynku pracy, dostosowania oferty szkolnej do ambicji edukacyjnych uczniów i ich rodziców, a także wypracowania własnego systemu dokształcania i doskonalenia nauczycieli.

Relacje zachodzące między samorządem a szkolnictwem skonkretyzowała *Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r.*²⁴ Stała się ona podstawowym dokumentem regulującym zasady funkcjonowania systemu oświaty, a zarazem określającym kompetencje i obowiązki gmin w stosunku do szkół i placówek oświatowo-wychowawczych położonych w obrębie ich granic. Na mocy ustawy gminy otrzymały nowy jakościowo status w odniesieniu do szkół (przede wszystkim podstawowych) oraz niektórych innych placówek oświatowych, przejmując z czasem ich prowadzenie – w pierwszej fazie na zasadach dobrowolności, a od 1 stycznia 1996 r. już obligatoryjnie. Datę tę można więc uznać za przełomową zarówno dla szkół, jak i dla samorządów, a co za tym idzie, dla umiejscowienia szkoły w społeczności lokalnej²⁵.

Reforma ustroju administracyjnego państwa z 1998 r. spowodowała wzrost roli samorządu terytorialnego w zakresie decydowania o lokalnej oświacie²⁶. Samorządy wszystkich szczebli zostały zobligowane do kształtowania polityki edukacyjnej, uwzględniającej miejscowe uwarunkowania. Zakres ogólnych zadań oświatowych przypisanych jednostkom samorządu terytorialnego dotyczy²⁷:

²⁴ *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, Dz.U. z 1996 r. Nr 67, poz. 329.

²⁵ J. Malinowski, *Samorząd terytorialny a szkoła i społeczność lokalna*, „Wychowanie na Co Dzień” 2000, nr 9, s. 4.

²⁶ A. Włodyka, *Polityka edukacyjna samorządu terytorialnego*, w: A. Frąckiewicz-Wronka (red.), *Samorządowa polityka społeczna*, Warszawa 2002, WSP TWP, s. 109–122; por. także R. Raszevska-Skałicka, *Zadania oświatowe jednostek samorządu terytorialnego*, w: A. Błaś (red.), *Studia nad samorządem terytorialnym*, Wrocław 2002, Kolonia–Limited, s. 233–268.

²⁷ E. Karcz, *Teoria i praktyka zarządzania oświatą i szkołą*, Opole 2010, INP UO, s. 60–68; por. także J. Żrałko, M. Mirkowska, *Nowe prawo oświatowe*, t. 1, Zielona Góra 1999, Zachodnie Centrum Organizacji, s. 119.

- administracji i zarządzania majątkiem,
- ustalania budżetu i określania wydatków,
- stanowienia przepisów wewnętrznych,
- wydawania uchwał i aktów administracyjnych,
- wykonywania uprawnień nadzorczych i kontrolnych,
- ponoszenia ogólnej odpowiedzialności.

Ogólne uregulowania prawne przypisujące gminom, powiatom i samorządom województwa zadania oświatowe zawarte są w ustawie o samorządzie terytorialnym²⁸, ustawie o samorządzie powiatowym²⁹ oraz ustawie o samorządzie województwa³⁰. Organami wykonawczymi powyższych zadań są: w gminie wójt lub burmistrz (prezydent miasta), w powiecie zarząd powiatu na czele ze starostą, a w województwie zarząd województwa na czele z marszałkiem województwa.

Podsumowanie

Rozwój edukacji w społecznościach lokalnych należy rozpatrywać w kontekście kapitału społecznego. W socjologii i naukach pokrewnych znanych jest kilka jego ujęć (P. Bourdieu, J. S. Coleman, R. Putnam, F. Fukuyama), w których podobnie identyfikuje się formy kapitału społecznego, wskazując między innymi na normy, stosunki społeczne, sieci powiązań, jednak przypisuje im się odmienne cele i poziomy egzystencji w strukturze społecznej. Definiowany jest jako zespół takich cech organizacji społecznej, jak zaufanie, normy i powiązania między jednostkami, które zwiększają ich sprawność w zbiorowym działaniu, a zarazem czynią z nich wspólnotę, pozwalając im na osiągnięcie pewnych celów niemożliwych do realizacji bez posiadania tego typu kapitału³¹. Również edukacja, a zwłaszcza wykształcenie, może i bar-

²⁸ Ustawa z dnia 8 marca 1990 r. o samorządzie terytorialnym, Dz.U. z 1990 r. Nr 16, poz. 95.

²⁹ Ustawa z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie powiatowym, Dz.U. z 1998 r. Nr 91, poz. 578.

³⁰ Ustawa z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie województwa, Dz.U. z 1998 r. Nr 91, poz. 576.

³¹ J.S. Coleman, *Foundations of Social Theory*, Cambridge 1990, Cambridge University Press, s. 300–304; por. także M. Theiss, *Krewni – znajomi – obywatele. Kapitał społeczny a lokalna polityka społeczna*, Toruń 2007, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 13.

dzo często jest postrzegana jako kapitał społeczny. Znajduje to potwierdzenie w Raporcie UNESCO: „Edukacja była i dziś jest także zadaniem o charakterze społecznym (...) Systemy edukacyjne są zarazem źródłem kapitału ludzkiego, kapitału kulturowego, kapitału społecznego”³².

Należy przypuszczać, iż o przekazaniu zadań oświatowych do realizacji jednostkom samorządu terytorialnego przesądza przede wszystkim efektywność wykonywania zadań przez administrację samorządową. Wynika to z faktu, iż małe, zintegrowane społeczności najlepiej są w stanie rozeznaczyć się w potrzebach lokalnych. Również oszczędniej potrafią gospodarować powierzonymi im środkami finansowymi. Stąd też zadania oświatowe zostały objęte decentralizacją i są wykonywane na szczeblu najbliższym obywatelowi, pozostawiając w gestii państwa nakreślanie celów strategicznych.

Bibliografia:

- Antoszewski A., Herbut R. (red.), *Leksykon politologii*, Wrocław 2002, Wydawnictwo Alta 2.
- Archer M.S., *Educational Systems*, „International Social Science Journal” 1981, nr 33.
- Bonsunowska-Kuśka E., Wysocka E., *Badania Margaret S. Archer nad systemami oświatowymi jako podstawa rozwoju ogólnej teorii socjologii wychowania*, w: A. Radziewicz-Winnicki (red.), *Współcześni socjologowie o wychowaniu (zarys wybranych koncepcji)*, Katowice 1993, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Coleman J.S., *Foundations of Social Theory*, Cambridge 1990, Cambridge University Press.
- Delors J., *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998, Wydawnictwo UNESCO, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
- Dobry M., *Socjologia kryzysów politycznych*, Warszawa 1995, PWN.
- Jabłoński A., *Rząd i administracja publiczna*, w: A. Antoszewski, R. Herbut (red.), *Polityka w Polsce w latach 90. Wybrane problemy*, Wrocław 1999, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Janowski A., *Szkoła obywatelska. Amerykańskie doświadczenia – polskie potrzeby*, Warszawa 2000, Fundacja Innowacja WSSE.
- Karcz E., *Teoria i praktyka zarządzania oświatą i szkołą*, Opole 2010, INP UO.
- Karcz E., *Udział samorządu terytorialnego w zarządzaniu oświatą*, w: B. Muchacka (red.), *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*, t. 2, Kraków 2006, Oficyna Wydawnicza Impuls.

³² J. Delors, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998, Wydawnictwo UNESCO, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, s. 220.

- Kawula S., *Brutalizacja życia: człowiek z człowiekiem czy idziemy ubić klienta*, w: J. Papież, A. Płukis (red.), *Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej*, Toruń 1998, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r., Dz.U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483.
- Kwieciński Z., *Dylematy reform edukacyjnych w sytuacji gwałtownej zmiany ich kontekstu społecznego i kulturowego*, w: A. Bogaj (red.), *Realia i perspektywy reform oświatowych*, Warszawa 1997, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kwieciński Z., *Edukacja wobec wyzwań demokracji*, w: H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński (red.), *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie*, Toruń 1996, Wydawnictwo Edytor.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992, Wydawnictwo Edytor.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa 2003, PWN.
- Malinowski J., *Samorząd terytorialny a szkoła i społeczność lokalna*, „Wychowanie na Co Dzień” 2000, nr 9.
- Piekara A., *Samorząd terytorialny i inne formy aktywności społecznej dawniej i dzisiaj*, Warszawa 2005, Wydawnictwo Twigger.
- Raszewska-Skałicka R., *Zadania oświatowe jednostek samorządu terytorialnego*, w: A. Błaś (red.), *Studia nad samorządem terytorialnym*, Wrocław 2002, Kolonia-Limited.
- Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003, Oficyna Naukowa.
- Szymański M.J., *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w latach dziewięćdziesiątych*, Kraków 2002, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej w Krakowie.
- Śliwerski B., *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa 2009, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Theiss M., *Krewni – znajomi – obywatele. Kapitał społeczny a lokalna polityka społeczna*, Toruń 2007, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Trafiałek E., *Wielowymiarowość polskich przemian systemowych. Społeczne skutki reform*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” 2003, nr 2.
- Ustawa z dnia 8 marca 1990 r. o samorządzie terytorialnym, Dz.U. z 1990 r. Nr 16, poz. 95.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. z 1996 r. Nr 67, poz. 329.
- Ustawa z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie powiatowym, Dz.U. z 1998 r. Nr 91, poz. 578.
- Ustawa z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie województwa, Dz.U. z 1998 r. Nr 91.
- Włodyka A., *Polityka edukacyjna samorządu terytorialnego*, w: A. Frąckiewicz-Wronka (red.), *Samorządowa polityka społeczna*, Warszawa 2002, WSP TWP.
- Wojnar I., *Aktualne procesy edukacji i kultury w Polsce i na świecie*, w: I. Wojnar, I. Kubina (red.), *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Warszawa 1996, Elipsa.
- Zahorska M., *Szkoła: między państwem, społeczeństwem a rynkiem*, Warszawa 2002, Wydawnictwo Żak.
- Ziółkowski M., *Pragmatyzacja świadomości społeczeństwa polskiego*, „Kultura i Społeczeństwo” 1994, nr 4.
- Żrałko J., Mirkowska M., *Nowe prawo oświatowe*, t. 1, Zielona Góra 1999, Zachodnie Centrum Organizacji.

Summary

The content of the present article focuses on the areas of education and the local environment. The study sought to answer the question “what is the role of the local government in the development of the local education system?”.

The transformation of the political system in Poland after 1989, including decentralisation of state power as well as the creation of independent local governments, has resulted in education being returned to the local dimension. Local government units have become supervisory bodies for schools and educational institutions, gaining significant prerogatives in both their management and finance. By going through the appropriate stages of authority, the local governments have managed to take control of almost the entire education system, allowing them to tailor their own policies to benefit local conditions.

Key words: education, environment, local self-government.

Translated by Eugenia Karcz-Taranowicz

NOTA O AUTORZE

Eugenia Karcz-Taranowicz – dr hab. nauk społecznych w zakresie pedagogiki, profesor Uniwersytetu Opolskiego, mediator sądowy. Dyrektor ds. naukowych w Instytucie Nauk Pedagogicznych, kierownik Zakładu Pedagogiki Ogólnej, Studiów Podyplomowych Organizacja i Zarządzanie Oświatą oraz Nadzór Pedagogiczny w Instytucie Nauk Pedagogicznych. Zainteresowania naukowe ukierunkowane są na zagadnienia polityki edukacyjnej, zarządzania oświatą, historii myśli pedagogicznej.

Edward Nycz

Osiedle miejskie środowiskiem potencjalnych działań i interakcji społeczno-kulturowych i wychowawczych

Preliminaria

Samorządność i demokrację lokalną zalicza się do najważniejszych atrybutów społeczeństwa obywatelskiego, ale podstawą kształtowania się lokalnej wspólnoty obywatelskiej jest podmiotowość danej zbiorowości terytorialnej. Jej zakres wyznaczają dyspozycje psychospołeczne mieszkańców, w szczególności lokalnych liderów. Mając to na uwadze, przedstawiony zostanie fragment „zbiorowej fotografii”, której autorami są lokalni liderzy i mieszkańcy. Obraz rzeczywistości osiedlowej widziany oczami lokalnych liderów z pewnością nie jest pełny, ale wiele mówi o możliwościach i zagrożeniach rozwoju lokalnego, który powinien być analitycznie postrzegany przez organy decydenckie.

Współczesność jest dla badacza, ale i mieszkańca lokalnego mikroświata, rzeczywistością zmienną i ogólnie skomplikowaną. Żyjemy w czasach, gdy zmieniają się sensy działań ludzkich i obszary rzeczywistości, w których analizie ważny jest nie tylko współczynnik historyczny, przestrzenny, ale i podmiotowy¹. W kraju na przełomie XX i XXI wieku można było zauważyć wśród socjologów i pedagogów rosnące zainteresowanie obywatelskim po-

¹ P. Sztompka, *Socjologia zmian społecznych*, Kraków 2005, Wydawnictwo Znak, s. 183 i nast. Zwrócić uwagę należy nie tylko na element strukturalno-instytucjonalny zmian, ale również ma wpływ jednostkowy na zmiany.

tencjałem wspólnot lokalnych². Dobrostan lokalny zależy w wielkim stopniu od tradycji obywatelskich. Tam, gdzie istniały lokalne tradycje angażowania się w sprawy publiczne, umiejętność stawania i osiągania wspólnych celów, również istniała gotowość ludzi do udzielenia innym swego kredytu zaufania. Nawyki obywatelskie nabywane są przez kolejne pokolenia we wspólnocie lokalnej, w której decydującą rolę odgrywa integracja międzyludzka, gdyż tylko zintegrowane społeczności są w stanie przekazywać jednostce wzorce zachowań obywatelskich oraz uczyć zaufania niezbędnego do współpracy w ramach wspólnoty³.

Wskazując na powyższe zagadnienia, jesteśmy blisko koncepcji podmiotowości, która główną uwagę koncentruje na działaniach zbiorowych, a zwłaszcza ruchach społecznych, które zmieniają istniejące struktury społeczne⁴. Peter Drucker zwracał uwagę w swoich książkach na elementy rozwoju społecznego zmieniające człowieka i jego świadomość społeczną, pisząc, że łatwiej zmienić instytucje niż jednostkę, szczególnie w sferze życia społecznego i kultury⁵. Ważny jest w tym procesie kapitał społeczny i kulturowy społeczności, a szczególnie jego młodszej części. Dla organizatorów życia społecznego ważnym staje się identyfikacja kapitałów społecznych⁶ (więzi społeczne, sieci społeczne, struktury społeczne, komunikacja społeczna,

² Zob. A. Radzewicz-Winnicki, *Modernizacja środowisk lokalnych w świetle zmiany społecznej*, w: E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna*, Warszawa 2007, PWN. Pojawiają się również głosy podważające rolę lokalnych światów w sieciowej współczesności. Zob. T. Pilch, *Wspólnota lokalna – relikw przeszłości czy szansa dla społeczeństwa globalnego? Refleksje pedagoga społecznego*, w: A. Szczurek-Boruta, B. Chojnacka-Synaszkó, J. Suchodolska (red.): *Człowiek w przestrzeni lokalnej – dobre praktyki wspierania rozwoju, aktywizacji i integracji społecznej*, Toruń 2014, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 46.

³ Por.: M.J. Dyrda, *Pedagogika społecznego. Wychowanie dla tworzenia kapitału społecznego*, Siedlce 2013, Wydawnictwo UP-H w Siedlcach; P. Sztompka, *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*, Kraków 2016, Wydawnictwo Znak.

⁴ Por. m.in.: A. Etzioni (konceptja społeczeństwa aktywnego), A. Turaine (teoria samotworzenia się społeczeństwa), A. Giddens (teoria strukturacji), M. Archer (teoria podmiotowości w kulturze), P. Sztompka (teoria podmiotowości, stawania się społeczeństwa – obecnie teoria ma charakter bardziej (wartościujący) postulatyczny niż opisowy).

⁵ Zob. P. Drucker, *Praktyka zarządzania*, Kraków 1998, Wyd. UE w Krakowie.

⁶ Nawiązując do teoretycznych i empirycznych ustaleń: J. Colemana, R. Putnama, F. Fukuyamy, B. Barbera.

wartości – normy społeczne, współpraca, zaufanie, integracja...). Źródła lokalnego kapitału, budującego podmiotowość społeczeństwa, należy postrzegać w zaangażowaniu lokalnych aktorów w kreowanie rzeczywistości społeczności lokalnych⁷. Zaangażowanie może być warunkowane tradycjami społecznikostwa, doświadczeniem współpracy obywatelskiej, występowaniem lokalnych sił społecznych. Przywołane uwarunkowania mogą budować lokalny klimat wspierający nowoczesną ekonomię społeczną (m.in. edukację obywatelską), ale braki przywołanych zasobów mogą stanowić o marginalizacji grup społecznych lub zbiorowości lokalnych⁸.

Przeobrażenia lokalne powiązane są z procesami globalizacyjnymi i choć dokonują się one w zupełnie innej skali, nie muszą być ze sobą sprzeczne, a wręcz przeciwnie – często wzajemnie się dopełniają. Współwystępowanie i zależność obu procesów ujęto w terminie „glokalność”. W rzeczywistości bowiem istnieje naturalna ciągłość zmian, a przeobrażenia globalne przełamują się w lokalnych i odwrotnie. Dlatego patrząc na współczesne społeczności osiedlowe należy brać pod uwagę nie tylko pryzmat danego miasta (tu: Kędzierzyna-Koźła), Śląska, ale i Polski. Po wejściu w struktury Unii Europejskiej sprawy dotyczące modernizacji środowisk lokalnych zyskały w Polsce na znaczeniu⁹. Wystarczy przeglądnąć ówczesne dokumenty samorządowe, aby w ich zapisach odnaleźć idee aktywności i aktywizacji środowisk lokalnych.

O rozwoju lokalnych społeczności (w tym wypadku miejskich osiedli) w równym stopniu decyduje aktywność mieszkańców i celowa działal-

⁷ Warto pamiętać o pewnych pułapkach społecznych związanych z aktywizowaniem społeczeństwa, a związanych np. z lokalną grą o władzę (lub preferencjami elit władzy) czy realnie istniejącymi wpływami instytucjonalnymi, instytucjonalizacją nieodpowiedzialności, diagnozami bez konsekwencji, defetystycznym realizmem obywateli. Por.: E. Hankiss, *Pułapki społeczne*, Warszawa 1986, Wydawnictwo Wiedza Powszechna; K. Faliszek, J. Piechnik-Borusowska, *Samorząd lokalny i inicjatywy obywatelskie – partnerstwo czy konkurencja?* w: E. Nycz (red.), *Problemy mieszkańców. Dylematy władzy. W poszukiwaniu lokalnego partnerstwa*, Opole 2006, Wydawnictwo Instytut Śląski Sp. z o.o., s. 43–51.

⁸ A. Bartoszek, *Aktywizacja środowisk lokalnych w warunkach deficytu kapitału społecznego – idea minikontraktów i konkursów publicznych*, w: E. Nycz (red.), *Problemy mieszkańców. Dylematy władzy. W poszukiwaniu lokalnego partnerstwa*, Opole 2006, Wydawnictwo Instytut Śląski Sp. z o.o., s. 35–38.

⁹ Zob. E. Nycz (red.), *Budowa lokalnego społeczeństwa obywatelskiego w perspektywie integracji europejskiej*, Opole 2003, Wydawnictwo Instytut Śląski Sp. z o.o.

ność władz lokalnych pochodzących z wyborów. Wskazani w artykule badani liderzy osiedlowi nawiązywali do tego, co specjaliści nazywają kapitałem społecznym, czyli sieci powiązań i relacji, w których uczestniczy jednostka i przez to ma dostęp do określonych zasobów, stanowi o jakości życia w społecznościach i przewadze ekonomicznej jednych społeczności nad innymi. Ważne są tu ustalenia Roberta Putnama, który wskazuje, że kapitał społeczny to czynnik ułatwiający władzy efektywne rozwiązywanie problemów we współpracy z obywatelami. Kapitał może obejmować również więzi oparte na zaufaniu i wzajemności, ułatwiając współpracę i produktywność ludzi. Wskazany autor traktuje kapitał jako dobro publiczne i prywatne, wyróżniając jego formy spajające i pomostowe, ale i wykluczające¹⁰.

Współczesność życia społecznego charakteryzuje się silną instytucjonalizacją. Instytucja (społeczna) może być traktowana jako przestrzeń społeczna, którą można nie tylko analizować, ale i w której można działać i zmieniać zastaną rzeczywistość. Instytucja tworzy reguły i zasady konstytuujące życie społeczne w danej społeczności. Dlatego może dojść do kształtowania albo przekształcania ludzkich postaw lub zmian strukturalno-organizacyjnych w społecznościach będących w obrębie oddziaływania instytucji¹¹.

Społeczność (zbiorowość) osiedlowa stanowi – w pedagogice społecznej – w tym wypadku przestrzeń socjalizacji i wychowania¹², będąc najczęściej częścią większej struktury, czyli miasta, które szczególnie kilka lat temu było ujmowane jako (sztuczne) środowisko wychowania¹³. Syntetyzując oddziaływanie wychowawcze miasta można ująć jako (pewną) całość oraz jako

¹⁰ Zob. R.D. Putnam, *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, Warszawa 2008, Wydawnictwo Spektrum.

¹¹ E. Marynowicz-Hetka, *Ruchy instytucjonalne i pedagogika społeczna w poszukiwaniu uzasadnień działania zbiorowego*, w: E. Górnikowska-Zwolak, A. Radziejewicz-Winnicki (red.), *Pedagogika społeczna w Polsce – między stagnacją a zaangażowaniem*, Katowice 1999, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 48.

¹² H. Radlińska definiowała środowisko jako zespół warunków, wśród których bytuje jednostka, i czynników kształtujących jej osobowość, oddziałujących stale lub przez dłuższy czas. W myśl tej definicji środowisko jest źródłem zewnętrznych bodźców rozwojowych, wywołujących określone zmiany w psychice i osobowości człowieka i umożliwiających harmonię z otoczeniem.

¹³ Nawiązując do publikacji sprzed kilku lat np. K. Przecławskiego, J. Pietera, W. Winicławskiego, B.J. Kunickiego, I. Jundziłł, M. Winiarskiego, A. Kalety, W. Ambroziaka.

wpływy wychowawcze instytucji, organizacji i stowarzyszeń. Współcześnie w socjopedagogice wyróżnia się tzw. środowiska zrównoważone wychowawczo i środowiska patologiczne. Współczesne miasto odeszło od swojego socjalistycznego modelu, stając się przestrzenią (czasami) rozbitą, chaotyczną i przez to problematyczną społecznie, kulturowo, ekonomicznie i edukacyjnie. Harmonijne struktury środowisk wychowawczych występują jeszcze na niektórych osiedlach miejskich, w których następuje utożsamianie się mieszkańców z własnym miejscem zamieszkania, w którym działają aktywny samorząd terytorialny, mieszkańcy, wyspecjalizowane instytucje i organizacje kultury, sportu, oświaty, parafie, po animatorów nieprofesjonalnych. Duże znaczenie mają tu: wyrównany status życia mieszkańców i lokalne tradycje kultury czy „zasiedziałość” mieszkańców.

Uwagi metodologiczne

Prezentowane badania są elementem większej całości – stanowiąc zwiad badawczy do pedagogicznego rozpoznania problemów miasta początku XXI wieku. Artykuł jest skrótem omówieniem przeprowadzonych badań terenowych w 2014 r. w osiedlu przyzakładowym w średnim mieście przemysłowym. Podstawą informacji stał się kwestionariusz wywiadu standaryzowanego (specyfika osiedla, ocena instytucji, które w rozwiązywaniu problemów są najskuteczniejsze, opinie o różnych dziedzinach życia społeczno-kulturowego oraz uczestnictwo mieszkańców w kulturze z oceną pracy instytucji kultury), który skierowano do środowiska lokalnych liderów i informatorów. Dobór próby był celowy (N: 50¹⁴, próba kuli śnieżnej) i skierowany do tzw. jednostek typowych.

Badania przestrzeni osiedla

W wielu badaniach miejskich zakłada się, że przestrzeń miejska jest najpierw percypowana przez mieszkańców, następnie klasyfikowana i strukturalizowana, a na końcu waloryzowana. Dopiero wtedy organizowane są odpowiednie praktyki i działania. Postrzeganie, klasyfikacja i ocenianie przestrzeni miejskiej przebiega niejako mechanicznie i bezrefleksyjnie, co nie zmienia

¹⁴ Pomimo niewielkiej próby dla celów opisowych i porównawczych zastosowano procenty.

faktu, że mieszkańcy danych przestrzeni są stałymi recenzentami tego otoczenia. W umysłach powstają tzw. mapy mentalne, składające się z obrazów, przekonań, stereotypów oraz wyobrażeń dotyczących konkretnych przestrzeni i miejsc. Każdy mieszkaniec buduje sieć punktów orientacji przestrzennej, dzięki niepowtarzalności i symbolice, których rozpoznaje miasto. Proces identyfikacji jednostkowej i grupowej dzięki temu jest ułatwiony. Mieszkaniec miasta zajmuje określone miejsce, które porównuje z miejscami przypisanymi innym osobom czy grupom. Prowadzi to w konsekwencji do wartościowania, ewaluacji i stereotypizacji¹⁵ przestrzeni i miejsc, a jednostka ocenia własną pozycję ekologiczną.

W przeprowadzonych badaniach respondenci pozytywnie ocenili wizualnie swoje osiedle; ponad połowa badanych (56,0%) ma bardziej pozytywne odczucie odnośnie do tego, z czym na co dzień się styka. Bardziej pejoratywny obraz posiada 38,0% badanych, którzy widzą mankamenty osiedla i postulują ich zmiany. Zaledwie co dwudziesty z mieszkańców nie miał wyraźnego zdania na temat osiedlowej przestrzeni. Prawie dwie trzecie badanych jest zadowolonych z życia na osiedlu. Można przypuszczać, że na tę ocenę wpłynęły także osobiste osiągnięcia i uzyskany status społeczno-zawodowy respondentów. Co piątej osobie było obojętne, gdzie mieszka; również co piąta osoba była z tego faktu niezadowolona. Osoby nieczujące większej więzi ze środowiskiem były również nieaktywne społecznie. Z kolei osoby krytycznie oceniające przestrzeń osiedla – utożsamiali się z nim. Poczucie więzi z osiedlem deklaruje trzy czwarte respondentów; jest to naturalna konsekwencja więzi typu: rodzinnego, sąsiedzkiego, koleżeńskiego. Przez powiązanie z osiedlem respondenci rozumieli przede wszystkim sieć indywidualnych kontaktów i spójni z osobami w obrębie osiedla. Pozostała część respondentów nie czuła głębszych więzi społecznych (20,0%), bądź były one im obojętne (6,0%). Badani zdecydowani na wyprowadzenie się z osiedla wskazali przede wszystkim inne miasto (duże) bądź pobliskie wioski (świeże powietrze, cisza, przyroda), kilka osób przeniosłoby się do innej dzielnicy miasta. Pozostałe osoby byłyby zdolne przeprowadzić się gdziekolwiek, gdzie nie występuje tak duże zanieczyszczenie środowiska. Wskazywano również na bardziej przyziemne sprawy, jak: mały metraż, brak poczucia bezpieczeństwa, sąsiedztwo bloków socjalnych. Większość wskazań była także uargumentowana brakiem zain-

¹⁵ Por. A. Bartoszek, L.A. Gruszczyński, M.S. Szczepański, *Miasto i mieszkanie w społecznej świadomości*, Katowice 1997, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 14.

teresowania władz miasta potrzebami osiedla. Dominowało przeświadczenie „zaginione w aglomeracji osiedla”.

Jak oceniane jest badane osiedle? Większość osób uważa osiedle za położone w dobrej lokalizacji (nie tylko logistycznie, ale w również w charakterze enklawy zieleni i spokoju w tle przemysłowego miasta). Mieszkańcy osiedla raczej się znają, co przejawia się w fakcie, że społeczność jest w stanie rozróżnić osoby przyjezdne od mieszkańców. Jest to bardzo ważny załączek kapitału zaufania. Sygnalizowane negatywne strony osiedla to: ogólny brud oraz niebezpieczeństwa, które bardziej odnoszą się do zdrowia ludzi niż zagrożeń z tytułu przestępczości. Ocena miejsca zamieszkania i zajmowanej pozycji ekologicznej¹⁶ znajdują odbicie w świadomości mieszkańców – obejmując obiektywne, jak i subiektywne walory środowiska, dlatego m.in. niektóre przestrzenie miejskie oceniane są wyżej, inne lokują się na pozycjach niższych i najniższych. Prowadzi to do powstania stereotypów miejsc lepszych i gorszych, jak i do wzmocnienia poczucia ich relatywnego uprzywilejowania lub upośledzenia. Charakterystyczna jest również u mieszkańców skłonność do eksponowania lub przemilczania pozytywnych lub negatywnych elementów przestrzeni. Jednostkowe zdolności do postrzegania wartości poszczególnych łądów, jak również zindywidualizowane hierarchie ich ważności, warunkują m.in. zmienne: wykształcenia, długości zamieszkania w danym miejscu, wieku lub aktywności społecznej.

Kluczowe zjawiska i problemy w osiedlu

Mieszkańcy, definiując kluczowe dla nich lokalne problemy, wskazywali zjawiska utrudniające im życie. Było to wskazania dotyczące stanu infrastruktury drogowej (12,5%), problemy z trudną młodzieżą (10,7%) (chodzi tu

¹⁶ Odwołując się do teorii urbanistycznych, można stwierdzić, że ocena zajmowanej pozycji ekologicznej oraz waloryzacja najbliższej przestrzeni może być wynikiem analitycznym łądów określających kształt osiedla czy miasta. Wyodrębnia się następujące typy łądów: urbanistyczno-architektoniczny (zwartość kompozycyjna przestrzeni), funkcjonalny (wygoda życia), estetyczny (uroda życia i przestrzeni), społeczny (więź społeczna i jednostkowa, jednostkowa i zbiorowa identyfikacja z miejscem i przestrzenią) i ekologiczny (ocena środowiska naturalnego). Za: M.S. Szczepański, *Wartości ekologiczne przestrzeni i miejsc. Wyniki badań empirycznych*, w: K. Wódcz (red.), *Przestrzeń wielkiego miasta z perspektywy badań nad planowaniem i żywiołowością*, Katowice 1991, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 74.

przede wszystkim o akty wandalizmu, agresywny stosunek do mieszkańców, brak alternatywnych ofert spędzania czasu dla nich na osiedlu), brak miejsc do spędzania wolnego czasu dla starszych mieszkańców (8,9%), obecność zakładów przemysłowych przekładająca się na zanieczyszczenie środowiska (8,9%)¹⁷. Uciążliwością jest zły stan chodników na osiedlu oraz brak ścieżek rowerowych, łączników z pobliskim osiedlem i w konsekwencji centrum miasta. Problemem nie tylko tego osiedla jest (społeczne) bezrobocie i alkoholizm niektórych mieszkańców.

Wszystkie wyżej sklasyfikowane problemy zostały ocenione przez respondentów pod kątem możliwości ich rozwiązania. Badani przede wszystkim stwierdzili, że są w stanie zadbać o czystość, ład i porządek w swojej najbliższej okolicy (24,3%). Co piąta osoba deklaruje postawę bierną (21,6%), według której mieszkańcy nie są w stanie sami rozwiązać żadnych kwestii. Tylko 13,5% respondentów twierdziło, że są w stanie przeforsować większość negatywnych spraw życia osiedlowego, jeśli tylko w nie się zaangażują. Rozwiązywanie problemów lokalnych można powiązać z tworzeniem nowych relacji społecznych, skupiać mieszkańców wokół wspólnych projektów usprawniających życie sąsiedzkie lub osiedlowe¹⁸.

Respondenci zostali poproszeni o dokonanie charakterystyki osiedla w oparciu o analizę SWOT, która zakładała spojrzenie na osiedle z czterech perspektyw: mocnych stron, słabych stron, szans i zagrożeń. SWOT to narzędzie służące zarówno do analizy wewnętrznej osiedla, jak i oceny jego kondycji na tle środowiska miejskiego.

Największym atutem osiedla Blachownia jest jego (ogólnie pojęty) spokojny charakter, jako miejsca oddalonego od centrum miasta, gdzie łatwo się wyciszyć w hałaśliwej codzienności (16,5%). Drugi atut to sporo powierzchni zielonych, duży park, pasy zieleni, sąsiedztwo z lasem, co umożliwia przyjemne spacerowanie lub krótkie wycieczki (15,2%). Kolejny atut to działalność kulturalna na osiedlu, w domu kultury (11,4%), a także działalność stowarzyszeń wokół tej placówki (ze szczególnym wyróżnieniem Izby Pamięci prowadzonej przez stowarzyszenie „Blechhammer 1944”). Poprzez kulturę tworzą się więzi emocjonalne uczestników wydarzeń, więzi sąsiedzkie i rodzinne – co

¹⁷ We wrześniu 2016 r. stężenie benzenu w powietrzu było (w niektóre noce) przekraczane 40-krotnie ponad normę na opisywanym terenie.

¹⁸ Por. A. Bartoszek, L. A. Gruszczyński, M.S. Szczepański, *Miasto i mieszkanie w społecznej świadomości*, cyt. wyd.

wskazano jako kolejny atut (10,1%). Słabe strony osiedla w opiniach liderów to przede wszystkim marginalizacja osiedla przez władze samorządowe (14,7%). Mieszkańcy otwarcie deklarują, że czują się „zapomnianym osiedlem”, którym nikt za bardzo się nie interesuje np. podczas planowania budżetu miasta. Problemem jest obecność zakładów przemysłowych, które oprócz pozytywnej roli lokalnego pracodawcy są także odpowiedzialne za zanieczyszczenia przemysłowe (13,2%). Fatalny stan dróg w obrębie osiedla (11,8%), brak należytej opieki nad obiektami publicznymi, m.in. nad parkiem osiedlowym i stadionem (10,3%), bezrobocie z konsekwencjami społeczno-wychowawczymi (8,8%), brak dostępu do lekarzy (8,8%) oraz słaba integracja mieszkańców (7,4% – występuje problem z mieszkańcami z budynków [kontenerów] socjalnych) i problemy wychowawcze z młodzieżą (6,8%) – to kolejne kwestie do rozwiązania przez decydentów.

Szanse i możliwości dla diagnozowanego osiedla w ocenach liderów to przede wszystkim rozwój kultury i inwestowanie w lokalne placówki kultury (31,2%). Badani wskazywali na potrzebę większego dofinansowania ośrodka kultury, w celu zapewnienia prowadzenia zajęć oraz różnych sekcji, ale także wykorzystanie zaplecza infrastruktury kinematograficznej. Inną szansą jest wzmacnianie wszelkich form działań pobudzających przedsiębiorczość i wzmacnianie lokalnego rynku pracy, m.in. poprzez wsparcie (pobliskiego) parku przemysłowego (18,8%). Warunkiem pomyślności osiedla jest większe zainteresowanie urzędu miasta życiem mieszkańców osiedla, poznanie problemów osiedla i przedstawienie wizji ich rozwiązania, jak i ogólnej wizji osiedla (15,6%). Prosperity istniejących już zakładów oraz poprawa stanu infrastruktury drogowej (budowa obwodnicy) to także szanse dla zbiorowości osiedlowej (12,5%).

Zagrożenia dla osiedla w opiniach mieszkańców to przede wszystkim zanieczyszczenie powietrza (36,7%), marginalizacja osiedla przez władze samorządowe (23,3%), demoralizacja młodzieży i jej postawy antyspołeczne (10,0%), brak nowych inwestycji usługowo-produkcyjnych, powiązanych z pracą. Dostrzeżono także potencjalne zagrożenie możliwym zamknięciem domu kultury (6,7%).

Podsumowując wypowiedzi badanych, można ocenić je jako realistyczne i odzwierciedlające stan aktualny życia i funkcjonowania miasta.

Oceny i postulowane przez mieszkańców zmiany

Jakie więc respondenci widzą niedogodności na osiedlu? Wyszczególniono pięć wskaźników. Pierwszy z nich dotyczy najbliższego otoczenia badanych. Chodziło o wszelkie spostrzeżenia kojarzące się z pojęciem „najbliższe otoczenie”, czyli pytanie odwoływało się do subiektywnych potrzeb i obserwacji mieszkańców. Wymieniono braki z zakresu tzw. małej infrastruktury (brak apteki, bankomatów, kawiarni, klubów, placu zabaw, chodników i pasów dla pieszych, postoju taksówek, miejsc parkingowych...). Z kolei w zakresie większego wykorzystania bazy domu kultury najczęściej spotykaną odpowiedzią respondentów jest propozycja organizowania dodatkowych zajęć popołudniowych dla dzieci i młodzieży.

W ocenie relacji między mieszkańcami największy problem respondenci widzą w kształtowaniu więzi z sąsiadami (53,3%). Deficyty tych więzi mogą być niwelowane według nich poprzez np. pikniki rodzinne (40%) lub festyny osiedlowe (stanowiące okazję do nawiązywania więzi opartych na serdeczności i zaufaniu). Wskazywane jest inicjowanie zgody sąsiedzkiej. Poprawa kontaktów międzysąsiedzkich jest bardzo pozytywnym wskaźnikiem, pomimo tendencji do odseparowywania się od „wpływów” środowiska zamieszkania (strukturalny indywidualizm). Widoczne są zjawiska obojętności sąsiedzkiej i nieangażowania się w budowę pomostowego (osiedlowego) kapitału społecznego.

Estetyka podlega mocno indywidualnym ocenom, badani są podzieleni mniej więcej na równe grupy zwolenników i przeciwników w tej sprawie. Podział może wynikać z doświadczeń respondentów, długości zamieszkania na osiedlu, a co za tym idzie, komparatystka stanu obecnego z ideałem, jaki sobie przyswoili badani (czasy PRL-u i prosperity osiedla mogą nie korespondować z wyobrażeniami młodych ludzi mających inne wzory estetyki). Liczba wydarzeń osiedlowych w przeszłości i ich pomniejszenie, powiązane z odejściem lokalnych zakładów od (rozbudowanych w czasach socjalizmu) funkcji społeczno-opiekuńczych (dbano o potrzeby wspólnotowe swoich pracowników). Prywatyzacja wspomnianych zakładów doprowadziła do funkcjonalnego nieangażowania się w życie omawianego osiedla.

W badaniach zostały poruszone także kwestie działalności dwóch bardzo ważnych instytucji w każdej społeczności: parafii i szkoły. Parafia ze swoimi agendami została pozytywnie oceniona, jako miejsce wspólnotowej aktywności społecznej (pomocowej), kulturalnej i religijnej. Dane z ocen przed-

stawiających lokalną szkołę określały ją jako dobrze funkcjonującą instytucję oświatową, cieszącą się zaufaniem mieszkańców, szczególnie w zakresie działań społeczno-wychowawczych i edukacyjnych grona nauczycielskiego.

Władze samorządowe a osiedle

Liderzy osiedlowi, zapytani o działalność urzędującego samorządu lokalnego (pod kątem jego działań na rzecz osiedla), mieli problem z określeniem własnego zdania (56,0%) – jednak co czwarty ocenił ją pozytywnie, a co piąty raczej źle. Może to świadczyć o braku śledzenia bieżącej polityki samorządowej, a co za tym idzie, braku wiedzy o decyzjach, jakie są podejmowane. Zjawisko ogólnego braku zainteresowania polityką bez względu na jej szczebel jest szkodliwe, szczególnie na najniższych poziomach samorządowych, gdzie paradoksalnie ludzie mają największy wpływ na włodarzy miasta. Mniej problemów mieli respondenci z wyraźną oceną zaangażowania władz samorządowych odnośnie do problemów i sposobów ich rozwiązywania. Aż 62,0% respondentów uważa, że władze miasta nie podejmują się rozwiązywania problemów, jakie pojawiają się na osiedlu, bądź ich reakcje są co najmniej niewystarczające. Zaledwie 8,0% badanych pozytywnie wypowiedziało się o działaniach władz miejskich. Obrazuje to wcześniej zasygnalizowane i uzasadnione w tym przypadku poczucie marginalizacji, odosobnienia osiedla wraz z jego mieszkańcami, jak i problemów, z którymi się borykają. Badani uważają, że najważniejsze miejsce w rozwiązywaniu lokalnych problemów odgrywa Rada Osiedlowa.

W poszukiwaniu jednostkowego kapitału kulturowego i osiedlowego kapitału społecznego

Dotykając integracji mieszkańców dzielnicy, należy w perspektywie „krótkiego trwania” pamiętać o konsekwencjach napływu (różne grupy regionalne) na jej teren ludności nie tylko po II wojnie światowej, ale także w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku, co ukształtowało jej robotniczy charakter przez okres Polski Ludowej¹⁹. W ostatnich latach sytuacja spo-

¹⁹ Por. B. Cimała, M. Lis, S. Senft, *Rozwój Koźla, Kędzierzyna i sąsiednich miejscowości w latach 1945–1975*, w: E. Nycz, S. Senft (red.), *Kędzierzyn-Koźle. Monografia miasta*, Opole, 2001, Wydawnictwo Instytut Śląski w Opolu, s. 155 i nast.

łeczna osiedla została uzupełniona o mieszkańców (powstałych) bloków socjalnych. Ludność reprezentująca różny (a najczęściej niski) poziom kapitału kulturowego²⁰ z trudem może stanowić „idealnie” zintegrowaną społeczność (raczej zbiorowość). Mieszkańcy mają odmienne wyobrażenia o problemach społecznych i próbują „po swojemu” je rozwiązywać (często bez wzajemnej współpracy).

Badani mieszkańcy wskazywali na problemy alkoholowe, które są widoczne nie tylko w miejscach publicznych, ale i we wspólnotach rodzinnych. Reprodukacja (negatywnych) doświadczeń rodzinnych widoczna staje się w postawach młodzieży, będąc początkiem jej agresywnych zachowań i kontestowania zastanego świata. Brak rodzicielskiej troski o swoje dzieci wpędza je w niebezpieczne sytuacje, które często łączą się z łamaniem prawa. Stanowi to bardzo istotny sygnał dla społeczności, jak i instytucji pomocy oraz wsparcia społecznego, które powinny zacząć skuteczniej działać profilaktycznie i próbować odwozić młodych od niebezpiecznych zachowań.

Oceną jakości życia i kultury własnej człowieka mogą stać się zachowania wolnoczasowe. Zebrane dane obrazują domocentryczny charakter spędzania czasu wolnego, który jest wspomagany przez lokalne placówki społeczno-kulturalne lub religijne. „Jednostajny”, bo lokujący się wokół miejsca zamieszkania tryb wypoczynku mieszkańców przekłada się na ich uczestnictwo w kulturze, które ma charakter „lokalny” i rozgrywa się dla większości mieszkańców w ramach I i II układu kultury w ujęciu Antoniny Kłoskowskiej²¹ lub IV układu (sieć Internetu) w wersji zmodyfikowanej przez Krzysztofa Krzysztofka²². Szczególnie młode pokolenie preferuje „domocentryzm kulturowy”. Rodzinnie niewypracowane wzory uczestnictwa w kulturze wyższej, zawężony kontakt z kulturą w gronie rówieśniczym, przy braku akceptowanej oferty kulturalnej są być może jego źródłem. Dlatego warunki wzrastania nastolatków według badanych liderów nie są korzystne, co w powiązaniu z chaosem ideowym w samej kulturze nie buduje tożsamości oraz trwałych relacji międzyludzkich w młodzieżowym świecie.

²⁰ Kapitał kulturowy można ująć jako swoistą sumę: rozumienia odpowiednich znaczeń, symboli, wartości i norm, idei, religii, ideologii, mitów, zwyczajów i obyczajów, rytuałów, kryteriów prestiżu, które są „na wyposażeniu” jednostki i grupy.

²¹ A. Kłoskowska, *Społeczne ramy kultury*, Warszawa 1972, PWN, s. 70 i nast.; M. Golka, *Socjologia kultury*, Warszawa 2007, Wydawnictwo Scholar, s. 126–133.

²² K. Krzysztofek, *Czy bać się cyberkultury?*, www.kti.ue.poznan.pl/specials/nhdr2002/.../krzysztofek_krakow.pdf (10.12.2009).

Wracając do świata dorosłych, warto zainteresować się zaangażowaniem mieszkańców w sprawy toczące się w ich środowisku. Respondenci wskazali, że największe i najmocniejsze społeczne zaangażowanie wykazują w środowisku stowarzyszeń i grup działania lub ludzi dzielących wspólne dla nich wartości. W kolejności zainteresowania i działania przekładają się na otoczenie bliskiego zamieszkania, „całego” osiedla i miasta. Jest to tendencja uniwersalna nie tylko dla badanego osiedla. Najczęściej współdziałają ze sobą ludzie, którzy mają do siebie zaufanie. Zaufanie lub jego brak ma swe konsekwencje chociażby w poziomie zaangażowania w inicjatywy osiedlowe, które mają miejsce w wyżej wyszczególnionych rodzajach środowiska. Zaufanie jest nieodzownym elementem kapitału społecznego. Prawie połowa badanych nie określiła stopnia zaufania w swoim środowisku. Pozytywnie określiło go 37,0% rozmówców, ale co szósty mieszkaniec wskazywał na brak zaufania do ludzi i instytucji.

Wskazana tematyka łączy się z „poszukiwaniem” lokalnych autorytetów, mających być ostoją wartości, zaufania i działania w niewielkich zbiorowościach, w których większość osób jest w stanie znać się z widzenia. Badani wskazywali osoby i instytucje (z autorytetem) w następującej kolejności: proboszcz (21,10%), Rada Osiedla (12,20%), policja w osobie dzielnicowego (11,10%) oraz dyrekcja szkoły (8,9%). Wystąpiły także głosy deklarujących, że do nikogo oprócz siebie już nie można mieć zaufania (7,8%). Co dwudziesta osoba badana wskazała na rodzinę lub sąsiadów (po 5,60%). Władze miasta (uogólnione) znalazły się na ostatnim miejscu. Była to tendencja pojawiająca się w wielu wypowiedziach na stawiane pytania i świadczy to o kryzysie zaufania do miejskich władz samorządowych przez mieszkańców.

Animacyjna rola ośrodka kultury

W dzielnicy znajduje się dawny zakładowy dom kultury, będący filią Miejskiego Ośrodka Kultury. Mieszkańców zapytano o uczestnictwo w pracy kulturalno-oświatowej i organizowanych imprezach przez placówkę. Ponad połowa respondentów deklarowała uczestnictwo w imprezach proponowanych przez dom kultury i pozytywną ich ocenę. Negatywną ocenę wystawiła stosunkowo mała grupa badanych (14,6%), a jeszcze mniejsza była grupa osób niezadowolonych. Te wyniki pokazują, że osiedlowa placówka kultury działa na miarę swoich możliwości dobrze.

Ofertę kulturalną dla młodzieży ocenia pozytywnie 40,0% badanych, a 31,1% wystawia ocenę negatywną. Z kolei ofertę dla seniorów pozytywnie ocenia 32,6% badanych, a 26,1% negatywnie. Oceniając merytoryczną otwartość pracowników placówki na pomysły „z zewnątrz” (o ile się pojawiły), 43,2% respondentów stwierdziło, że pracownicy biorą je pod uwagę. 13,6% badanych spotkało się z brakiem zrozumienia. Zaangażowanie pracowników placówki zostało ocenione bardzo pozytywnie przez dwie trzecie badanych – tak samo jak organizowane wydarzenia kulturalne. Respondenci zwracali uwagę w zakresie działań kulturalno-oświatowych na tkwiący (pozytywny) potencjał wśród (niektórych) mieszkańców, jednak barierą ich uaktywnienia i animacji jest kwestia finansowania. Pomimo że mieszkańcy uważają, że brak jest miejskich inwestycji kulturalnych w ich osiedlu, to jednak są gotowi uaktywnić się w sprzyjających okolicznościach – 37,0% badanych chciałoby uczestniczyć *sensu largo* w działaniach animacyjnych.

W animacji społeczno-kulturalnej ważne jest pojawienie się inicjatywy, z którą będą się utożsamiać mieszkańcy. Dlatego przed samym działaniem wykonuje się diagnozę stanu społeczności i poszukuje lokalnych sprzymierzeńców dla podejmowanych projektów kulturalnych²³. Tak więc, żeby wykorzystać zdiagnozowany potencjał ludzki, trzeba starannie zaplanować inicjatywę lokalną. Pomysł powinien zachęcić mieszkańców do osobistego zaangażowania się w projekt. Osobami, które mogą zainspirować działania lub obiektywnie ocenić zgłaszane projekty, są lokalni liderzy (lokalne autorytety) oraz eksperci zewnętrzni, jako osoby inicjujące lub oceniające projekty (31,0% badanych) realizowane w osiedlu.

Ponad połowa respondentów (54,2%) wskazała na własny potencjał organizacyjny w inicjowaniu lokalnych zmian (gdyby mieli względnie pewne gwarancje na ich sfinansowanie). Z zaangażowaniem się w działalność społeczną związane są pewne obawy liderów, ze względu na uwarunkowania administracyjno-finansowe. Realizacja projektów to działalność, która wymaga fachowej obsługi i obwarowana jest administracyjnymi kruczками. Stąd też ważna rola ekspertów (animatorów) z zewnątrz, którzy zajęliby się projektami przynoszącymi korzyść osiedlu jako wspólnocie.

²³ E. Nycz, *Animacja społeczno-kulturalna – między ideą a trudem codziennej realizacji*, w: K. Nowak-Wolna, E. Nycz (red.), *Kultura, Animacja, Zmiana społeczna*, Opole 2013, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 95–111.

Badani, określając możliwą działalność animacyjną na rzecz wspólnoty, wskazali na następujące jej przestrzenie: sport, spędzanie wolnego czasu na powietrzu, organizacja zawodów osiedlowych, prowadzenie nowych sekcji tematycznych w placówce (m.in. muzyczna, historyczna, taneczna), rozbudowa działalności stowarzyszenia „Blechhammer 1944”, poprawa estetyki osiedla i utrzymanie porządku w swoim otoczeniu, działalność profilaktyczna dla młodzieży, organizacja zajęć terapeutycznych (np. teatralnych, arteterapeutycznych) oraz pracy wychowawczej z dziećmi przedszkolnymi (np. edukacyjne kółka przedszkolaka).

Deklaracyjnie wysoki jest poziom doświadczenia i zaangażowania respondentów w działalność społeczną i kulturalną (57,6%), w tym co trzecia osoba ma już doświadczenie w różnego rodzaju stowarzyszeniach i orientuje się w sposobach realizacji wyznaczonych przez nie celów.

Podsumowanie

W literaturze z zakresu socjologii miasta można wyodrębnić co najmniej cztery aspekty rozwoju współczesnych miast (osiedli): przestrzenny, demograficzno-społeczny, gospodarczy i dotyczący infrastruktury miejskiej. Do dać można również aspekt kultury (kulturalny). Osiedle znajduje się w mieście, które *de iure* powstało 41 lat temu²⁴. Ujmując przede wszystkim element społeczny i kulturalny w analizie badanego osiedla, można stwierdzić, że aktywność mieszkańców w ocenie liderów nie jest na wysokim poziomie. Odpowiedzi liderów (i mieszkańców w analizie lokalnej prasy) wskazują na stagnację tkanki osiedlowej – z „podwórkowymi” elementami dobrostanu jego mieszkańców.

Jak zmienić przedstawiony stan – skoro trwa on od lat²⁵? Jak wskazuje Zbigniew T. Wierzbicki, w założeniach społeczno-kulturowych powstawania i funkcjonowania społeczności lokalnych zmiana powinna dokonywać

²⁴ Por. elementy rozwoju przedstawione dla analizowanej przestrzeni: E. Nycz, *Społeczne konsekwencje „krótkiego trwania” miasta i zbiorowości miejskiej*, w: E. Nycz, Z. Wiertelorz (red.), *Dziedzictwo i perspektywy miasta oraz jego mieszkańców*, Opole 2002, Wydawnictwo Instytut Śląski Sp. z o.o., s. 38–52.

²⁵ Diagnozę świadomości osiedlowej można porównać z badaniami reprezentacyjnymi mieszkańców całego miasta z 2005 r. (zmienna osiedlowa). Widoczne są zbieżności w wynikach pomimo upływu dekady czasu. Por. E. Nycz, *Miasto w świadomości swoich obywateli*, (multiprezentacja z badań + tabele wynikowe na CD), w: E. Nycz

się przede wszystkim wysiłkiem samej społeczności²⁶. Aktywność zespołowa prowadzi do osiągnięcia tożsamości społecznej przez mieszkańców i jest podstawą spontanicznego powstawania struktur pośrednich w ramach, których mieszkańcy mogą artykułować swoje potrzeby lub interesy²⁷. Buduje to obywatelskość w działaniu quasi-pozapolitycznym. Metody animacyjne – które są słabo wykorzystywane w badanej zbiorowości – służą w praktyce kreowaniu sił społecznych mogących całościowo rozwiązywać coraz to nowe problemy społeczne występujące w „tradycyjnych” strukturach. Potrzebne jest tu partnerstwo sił samorządowych i liderów-animatorów mogących nawiązać współpracę z mieszkańcami. Zadaniem wspomaganej instytucjonalnie aktywności jest pomoc „aktorowi społecznemu” w przezwyciężaniu własnych ograniczeń. Potrzebna wydaje się procedura „społecznego naradzania się” nie tylko mieszkańców ze strukturami władzy²⁸, ale i naukowców z „władzą” i badanymi mieszkańcami społeczności lokalnej²⁹.

Jakie wnioski wypływają z przeprowadzonych badań na terenie osiedla przemysłowego? Minidiagnoza społeczna dostarczyła wiedzy społeczno-kulturalnej nie tylko o osiedlu, ale naszkicowała obraz ludzi tam mieszkających. Osiedle cechuje się przede wszystkim spokojem, jako oddalone od centrum miasta, posiadające obszerne tereny zielone, które są mocnym atutem w ocenie mieszkańców. Położenie osiedla jest logistycznie dobre, jednak styczność z rozwijającym się przemysłem, szczególnie chemicznym, prowadzi do ponadprzeciętnego poziomu zanieczyszczenia środowiska (szczególnie spalanie gazów prowadzi do skażenia powietrza). Samo osiedle jednak nie rozwija się ani infrastrukturalnie, ani demograficznie, przeżywa obecnie

(red.), *Problemy mieszkańców. Dylematy władzy. W poszukiwaniu lokalnego partnerstwa*, Opole 2006, Wydawnictwo Instytut Śląski Sp. z o.o.

²⁶ Z.T. Wierzbicki, *Aktywizacja i rozwój społeczności lokalnej w socjologicznej perspektywie*, „Studia Socjologiczne” 1973, nr 1, s. 49.

²⁷ Por. M. Mendel (red.), *Animacja współpracy środowiskowej*, Toruń 2002, Wydawnictwo Adam Marszałek.

²⁸ Por. E. Nycz, *Rola animacji społeczno-kulturalnej w kształtowaniu aktywności obywatelskiej w kontekście zmian społecznych i kulturowych*, w: E. Nycz (red.), *Problemy mieszkańców. Dylematy władzy. W poszukiwaniu lokalnego partnerstwa*, cyt. wyd., s. 52–61.

²⁹ Zob. E. Nycz, *Badania w działaniu*, w: A. Weissbrot-Koziarska, P. Sikora (red.), *Słownik metod, technik i form pracy socjalnej, opiekuńczej i terapeutycznej*, t. 1, Opole 2012, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 24–26.

stagnację. Starsi mieszkańcy wspominają czasy rozkwitu dzielnicy pod mecenatem „rozbitych” obecnie zakładów chemicznych.

Jedną z szans rozwoju w przyszłości jest nie tylko odbudowa rynku pracy (i przemysłu), ale także rozwój kulturalny osiedla, który powinien dotyczyć zwiększenia liczby i jakości imprez kulturalnych, a przez nie podniesienia kapitału kulturowego mieszkańców i jakości życia w osiedlu. Badania ukazują mieszkańców jako ukształtowaną przez wydarzenia historyczne „społeczność otwartą”, mającą ogólną wiedzę o lokalnej historii i współczesnych zjawiskach dziejących się wokół nich. Inicjatywy radnych rady osiedla znajdują podany grunt w pewnych grupach mieszkańców, co należałoby wykorzystać, kierując tam (początkowo „małe”) projekty społeczne, kulturalne i edukacyjne.

Po przeprowadzonych badaniach terenowych czasami badacz ma wrażenie, że „każdy wie, co być powinno, ale nie każdy wie, co być może” (John Ruskin). To powiedzenie również odnosi się do mieszkańców badanego osiedla. Powolne przybliżanie mieszkańcom problemów osiedla i możliwości ich rozwiązywania może być efektywnym sposobem kształtowania zachowań sąsiedzkich, w tym ogólnomiejskich, a szerzej i obywatelskich³⁰. Ogląd badawczy określił obszary, w których mieszkańcy widzieli niedostatek w działaniach społeczno-kulturalnych i gospodarczych. Potwierdzają to zgłoszone inicjatywy pokrywające się z określonymi deficytami osiedla:

- w zbiorowości osiedlowej występują aktywne osoby chcące budować i uczestniczyć w jego animacji (rewitalizacji) społeczno-kulturalnej,
- postulowano zorganizowanie dodatkowych zajęć w domu kultury w postaci wieczorków tanecznych, spotkań teatralnych czy muzycznych, relaksujących, arteterapeutycznych,
- wskazywano na potrzebę reaktywacji sali kinowej w domu kultury,
- widziano potrzebę organizacji czasu wolnego dla młodych i najmłodszych mieszkańców (np. tworząc dla nich bajki w wersji audiobooka

³⁰ Niebezpieczeństwem dla funkcjonowania osiedla mogą być zjawiska inwazji (napływ destruktywnych grup „obcych”), sukcesji (przejęcie przez nie substancji mieszkaniowej) i być może segregacji społecznej (wyprowadzenie się „dawnych” mieszkańców), która w przestrzeni miasta ujawnia się w dość szczególnym waloryzowaniu dzielnic (nawiązując do badań szkoły chicagowskiej). Zob. M.S. Szczepański, *Z historii socjologii miasta i procesów urbanizacji. Ekologia klasyczna i konwencjonalne teorie urbanizacji*, w: J. Wódz (red.), *Problemy socjologii miasta*, Katowice 1984, Wydawnictwo UŚ, s. 17–18.

czy organizację sekcji hobbystycznych lub np. konkurs modelarski, techniczne projekty skierowane dla młodych),

- postulowano zajęcia z młodzieżą szkolną z osiedla w celu przeciwdziałania negatywnym wpływom środowiskowym i szeroko rozumianym używkom i uzależnieniom.

Poprawa jakości życia w społeczności lokalnej być może zajdzie szybciej, gdy mieszkańcy będą formowani w myśl maksymy Alexisa de Tocqueville'a, który w połowie XIX wieku pisał, patrząc na budującą się demokrację w Ameryce: „Nie ma takiej rzeczy, której woła ludzka nie byłaby zdolna osiągnąć przez dobrowolne działanie jednostek połączonych we wspólnym wysiłku”. Metoda animacyjna poprzez swoje założenia dobrze mogłaby temu – wydawałoby się, idealistycznemu – podejściu funkcjonalnie służyć.

Zasadniczym pytaniem jest jednak to, czy akcyjność wyrażająca się w „projektowym” (grantowym) funkcjonowaniu życia społeczno-kulturalnego w instytucjach osiedlowych (miejskich) będzie w stanie ukształtować wśród obecnych mieszkańców nieobojętną tożsamość miejsca, któremu warto poświęcić uwagę edukacyjną, stając się lokalnym patriotą, organizującym rozwój (przyszłość) lokalnego (mniejszego) świata.

Bibliografia

- Bartoszek A., *Aktywizacja środowisk lokalnych w warunkach deficytu kapitału społecznego – idea minikontraktów i konkursów publicznych*, w: E. Nycz (red.), *Problemy mieszkańców. Dylematy władzy. W poszukiwaniu lokalnego partnerstwa*, Opole 2006, Wydawnictwo Instytut Śląski Sp. z o.o.
- Bartoszek A., Gruszczyński L.A., Szczepański M.S., *Miasto i mieszkanie w społecznej świadomości*, Katowice 1997, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Cimała B., Lis M., Senft S., *Rozwój Koźła, Kędzierzyna i sąsiednich miejscowości w latach 1945–1975*, w: E. Nycz, S. Senft (red.), *Kędzierzyn-Koźle. Monografia miasta*, Opole 2001, Wydawnictwo Instytut Śląski.
- Drucker P., *Praktyka zarządzania*, Kraków 1998, Wydawnictwo UE.
- Dyrda M. J., *Pedagogika społeczna. Wychowanie dla tworzenia kapitału społecznego*, Siedlce 2013, Wydawnictwo UP-H.
- Faliszek K., Piechnik-Borusowska J., *Samorząd lokalny i inicjatywy obywatelskie – partnerstwo czy konkurencja?* w: E. Nycz (red.), *Problemy mieszkańców. Dylematy władzy. W poszukiwaniu lokalnego partnerstwa*, Opole 2006, Wydawnictwo Instytut Śląski Sp. z o.o.
- Golka M., *Socjologia kultury*, Warszawa 2007, Wydawnictwo Scholar.

- Hankiss E., *Pułapki społeczne*, Warszawa 1986, Wiedza Powszechna.
- Kłoskowska A., *Spoleczne ramy kultury*, Warszawa 1972, PWN.
- Krzysztofek K., *Czy bać się cyberkultury?*, www.kti.ue.poznan.pl/specials/nhdr2002/.../krzysztofek_krakow.pdf.
- Marynowicz-Hetka E., *Ruchy instytucjonalne i pedagogika społeczna w poszukiwaniu uzasadnień działania zbiorowego*, w: E. Górnikowska-Zwolak, A. Radziejewicz-Winnicki (red.), *Pedagogika społeczna w Polsce – między stagnacją a zaangażowaniem*, Katowice 1999, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Mendel M. (red.), *Animacja współpracy środowiskowej*, Toruń 2002, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nycz E., *Spoleczne konsekwencje „krótkiego trwania” miasta i zbiorowości miejskiej*, w: E. Nycz, Z. Wiertelorz (red.), *Dziedzictwo i perspektywy miasta oraz jego mieszkańców*, Opole 2002, Wydawnictwo Instytut Śląski Sp. z o.o.
- Nycz E. (red.), *Budowa lokalnego społeczeństwa obywatelskiego w perspektywie integracji europejskiej*, Opole 2003, Wyd. Instytut Śląski Sp. z o.o.
- Nycz E., *Rola animacji społeczno-kulturalnej w kształtowaniu aktywności obywatelskiej w kontekście zmian społecznych i kulturowych*, w: E. Nycz (red.), *Problemy mieszkańców. Dylematy władzy. W poszukiwaniu lokalnego partnerstwa*, Opole 2006, Wydawnictwo Instytut Śląski Sp. z o.o.
- Nycz E., *Miasto w świadomości swoich obywateli* (CD), w: E. Nycz (red.), *Problemy mieszkańców. Dylematy władzy. W poszukiwaniu lokalnego partnerstwa*, Opole 2006, Wydawnictwo Instytut Śląski Sp. z o.o.
- Nycz E., *Badania w działaniu*, w: A. Weissbrot-Koziarska, P. Sikora (red.), *Słownik metod, technik i form pracy socjalnej, opiekuńczej i terapeutycznej*, t. 1, Opole 2012, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Nycz E., *Animacja społeczno-kulturalna – między ideą a trudem codziennej realizacji*, w: K. Nowak-Wolna, E. Nycz (red.), *Kultura, Animacja, Zmiana społeczna*, Opole 2013, Wydawnictwo Instytut Śląski Sp. z o.o.
- Pilch T., *Wspólnota lokalna – relikwiny przeszłości czy szansa dla społeczeństwa globalnego? Refleksje pedagoga społecznego*, w: A. Szczurek-Boruta, B. Chojnacka-Synaszkó, J. Suchodolska (red.), *Człowiek w przestrzeni lokalnej – dobre praktyki wspierania rozwoju, aktywizacji i integracji społecznej*, Toruń 2014, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Putnam R.D., *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, Warszawa 2008, Wydawnictwo Spektrum.
- Radziejewicz-Winnicki A., *Modernizacja środowisk lokalnych w świetle zmiany społecznej*, w: E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna*, Warszawa 2007, PWN.
- Szczepański M. S., *Wartości ekologiczne przestrzeni i miejsc. Wyniki badań empirycznych*, w: K. Wódz (red.), *Przestrzeń wielkiego miasta z perspektywy badań nad planowaniem i żywotnością*, Katowice 1991, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Szczepański M.S., *Z historii socjologii miasta i procesów urbanizacji. Ekologia klasyczna i konwencjonalne teorie urbanizacji*, w: K. Wódz (red.), *Problemy socjologii miasta*, Katowice 1984, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Sztompka P., *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*, Kraków 2016, Wydawnictwo Znak.

Sztompka P., *Socjologia zmian społecznych*, Kraków 2005, Wydawnictwo Znak.

Wierzbicki Z.T., *Aktywizacja i rozwój społeczności lokalnej w socjologicznej perspektywie*, „*Studia Socjologiczne*” 1973, nr 1.

Summary

The article refers to the evaluation of local informers regarding collective overview of functioning of industrial settlement. The conducted research allowed to present fundamental spheres of community life from the perspective of the entire industrial town. The settlement constitutes not only a place of everyday life but also a place of young generation growth. The main aim of the study was to describe socio-cultural and educational settlement and its contemporary functioning. The past few years of urban transformation have led to the withdrawal from the idea of community (spatial) education to the benefit of privatization of teaching contents in social groups, institutions and mass media. The results of such initiatives were considered in the presented study.

Key words: urban settlements, modernization, education, inhabitants' activity

Translated by Edward Nycz

NOTA O AUTORZE

Edward Nycz – prof. UO dr hab. Dyrektor Instytutu Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, kierownik Zakładu Kulturowych Podstaw Edukacji, prezes Towarzystwa Ziemi Kozielskiej w Kędzierzynie-Koźlu. Autor 3 prac autorskich, 2 prac współautorskich, 41 prac zwartych pod redakcją i współredakcją naukową oraz ponad 170 artykułów, recenzji, ekspertyz i raportów naukowych. Interesuje się zjawiskami z pogranicza pedagogiki społecznej, animacji społeczno-kulturowej oraz socjologii edukacji (młodzież, miasto, kultura). W środowisku lokalnym prowadzi od ponad 20 lat działalność animacyjną, aktywizując lokalne instytucje i wspólnoty, oraz wspiera badawczo lokalną samorządność. Organizator 21 Kędzierzyńsko-Kozielskich Seminariów Naukowych. Redaktor naukowy cyklicznych „Szkiców Kędzierzyńsko-Kozielskich”.

Część II

Badania środowiska, relacji i stosunków wychowawczych

**Współdziałanie nauczycieli szkół podstawowych z rodzicami
w zakresie kształcenia uczniów
na przykładzie badań przeprowadzonych na terenie
powiatu tarnowskiego (Polska) oraz Egeru i Ozd (Węgry)**

Wstęp

W społeczeństwie opartym na wiedzy osoba dobrze wyedukowana (niekoniecznie w sensie akademickim) stanowi wartość, a współdziałanie szkoły podstawowej z podmiotami środowiska lokalnego na tym etapie edukacji służy nie tylko efektywnej realizacji celów kształcenia, ale stanowi także istotny czynnik wpływający na wszechstronny rozwój osobowości uczniów¹.

Współpracujący ze sobą nauczyciele i rodzice przyczyniają się do integracji działań w sferze kształcenia dzieci, które otrzymują spójny przekaz dotyczący wartości, jaką stanowi szkoła uznawana za główne ogniwo systemu oświaty w Polsce (mimo zmieniających się trendów). Szkoła mimo zmian, które dokonują się we współczesnym świecie, w dalszym ciągu stanowi wartość społeczną i podstawową instytucję, która ma zapewniać odpowiednie warunki rozwoju uczniom, będąc nośnikiem wartości i doświadczeń oraz rozumienia świata i siebie, a także miejscem zaspokajania potrzeb, kształtowa-

¹ M. Mendel, *Nauczyciel z uczniem, rodzicami i lokalną społecznością. Koncepcje partnerstwa edukacyjnego*, w: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 2009, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 191–192.

nia postaw, umiejętności, kompetencji². Instytucja, jaką jest szkoła, powinna jednak ewoluować, aby móc pretendować do miana podstawowego ogniwa kształcenia i wychowania, które daje młodemu pokoleniu szanse osiągnięcia sukcesu we współczesnym świecie³. Jednym z warunków, który powinna spełnić, jest pogłębianie współpracy z podmiotami środowiska lokalnego, w tym szczególnie z rodzicami.

Artykuł ten jest próbą odpowiedzi na pytanie dotyczące stanu współpracy współczesnej szkoły podstawowej z rodziną na podstawie badań własnych.

Zarys koncepcji badań

Przedstawione wyniki badań stanowią fragment szerszych poszukiwań badawczych prowadzonych w latach 2009–2016 i poświęconych wybranym przykładom współdziałania nauczycieli szkół podstawowych z rodzicami w zakresie kształcenia uczniów. Badania zostały przeprowadzone na terenie południowo-wschodniej Polski i północnych Węgier (miasta Eger i Ozd) wśród nauczycieli i rodziców. Podjęta problematyka uwzględnia próbę odpowiedzi na pytania: Jaką wagę przypisują nauczyciele polscy i węgierscy ze szkół podstawowych współdziałaniu z rodzicami w zakresie kształcenia uczniów?, Jakie zakresy uwzględnia współdziałanie nauczycieli z rodzicami w procesie kształcenia uczniów?, Jakie są cele współdziałania nauczycieli szkół podstawowych z Polski i Węgier z rodzicami w zakresie kształcenia uczniów?, Jakie czynniki warunkują współdziałanie nauczycieli z rodzicami w zakresie kształcenia uczniów?, Jakie są efekty współpracy nauczycieli szkół podstawowych z Polski i Węgier z rodzicami w zakresie kształcenia uczniów?

Badaniami objęto 90 nauczycieli z Polski i 88 z Węgier. Zastosowaną metodą był sondaż diagnostyczny, w obrębie którego wykorzystano technikę ankiety i wywiadu. W swoich badaniach autorka założyła, że efektywność współpracy nauczycieli polskich i węgierskich z rodzicami w zakresie kształcenia uczniów na etapie szkoły podstawowej jest na podobnym poziomie.

² Cz. Banach, *Szkoła w reformie systemu edukacji – teoria i praktyka*, w: J. Kuźma, J. Morbitzer, (red.), *Edukacja, szkoła – nauczyciele: promowanie rozwoju dziecka*, Krakowie 2005, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, s. 11.

³ M. Debesse, *Etapy wychowania*, Warszawa 1996, Wyd. „Żak”, s. 47–57.

Charakterystyka badanej populacji

W badaniach ankietowych na terenie Polski wzięło udział 90 nauczycieli. W grupie ankietowanych nauczycieli było 80 kobiet i 10 mężczyzn. Zdecydowana większość respondentów miała wykształcenie wyższe magisterskie – 88, tylko 2 wyższe zawodowe. Staż pracy badanych nauczycieli wynosił: od 1 do 6 lat – 2 respondentów, w grupie od 7 do 14 lat było ich 28, między 15 a 20 latami pracy było 16 nauczycieli. Najliczniej reprezentowali grupę ankietowanych nauczycieli z najdłuższym stażem pracy powyżej 20 lat – 38.

W badaniach ankietowych na terenie Węgier wzięło udział 88 nauczycieli; 69 kobiet i 9 mężczyzn. W grupie respondentów 64 nauczycieli posiadało wykształcenie wyższe zawodowe, 24 wyższe magisterskie. Wśród 88 nauczycieli 55 posiadało staż pracy powyżej 20 lat, między 7 a 14 latami stażu miało 17 respondentów, między 15 a 20 latami także 17 ankietowanych. Jedynie 3 respondentów wskazało staż pracy od 1 do 6 lat.

Porównując obie badane grupy, można zauważyć, że przeważająca liczba nauczycieli polskich ma wykształcenie wyższe magisterskie, natomiast wśród badanej populacji nauczycieli węgierskich dominuje wykształcenie wyższe zawodowe.

Komunikat z badań własnych

Współdziałanie rodziny i szkoły stanowi obopólne dążenie tych środowisk do powodzenia edukacyjnego i życiowego dziecka, jednak – jak wynika z analizy wyników badań – nie wszyscy badani nauczyciele podejmują taką aktywność. Wprawdzie zdecydowana większość badanych nauczycieli – 77 (85,5%) z grupy 90 respondentów (100%) z Polski – podejmuje współpracę z rodzicami w zakresie kształcenia, to jednak grupa 13 (14,4%) respondentów nie realizuje działań w tym obszarze. Z grupy 88 (100%) badanych nauczycieli z Węgier jedynie 3 (3,4%) nie podejmuje współpracy z rodzicami w zakresie kształcenia. Można zatem stwierdzić, że grupa respondentów z Węgier wykazuje większą aktywność w tym zakresie niż grupa badanej populacji polskich nauczycieli.

Jedno z pierwszych zagadnień poruszonych w badaniu dotyczyło wagi, jaką przypisują nauczyciele z obu krajów współpracy z rodzicami. Jak wskazują uzyskane wyniki zamieszczone w tabeli 1, większość ankietowanych na-

uczycieli z Polski – 51 z 90 respondentów – przypisuje współpracy raczej wysoką wagę, ogólna średnia arytmetyczna wynosi 4,05. Grupa 23 respondentów wskazuje na bardzo wysoką wagę, 14 na przeciętną, a tylko 2 na raczej niską. Wyniki badań różnicuje wykształcenie oraz staż pracy nauczycieli. Nauczyciele z wykształceniem wyższym zawodowym wyżej oceniają wagę współdziałania (średnia arytmetyczna równa się 4,5) niż nauczyciele z wykształceniem wyższym magisterskim (średnia równa się 3,98). Większą wagę współdziałaniu ze środowiskiem lokalnym przypisują nauczyciele ze stażem pracy między 1 a 6 latami (4,25) oraz 7 a 14 latami – średnia wynosi 4,17. W przypadku grupy nauczycieli węgierskich zdecydowanie wskazywali oni na bardzo wysoką wagę współpracy z rodzicami (średnia arytmetyczna – 4,35), co potwierdza liczba nauczycieli, którzy podejmują współpracę w zakresie kształcenia. Większą wagę przydają nauczyciele z wykształceniem wyższym zawodowym (4,4) aniżeli wyższym magisterskim (4,21).

Tabela 1. Waga przypisywana współpracy z rodzicami przez nauczycieli z Polski i Węgier

Waga przypisywana współpracy z rodzicami	Punkty oceny	Nauczyciele									
		Polska N=90					Węgry N=88				
		ogółem	płeć		wykształcenie		ogółem	płeć		wykształcenie	
			kobieta	mężczyzna	wyższe zawodowe	wyższe magisterskie		kobieta	mężczyzna	wyższe zawodowe	wyższe magisterskie
a) bardzo wysoka	5	23	20	3	2	21	45	43	2	36	9
b) raczej wysoka	4	51	46	5	2	49	30	24	6	20	10
c) przeciętna	3	14	12	2	–	14	12	11	1	8	4
d) raczej niska	2	2	–	2	–	2	1	1	–	1	–
e) bardzo niska	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
średnia arytmetyczna punktów oceny		4,05	4,05	4,1	4,5	4,03	4,35	4,37	4,11	4,4	4,21

Źródło: Badania własne.

Potwierdzają to wyniki badań uzyskane od nauczycieli z Polski. Staż pracy także różnicuje wyrażone opinie. Podobnie jak w przypadku polskich nauczycieli, współpraca jest najistotniejsza dla nauczycieli z najkrótszym stażem – wręcz modelowa (4,75).

Zakresy współpracy wskazują obszar podejmowanych aktywności, które stanowią przedmiot wspólnych działań obu podmiotów. Ankietowani nauczyciele (tabela 2) w procesie kształcenia uczniów współpracują głównie z rodzicami przy organizacji wycieczek, uroczystości szkolnych i klasowych (83,1%). Dość często współpraca ta dotyczy: organizacji kół zainteresowań (66,2%), przygotowania uczniów do konkursów i olimpiad (66,2%) oraz prowadzenia zajęć kompensacyjnych (konsultacje z logopedą, specjalistami; 63,6,%). Rzadziej współpraca respondentów obejmuje organizowanie spotkań/prelekcji/warsztatów ze specjalistami (53,2%), organizacji specjalistycznych badań w poradniach (41,5%), pozyskiwania funduszy (41,5%) oraz pomocy dzieciom w odrabianiu zadań domowych (40,2%). Najrzadziej polska grupa badanych nauczycieli podejmuje współpracę przy organizacji zajęć otwartych (16,8%). Wyniki badań różnicuje staż pracy ankietowanych nauczycieli. W podanych zakresach najbardziej aktywni są nauczyciele z najdłuższym stażem – w przedziale powyżej 20 lat pracy. W zasadzie badana populacja węgierskich nauczycieli potwierdziła, że organizacja wycieczek oraz uroczystości stanowi zasadniczy obszar współpracy z rodzicami (82,3%), ale mocniej akcentują oni znaczenie organizowania kół zainteresowań (87,0%). Znaczące różnice w opiniach respondentów wystąpiły w kwestiach prowadzenia zajęć otwartych dla rodziców, które są o wiele popularniejsze na Węgrzech (44,7%) niż w Polsce (16,8%), oraz konsultacji w specjalistycznych poradniach, które z kolei na Węgrzech stanowią rzadkość (1,1%), natomiast w Polsce to problem coraz częściej wymagający działań zarówno ze strony nauczycieli, jak i rodziców (warto zaznaczyć, iż badania w poradniach najczęściej dotyczą problemów wychowawczo-dydaktycznych uczniów). Należy także zauważyć, iż pozyskiwanie funduszy na funkcjonowanie szkoły stanowi ważny punkt współpracy polskich nauczycieli (44,1%), a mało znaczący w działaniach węgierskich ankietowanych (15,2%).

Tabela 2. Zakresy współdziałania nauczycieli szkół podstawowych z rodzicami w procesie kształcenia uczniów

Zakresy współdziałania nauczycieli szkół podstawowych z rodzicami w procesie kształcenia uczniów	Nauczyciele											
	Polska						Węgry					
	N=77	%	płeć		wykształcenie		N=85	%	płeć		wykształcenie	
			kobieta	mężczyzna	wyższe zawodowe	wyższe magisterskie			kobieta	mężczyzna	wyższe zawodowe	wyższe magisterskie
a. organizowanie kół zainteresowań	51	66,2	44	7	–	51	74	87,0	65	9	55	19
b. przygotowanie uczniów do olimpiad i konkursów	51	66,2	47	4	2	49	46	54,1	40	6	36	10
c. pomoc w odrabianiu zadań domowych	31	40,2	28	3	3	28	39	45,8	36	3	32	7
d. prowadzenie zajęć otwartych dla rodziców	13	16,8	12	1	2	11	38	44,7	35	3	30	8
e. organizowanie spotkań dla rodziców z lekarzami, nauczycielami, pedagogami, psychologami	41	53,2	40	1	2	39	40	47,0	38	2	34	6
f. pomoc przy organizowaniu specjalistycznych badań w poradniach	32	41,5	32	–	2	30	1	1,1	1	–	1	–
g. prowadzenie zajęć kompensacyjnych, wyrównawczych	49	63,6	46	3	3	46	22	25,8	21	1	18	4
h. organizowanie wycieczek, uroczystości szkolnych i klasowych	64	83,1	59	5	4	60	70	82,3	64	6	54	16

Zakresy współdziałania nauczycieli szkół pod- stawowych z rodzicami w procesie kształcenia uczniów	Nauczyciele											
	Polska						Węgry					
	N=77	%	płeć		wykształ- cenie		N=85	%	płeć		wykształ- cenie	
			kobieta	mężczyzna	wyższe zawodowe	wyższe magisterskie			kobieta	mężczyzna	wyższe zawodowe	wyższe magisterskie
i. pozyskiwanie fun- duszy na pomoc dla uczniów oraz szkoły	34	44,1	30	4	3	31	13	15,2	11	2	9	4

Źródło: Badania własne.

Cele współpracy nauczycieli z rodzicami to kolejny problem podlegający szczegółowej analizie. Wyniki badań przedstawione w tabeli 3 wskazują, że zdaniem respondentów z Polski uzyskiwanie na bieżąco lepszych wyników w nauce stanowi zasadniczy cel współpracy z rodzicami (88,3%). Istotne są także zapobieganie niepowodzeniom szkolnym (79,2%) oraz rozwój zainteresowań dzieci (79,2%). Ankietowani najrzadziej wskazywali jako cel motywowanie dziecka do nauki (55,8%) oraz zdobycie wiadomości i umiejętności, które pozwolą na osiągnięcie sukcesu w dalszym kształceniu (48,0%). Zatem można stwierdzić, że bieżący sukces edukacyjny przesłania nauczycielom dalekosiężne cele kształcenia, które pozwalają na znalezienie swojego miejsca w życiu zawodowym i społecznym. Opinie te potwierdzają nauczyciele z Węgier. Może to świadczyć o instrumentalnym traktowaniu kształcenia, bez odniesień do kształcenia ustawicznego. Warto zaznaczyć, iż poziom wykształcenia nauczycieli węgierskich różnicuje uzyskane wyniki badań. Szczególny nacisk na realizację tych celów wskazują nauczyciele z wykształceniem wyższym zawodowym. Dla obu grup respondentów rozwijanie sprawności umysłowej uczniów jest kluczowe na dalszych etapach kształcenia i stanowi czynnik warunkujący osiągnięcie sukcesu. Istotne różnice pojawiły się w opiniach ankietowanych nauczycieli z Polski i Węgier, a dotyczyły wyrównywania szans edukacyjnych uczniów, które mogą świadczyć o większych dys-

Tabela 3. Cele współdziałania nauczycieli szkół podstawowych z rodzicami w zakresie kształcenia uczniów

Cele współdziałania nauczycieli szkół podstawowych z rodzicami w zakresie kształcenia uczniów	Nauczyciele											
	Polska						Węgry					
	N=77	%	płeć		wykształcenie		N=85	%	płeć		wykształcenie	
			kobieta	mężczyzna	wyższe zawodowe	wyższe magisterskie			kobieta	mężczyzna	wyższe zawodowe	wyższe magisterskie
a. uzyskiwanie na bieżąco lepszych wyników kształcenia przez dziecko	68	88,3	60	8	3	65	61	71,6	55	6	46	15
b. zapobieganie niepowodzeniom	61	79,2	55	6	3	58	49	57,6	45	4	37	12
c. wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów	54	70,1	48	6	2	52	35	41,1	33	2	29	6
d. motywowanie dziecka do nauki	43	55,8	39	4	2	41	53	62,3	45	5	41	12
e. rozwój zainteresowań i uzdolnień dzieci	61	79,2	56	5	3	58	73	85,8	66	7	55	18
f. zdobywanie przez uczniów wiedzy umożliwiającej dalsze kształcenie	37	48,0	33	4	2	35	28	32,9	26	2	20	18
g. rozwijanie sprawności umysłowej uczniów	44	57,4	41	3	2	42	39	45,8	34	5	32	7
h. wykorzystanie zdobytej wiedzy w praktyce	45	58,4	41	4	2	43	34	40,0	30	4	24	10

Źródło: Badania własne.

proporcjach w poziomie przygotowania polskich uczniów do realizacji treści kształcenia, aniżeli dzieci z Węgier.

Istotne w przeprowadzonych badaniach były czynniki warunkujące efektywność współpracy w zakresie kształcenia dzieci. W przypadku badanej grupy polskich nauczycieli (tabela 4) czynniki mające decydujący wpływ na powodzenie w obszarze współpracy to przyjazna postawa nauczyciela (88,3%) oraz pozytywne doświadczenia z dotychczasowej współpracy (85,7%). Nieco mniejszy wpływ mają zdaniem respondentów otwarta postawa dziecka (75,3%) oraz wzajemna inicjatywa rodziców i nauczycieli (63,6%). Środki finansowe okazały się najmniej istotne (27,2%) w podejmowaniu współpracy nauczycieli i rodziców w obszarze kształcenia uczniów. Grupa badanych nauczycieli z Węgier potwierdza opinię dotyczącą roli nauczyciela (60,0%) i uczniów (56,4%) we współpracy z rodzicami oraz niewielki udział środków finansowych (20,0%) w tych kontaktach. Znaczące różnice w opiniach respondentów wystąpiły w ocenie pozytywnych doświadczeń oraz wzajemnych inicjatyw. Zdaniem węgierskich nauczycieli odgrywają one stosunkowo niewielką rolę we współpracy z rodzicami w zakresie kształcenia.

Tabela 4. Czynniki ułatwiające współdziałanie nauczycieli z rodzicami w zakresie kształcenia uczniów

Cele współdziałania nauczycieli szkół podstawowych z rodzicami w zakresie kształcenia uczniów	Nauczyciele											
	Polska						Węgry					
	N=77	%	płeć		wykształcenie		N=85	%	płeć		wykształcenie	
			kobieta	mężczyzna	wyższe zawodowe	wyższe magisterskie			kobieta	mężczyzna	wyższe zawodowe	wyższe magisterskie
a. postawa nauczyciela (przyjazna pełna zrozumienia i akceptacji)	68	88,3	62	6	2	60	51	60,0	45	6	36	15
b. postawa dziecka (otwarta)	58	75,3	52	6	2	56	48	56,4	42	6	37	11

Cele współdziałania nauczycieli szkół podstawowych z rodzicami w zakresie kształcenia uczniów	Nauczyciele											
	Polska						Węgry					
	N=77	%	płeć		wykształcenie		N=85	%	płeć		wykształcenie	
			kobieta	mężczyzna	wyższe zawodowe	wyższe magisterskie			kobieta	mężczyzna	wyższe zawodowe	wyższe magisterskie
c. wzajemna inicjatywa	49	63,6	45	4	1	48	14	16,4	13	1	12	2
d. partnerstwo w działaniu	34	44,1		31	3	2	32	48,2	35	6	33	8
e. częste systematyczne kontakty z rodzicami	45	58,4	40	5	2	43	47	55,2	43	4	38	9
f. własne pozytywne doświadczenia z okresu współpracy	66	85,7	61	5	3	63	32	37,6	30	2	27	5
g. środki finansowe	21	27,2	18	3	1	20	17	20,0	15	2	11	6

Źródło: Badania własne.

Czynniki, które utrudniają współpracę z rodzicami w zakresie kształcenia, to niewłaściwa postawa rodziców oraz ich sporadyczne kontakty ze szkołą (77,0%), co podkreśla polska populacja respondentów. Nie doświadczają tych problemów węgierscy nauczyciele (3,5%). Respondenci z Polski zauważają również, iż niewłaściwa postawa nauczycieli stanowi problem we wzajemnych kontaktach (46,7%), o wiele mniej krytyczni względem swojej grupy zawodowej są nauczyciele węgierscy (21,1%). Różnice w opiniach wystąpiły także przy ocenie postaw dzieci oraz kontaktów z nimi. Zdaniem polskich nauczycieli wpływ tych czynników jest bardziej znaczący we współpracy z rodzicami w zakresie kształcenia, aniżeli w opinii ankietowanych z węgierskiej grupy nauczycieli.

Tabela 5. Czynniki utrudniające współdziałanie nauczycieli z rodzicami w zakresie kształcenia uczniów

Czynniki utrudniające współdziałanie nauczycieli z rodzicami w zakresie kształcenia uczniów	Nauczyciele											
	Polska						Węgry					
	N=77	%	płeć		wykształcenie		N=85	%	płeć		wykształcenie	
			kobieta	mężczyzna	wyższe zawodowe	wyższe magisterskie			kobieta	mężczyzna	wyższe zawodowe	wyższe magisterskie
a. postawa nauczyciela (rutyna, brak akceptacji, wyrozumiałości, partnerstwa)	36	46,7	32	4	2	34	18	21,1	15	3	12	6
b. postawa dziecka (zamknięta)	44	57,1	39	5	2	42	29	34,1	25	4	23	6
c. brak dobrego kontaktu z dzieckiem	34	44,1	29	5	1	33	16	18,8	14	2	12	4
d. niewłaściwa postawa rodziców	51	66,2	45	6	2	49	59	69,4	54	5	45	14
e. niewłaściwa grupa rówieśnicza dziecka	15	19,4	12	3	1	14	11	12,9	10	1	8	3
f. sporadyczne kontakty rodziców ze szkołą	60	77,9	53	7	3	57	3	3,5	3	–	2	1
g. brak środków finansowych	32	41,5	28	4	2	30	41	48,2	35	6	30	11

Źródło: Badania własne.

Efekty współpracy (tabela 6) w opiniach badanych nauczycieli – zarówno z terenów Polski, jak i Węgier – oceniane są z perspektywy osiągania na bieżąco wyższych wyników w nauce przez uczniów. Polscy nauczyciele wskazują także udział podopiecznych w konkursach przedmiotowych/tematycznych

(72,7%), czego nie zauważają węgierscy respondenci (27,0%). Istotne dysproporcje występują także w ocenie efektów w zakresie nagród przyznawanych szkole, nauczycielom i uczniom. Wprawdzie polscy nauczyciele nie wskazują ich jako efekty najbardziej widoczne (46,7%), ale populacja węgierskich respondentów kwalifikuje to zjawisko jako marginalne (10,5%).

Tabela 6. Efekty współdziałania nauczycieli szkół podstawowych z rodzicami w zakresie kształcenia uczniów

Czynniki utrudniające współdziałanie nauczycieli z rodzicami w zakresie kształcenia uczniów	Nauczyciele											
	Polska						Węgry					
	N=77	%	płeć		wykształcenie		N=85	%	płeć		wykształcenie	
			kobieta	mężczyzna	wyższe zawodowe	wyższe magisterskie			kobieta	mężczyzna	wyższe zawodowe	wyższe magisterskie
a. osiąganie lepszych wyników przez dziecko na bieżąco (wiadomości, umiejętności)	69	89,6	62	7	3	66	75	88,2	67	8	55	20
b. udział dzieci w konkursach przedmiotowych	56	72,7	50	6	3	53	23	27,0	21	2	18	5
c. wysokie oceny z testów kompetencji	30	38,9	27	3	1	29	18	21,1	18	–	16	2
d. stały kontakt z Poradnią Psychologiczno-Pedagogiczną, systematyczne konsultacje	32	41,5	29	3	2	30		27,8	21	2	17	6
e. nagrody dla szkoły, uczniów, nauczycieli	36	46,7	32	4	2	34	9	10,5	7	2	7	7

Źródło: Badania własne.

Zakończenie

Podsumowując, można stwierdzić, że większa liczba badanych nauczycieli węgierskich podejmuje współpracę z rodzicami w zakresie kształcenia uczniów i przypisują oni większą wagę tym działaniom aniżeli nauczyciele z Polski. W obu grupach badanych populacji większą świadomość konieczności współpracy mają nauczyciele z wykształceniem wyższym zawodowym i z najkrótszym stażem pracy w zawodzie. Zakres współpracy obejmuje głównie organizacje wycieczek i uroczystości szkolnych, natomiast zajęcia otwarte dla rodziców, które mogą być źródłem wiedzy o codziennym funkcjonowaniu uczniów w szkole, realizowane są w Polsce sporadycznie, a na Węgrzech częściej. Główne cele współpracy w zakresie kształcenia uczniów koncentrują się wokół bieżących wyników w nauce, natomiast brakuje rozwijania kompetencji poznawczych/intelektualnych, które umożliwiają osiągnięcie sukcesów w perspektywie dalszego kształcenia. Wydaje się także, że współpraca polskich nauczycieli z rodzicami koncentruje się głównie wokół zdobywania środków finansowych. Czynnikiem, które pozytywnie wpływają na współpracę badanych nauczycieli z Polski i Węgier, to postawa ich samych oraz dzieci. Współpracę w zakresie kształcenia zasadniczo utrudniają: niewłaściwa postawa rodziców, a zdaniem polskich respondentów również sporadyczne kontakty rodziców ze szkołą, które z kolei nie są problemem dla nauczycieli węgierskich. Efekty współpracy, zdaniem badanych nauczycieli, nie odnoszą się do sukcesywnego rozwoju uczniów, a jedynie oceniane są z perspektywy bieżących wyników w nauce osiąganych przez dzieci.

Bibliografia

- Debesse M., *Etapy wychowania*, Warszawa 1996, Wyd. „Żak”.
- Banach Cz., *Szkola w reformie systemu edukacji – teoria i praktyka*, w: J. Kuźma, J. Morbitzer (red.), *Edukacja, szkoła – nauczyciele: promowanie rozwoju dziecka*, Kraków 2005, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Mendel M., *Nauczyciel z uczniem, rodzicami i lokalną społecznością. Koncepcje partnerstwa edukacyjnego*, w: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 2009, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Summary

The article includes the short analysis of tendencies of the contemporary primary school in the context of its educational cooperation with a local environment especially family as an integral part of social life. The text contains the analysis of the process of realization of co-operation: purpose, contents, forms and results of effects. The main aim of this article was to show the present state of the primary school considering the realization of didactic functions. The research done among teachers in 2014 in Poland – Tarnów district (from the town and villages) and in 2016 in Hungary – Eger and Ozd is the basis of showing the comparative analysis. The final element of this text is the generalization of the research results and conclusions for the practice.

Key words: cooperation, primary school, parents, didactic

Translated by Łucja Reczek-Zymróż

NOTA O AUTORZE

Łucja Reczek-Zymróż – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, starszy wykładowca w PWSZ w Sanoku. Nauczyciel z 22-letnim stażem pracy w edukacji wczesnoszkolnej. Zainteresowania badawcze koncentruje na współpracy nauczycieli ze środowiskiem lokalnym oraz problemach współczesnej edukacji wczesnoszkolnej. Autorka dwóch monografii (*Współdziałanie pedagogiczne szkoły podstawowej ze środowiskiem lokalnym*, 2008; *Rodzina i szkoła w zmieniającej się przestrzeni edukacyjnej*, 2014) oraz kilkunastu artykułów.

Barbara Lulek

Rodzicielska przestrzeń w szkole – o powiązaniach typu sieci, koordynacji i kooperacji

Wstęp

Rodzina to podstawowe środowisko wychowawcze wyznaczające przestrzeń życia dziecka. Funkcjonuje na określonym terytorium, stanowi miejsce życia osób dorosłych oraz dzieci i młodzieży. To obszar oddziaływania wychowawczo-edukacyjnego, nabywania i przyswajania wiedzy w określonym zakresie, jak też kompetencji kulturowych. Rodzina stanowi najważniejsze miejsce, w którym potomstwo znajduje bezpośrednie odniesienia osobowe, a także spędza najwięcej czasu. W miarę rozwoju dziecko poznaje najbliższe środowisko sąsiedzkie, które stwarza możliwość nawiązywania pierwszych relacji pozarodzinnych, oraz inne instytucje, w tym przedszkola i szkoły wymagające od dziecka określonych zachowań, a tym samym nabywania nowych umiejętności społecznych.

W taki sposób dziecko z centralnego miejsca swojego życia – domu rodzinnego – wędruje do szkół, przyjaciół, znajomych, poznając kolejne przestrzenie społeczne. Razem z dziećmi rodzice i inni członkowie rodziny budują układy relacyjne tworzone w interakcyjnym procesie zachodzącym pomiędzy środowiskiem życia a społecznymi dobrami i strukturami w określonych miejscach¹. Owe układy relacyjne mogą przybierać różny

¹ J. Surzykiewicz, *Przestrzenno-społeczne zorientowanie pedagogiki społecznej i pracy socjalnej (na przykładzie wybranych refleksji i doświadczeń)*, w: J. Piekarski, T. Pilch, W. Theiss, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Edukacja społeczna wobec problemów*

charakter, w tym opierać się na powiązaniach typu sieci, koordynacji i kooperacji².

Rodzice i dzieci, wchodząc w kolejne obszary relacji, mają szansę nawiązywania coraz szerszych interakcji społecznych oraz współuczestnictwa. Często rodzice budują względnie trwałe powiązania sąsiedzkie motywowani kontaktami własnego potomstwa z najbliższym otoczeniem lub tworzą sieci lokalnych powiązań w celu realizacji wyznaczonych celów działania. Niewątpliwie krąg interakcji ulega poszerzeniu z chwilą rozpoczęcia edukacji szkolnej przez dziecko, co wynika z naturalnych kontaktów ucznia z kręgiem rówieśników, jak też konieczności współpracy z nauczycielami i społecznością rodziców. Sytuacja taka wymaga otwarcia się kręgu rodzinnego na zewnątrz³, co oznacza uznanie przez rodziców dzielenia odpowiedzialności i oddziaływań wychowawczych z nauczycielami, a tym samym określenie obszarów i granic edukacyjnego współbycia⁴ z pedagogami i społecznością innych rodziców. Rodzice w szkole nierzadko opierają przestrzeń własnych relacji na powiązaniach typu sieci. Cała społeczność rodziców danej klasy, konkretnej szkoły może tworzyć sieci ukierunkowane na realizację licznych celów, wyznaczanych na ogół misją podejmowania działań dla dobra dziecka. W wielu placówkach rodzicielskie działania są koordynowane przez członków rad rodziców lub nauczycieli, a niekiedy rozwija się aktywność bazująca na kooperacji. I te zagadnienia autorka opracowania szerzej omówi w dalszych rozważaniach, odwołując się do wyników badań własnych z lat 2013–2014 oraz odnosząc je do wyodrębnionych modeli współpracy szkoły, rodziny, środowiska akcentujących delegowanie, konsultowanie i kooperację.

współczesnego człowieka i społeczeństwa, Łódź 2010, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 207–208.

² J.M. Brinkerhoff, *Government – Non-profit Partnership: a Defining Framework*, „Public Administration and Development” 2002, vol. 22, nr 1, s. 19–30.

³ Z. Kwieciński, *Ponowoczesna szkoła życia. Alternatywy myślenia o edukacji*, Warszawa 2000, IBE.

⁴ T. Frąckowiak, *Funkcje pedagogiki społecznej w społeczeństwie mitu, wolności, demokracji i inteligentnej cywilizacji. Wybrane kwestie*, w: J. Piekarski, T. Pilch, W. Theiss, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, cyt. wyd., s. 50.

O typach rodzicielskich powiązań w społeczności rodziców – kilka słów o badaniach

Przekroczenie przez dziecko progu szkoły związane jest z rozszerzeniem jego doświadczeń poza przestrzeń kontaktów rodzinnych i sąsiedzkich. Codzienne towarzyszenie dziecku w procesie edukacji staje się nie lada wyzwaniem dla rodziców, którzy muszą odnaleźć własne miejsce w przestrzeni szkoły, budować interakcje z nauczycielami, uczniami i społecznością rodziców. Wewnątrzszkolna aktywność rodziców wyznaczana jest przez dwa zasadnicze czynniki. Po pierwsze, warunki brzegowe rodzicielskiej aktywności wyznaczają przyjęte regulacje prawne, które precyzują szczegółowo prawa rodziców w edukacji szkolnej własnego potomstwa oraz umożliwiają funkcjonowanie organizacji i przedstawicielstw społeczności rodzicielskich na terenie szkoły, wyznaczają także obszary i zakres działalności ich członków. Po drugie, zaangażowanie rodziców warunkowane jest przez potencjał tkwiący w rodzicach jako znaczącej społeczności funkcjonującej na terenie szkoły, a w dalszej perspektywie w możliwości uruchomienia oddolnych rodzicielskich inicjatyw. Można zatem przyjąć, że aktywność rodziców z jednej strony wyznaczają tendencje tkwiące w samym rodzicu jako jednostce i społeczności rodziców jako sumie owych jednostek, które mobilizują do działania, jak i konkretne społeczno-prawne uwarunkowania, swoiste okoliczności sprzyjające podejmowaniu działań społecznych⁵. Założono, że działania rodziców na terenie szkoły mogą przybierać charakter mniej lub bardziej zorganizowanych przedsięwzięć, i wyodrębniono trzy zasadnicze rodzaje powiązań w społeczności rodziców. Po pierwsze, rodzicielskie interakcje mogą rozwijać się na podłożu spontanicznych porozumień, ukierunkowanych na realizację wspólnych celów, obejmując kolektywne rozwiązywanie problemów. Tego typu powiązania określane sieciami oparte są na budowaniu w społeczności rodziców poziomych, dobrowolnych relacji i związków oraz pozbawione wyraźnie wyodrębnionych ośrodków decyzyjnych. Po drugie, przyjęto, że rodzicielskie relacje mogą mieć charakter powiązań-układów hierarchicznych, z wyraźnie wyodrębnioną centralną komórką kierującą. Społeczność rodziców koncentruje się wokół wyraźnego centrum, które tworzą członkowie rady rodziców lub inni liderzy rodzicielskiej społeczności. Przepływ informa-

⁵ A. Radzewicz-Winnicki, *Społeczeństwo w trakcie zmiany*, Gdańsk 2004, GWP, s. 103.

cji od centrum do społeczności rodziców odbywa się na zasadzie konsultacji, opiniowania i ustosunkowania się do propozycji i rozwiązań. Po trzecie, założono, że relacje w grupach rodzicielskich mogą być budowane na zasadzie równości praw i obowiązków, wzajemnego poszanowania autonomii i inności oraz tolerancji, bazując na własnych potrzebach, oczekiwaniach. Przyjęto, że rodzice jako społeczność prezentują otwartość na współpracę z innymi w celu wypracowywania konstruktywnych rozwiązań, ponosząc współodpowiedzialność za rezultaty wspólnej aktywności. Wyodrębnione typy rodzicielskiej aktywności w przestrzeni szkoły określono jako powiązania typu sieci, koordynację i kooperację.

Powyższe przesłanki skłoniły autorkę opracowania do podjęcia badań w 2013 r. na terenie losowo wybranych wiejskich szkół podstawowych⁶ województwa podkarpackiego. Objęto nimi 150 przedstawicieli społeczności rodziców, w tym 50 będących członkami rad rodziców w szkołach podstawowych oraz 100 losowo wybranych posyłających własne dzieci do badanych placówek. Na potrzeby badań opracowano kwestionariusze wywiadu skierowane do: rodziców – członków rady rodziców, jak też przedstawicieli społeczności rodziców w szkołach podstawowych. W toku badań dążono do udzielenia odpowiedzi na pytania: Jakie formy interakcji występują pomiędzy członkami rad rodziców i członkami rodzicielskiej społeczności w szkołach wiejskich?, Jaki typ relacji towarzyszy kontaktom członków rad rodziców i społeczności rodzicielskiej w szkołach wiejskich? Uznano, że rodzice jako osoby bezpośrednio zaangażowane w relacje społeczne na terenie szkoły mają rozeznanie i stanowią źródło cennych informacji o relacjach w przestrzeni szkoły. Zakończone w 2013 r. badania stały się inspiracją do podjęcia w kolejnym roku w ramach realizowanego indywidualnego grantu badawczego dalszych badań diagnostycznych, tym razem na terenie szkół podstawowych zlokalizowanych w środowisku miejskim Podkarpacia, których celem była także próba rozpoznania form interakcji oraz typów relacji towarzyszących kontaktom członków rad rodziców i społeczności rodzicielskiej w szkołach miejskich.

Badania miały charakter sondażowy, oparto je na technice ankiety i wywiadu. Ogółem w badaniach udział wzięło ponad 1200 rodziców. W prezen-

⁶ Badania prowadzono na terenie szkół podstawowych zlokalizowanych w miejscowościach wiejskich województwa podkarpackiego – Zespół Szkół w Małej, Zespół Szkół nr 1 w Przysietnicy i Szkole Podstawowej im. Karola Klobassy-Zrenckiego w Żeglach.

townym opracowaniu autorka ograniczy się do przedstawienia stanowiska 150 rodziców posyłających swoje dzieci do miejskich szkół podstawowych⁷ województwa podkarpackiego, w tym 50 członków rad rodziców i 100 losowo wybranych rodziców badanych placówek. Uzyskane w toku badań dane empiryczne poddano kategoryzacji, wykorzystując opisane powyżej typy rodzicielskiej aktywności w przestrzeni szkoły.

Powiązanie typu sieci czy struktura hierarchiczna? – kilka słów o delegowaniu w wiejskich szkołach podstawowych

Narastająca złożoność życia społeczno-gospodarczego wymusza w szeroko rozumianej oświacie powstawanie nowych form organizacyjnych dla działających w obszarze edukacji podmiotów. Jednym z tak zdefiniowanych rozwiązań jest organizowanie konstrukcji sieci działań, pozwalających na analizę i poszukiwanie odpowiedzi na problemy o złożonej strukturze. Powiązania typu sieci opierają się na zbiorach samodzielnych jednostek tworzących wspólną strukturę, w celu prowadzenia określonych działań⁸. To grupy autonomicznych osób nastawione na osiągnięcie celu, który nie może być zrealizowany przez żadną jednostkę z osobna⁹. W sieci podmioty nie są podporządkowane innym w swej formalnej pozycji. Dobrowolne powiązania sieci oznaczają, że są one kontrolowane przez członków, nie mając scentralizowanego źródła władzy, a decyzje na ogół podejmowane są na zasadzie konsensusu. Sieć pozwala członkom na zachowanie własnej tożsamości oraz stawia na negocjację jako sposób podejmowania decyzji¹⁰. Sieci, realizując cele, muszą współpracować, co wymaga podziału czynności, ich skoordyno-

⁷ Badania prowadzono w Szkole Podstawowej nr 25 w Rzeszowie im. Prymasa Tyśiąclecia, Szkole Podstawowej nr 10 w Rzeszowie, Szkole Podstawowej z Oddziałami Integracyjnymi nr 14 w Krośnie.

⁸ A. Austen, *Zastosowanie koncepcji sieci do wzmacniania efektywności działań podejmowanych w sektorze publicznym*, w: A. Frączkiewicz-Wronka (red.), *Partnerstwo lokalne jako strategia rozwiązywania problemów społecznych*, Katowice 2010, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, s. 62–65.

⁹ D. Elsner, *Sieci współpracy i samokształcenia. Teoria i praktyka*, Warszawa 2013, Wolters Kluwer Polska SA, s. 31.

¹⁰ A. Austen, *Zastosowanie koncepcji sieci do wzmacniania efektywności działań podejmowanych w sektorze publicznym*, w: A. Frączkiewicz-Wronka (red.), *Partnerstwo lokalne jako strategia rozwiązywania problemów społecznych*, cyt. wyd., s. 62–66.

wania oraz wzajemnego uzupełniania się partnerów pod względem kompetencji i specjalizacji, by uniknąć niepotrzebnego dublowania się wysiłków¹¹. To jeden z podstawowych sposobów, w jaki ludzie łączą się ze sobą, by wspólnie przedsięwziąć określone działania i osiągnąć zakładane cele. To społeczność, która konstruuje wspólną rzeczywistość¹².

Budowanie relacji typu sieci w społeczności rodziców na terenie szkoły nie jest zadaniem łatwym. Trudności wynikają z faktu, że sieci nie są typowymi organizacjami, ale też nie są całkowicie od nich odmienne. Badana społeczność rodziców w środowisku wiejskim wyraźnie akcentuje orientację na wspólny cel działania (95,3% respondentów), choć już w wątpliwość poddaje dobrowolność uczestnictwa w pracach społeczności rodzicielskiej (tylko jedna piąta badanych członków rady rodziców deklaruje, że dobrowolnie zgłosiła swoją kandydaturę na członka rady rodziców, a 10% ankietowanych wskazuje, iż zabiegało o to, *by być w radzie rodziców*, jak też wskazywało *własne atuty i doświadczenie w pracy na rzecz dzieci*). Pozostali pytani członkowie rady rodziców informują o wiodącej roli nauczycieli w szkołach wiejskich przy wyborze członków rady rodziców i niejako „wskazywaniu” liderów¹³. Można zatem stwierdzić występowanie elementów delegowania i konsultowania w relacjach rodziców i nauczycieli, przy zachowaniu dominującej roli pedagogów. Społeczność rodziców pozytywnie ustosunkowuje się do propozycji rozwiązań wychowawców, jednocześnie ograniczając się wyłącznie do tych zachowań. Pomimo opisanych powyżej sytuacji członkowie rady rodziców, ale także losowo wybrani rodzice – ogółem 54,7% badanych – proszeni o scharakteryzowanie wzajemnych relacji w swoim gronie podkreślają, że w szkołach jest *możliwość tworzenia szerokich koalicji rodziców, łączenia różnych rodzicielskich zasobów w działaniach na rzecz dzieci i młodzieży*.

¹¹ B. Lulek, *Współpraca szkoły, rodziny i środowiska*, Rzeszów 2008, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego; B. Lulek, Ł. Reczek-Zymróż, *Rodzina i szkoła w zmieniającej się przestrzeni edukacyjnej. Dylematy czasu przemian*, Rzeszów 2014, Bonus Liber; H. Czerniawski, *Współdziałanie potrzebą czasu*, Lublin 2002, „Norbertinum”, s. 22.

¹² B. Czerniawska, *Trochę inna teoria organizacji. Organizowanie jako konstrukcja sieci działań*, Warszawa 2010, Wydawnictwo Poltext, s. 61.

¹³ B. Lulek, *O koncentracji, spójności i aktywizacji jako strategiach budowania zaangażowania rodziny w życie szkoły i społeczności lokalnej*, „Pedagogika Rodziny” 2014, nr 4, s. 167–177.

Ponadto odnotowano w badanych szkołach wiejskich przejściową strukturę hierarchiczną, która nie zawsze pozwala na zachowanie równorzędności zajmowanych stanowisk przez członków sieci oraz podejmowanie decyzji na zasadzie konsensusu. To układ pośredni pomiędzy siecią a hierarchią. Przepływ informacji ma charakter pionowy i przebiega dość często od organów rodzicielskich do społeczności rodziców. Organy rodzicielskie inicjują i kontrolują działania, a powiązania pomiędzy pozostałymi członkami grupy są w znacznym stopniu ograniczone. Zalecenia i sugestie kierowane są do społeczności rodziców przez członków rady rodziców, którzy przyjmują pewne ustalenia zwłaszcza w obszarze zbierania funduszy i dysponowania nimi. W wypowiedziach badanych rodziców z wiejskich szkół podstawowych znajdujemy wiele głosów sugerujących, iż członkowie rad rodziców często traktują innych rodziców jedynie jako odbiorców informacji o charakterze nakazowym lub nakazowo-rozdzielczym. W takim układzie relacji społecznych pomiędzy członkami organów rodzicielskich w szkole wiejskiej a społecznością rodziców nie gwarantuje się zajmowania równoprawnej i równorzędnej pozycji potencjalnym współuczestnikom aktywności na rzecz uczniów i placówki. Relacje te cechuje ograniczenie inicjującej aktywności jednej ze stron, a niekiedy pozbawia się nawet ogół rodziców prawa do opiniowania i ustosunkowania się (pozytywnego lub negatywnego) do realizowanych zadań, jak też ponoszenia odpowiedzialności za podejmowane decyzje. Rozwiązanie to cechuje się ograniczeniem własnej spontanicznej działalności na rzecz podporządkowania w imię realizowanych celów. Wzorzec ten cechuje mniej lub bardziej złożony proces wydawania poleceń, a nie tworzenia sytuacji decyzyjnych, umożliwiających dokonanie wolnego wyboru. Wzajemnym relacjom towarzyszy dominacja jednego lub grupy podmiotów zaangażowanych we wspólne działania. Jest to wariant najmniej korzystny wychowawczo, spychający współpracujące grupy i jednostki do roli podwładnych, bezwzględnie *podporządkowanych przełożonemu*.

W badanych placówkach w środowisku wiejskim nie odnotowano rozwiązań, w których akcentuje się pełne wspólnotowe relacje członków grup rodzicielskich, a tym samym relacje poziome pomiędzy jednostkami opierają się na nisko sformalizowanej wewnętrznej strukturze połączeń, w której nie da się wyodrębnić swobodnego centrum decydującego w kluczowych kwestiach.

Od koordynacji do kooperacji, czyli o konsultowaniu rodzicielskich rozwiązań w szkołach na wsi

Niewątpliwie powiązania typu sieci pozwalają na wymianę informacji umożliwiających planowanie oraz organizowanie aktywności społecznej. Jednak spontaniczny sposób ich powstawania, jak też zanikania, nierzadko prowadzić może do trudności w zakresie uporządkowania i przewidywania działań, a niekiedy ich znoszenia lub zaniechania. Dlatego też kolejnym rozwiązaniem jest układ relacji pomiędzy jednostkami i grupami oparty na koordynacji, jako jednej z dyrektyw sprawnego działania. Koordynacja to uzgodnione, uporządkowane współdziałanie elementów pewnej całości, mające na celu zapewnienie harmonijnego działania jednostek, organizacji czy instytucji. Koordynacja jest podporządkowaniem i zharmonizowaniem według stopnia zależności pojedynczych części, aby wspólnie przyczyniły się do osiągnięcia postawionego celu. Można powiedzieć, że jest to swego rodzaju uporządkowanie poszczególnych składników i doprowadzenie do ich wzajemnej zgodności. To harmonizowanie współdziałania w środowisku. Koordynacja ma zatem na celu pobudzanie, inspirowanie i wyzwalanie indywidualnej inicjatywy w osiąganiu wspólnych zadań, usprawnianie działalności wieloprezedmiotowej tak, aby rezultat zharmonizowanego działania był czymś większym od sumy działań poszczególnych jej części i był osiągany szybciej i z mniejszym prawdopodobieństwem popełniania błędów¹⁴.

W badaniach prowadzonych w szkołach podstawowych zlokalizowanych w miejscowościach Małe, Żeglce i Przysietnica stwierdzono, że blisko 45% badanych wskazuje na pojawiające się przykłady rodzicielskiej koordynacji działań. W badanych szkołach wiejskich rodzice z poszczególnych klas integrują podejmowane działania, by nie stanowiły one konkurencyjnych propozycji. Jeden z rodziców podkreśla, iż *uzgodnione i uporządkowane aktywności rodziców stanowią pewną całość, zapewniając harmonijną płaszczyznę dla działania szkoły i rodziny. Bardzo ważną rolę odgrywa w tym procesie rada rodziców*. Inna badana przedstawicielka rady rodziców dodaje: *...rodzice w szkole mogą wszystko osiągnąć, pod warunkiem, (...) podjęcia wspólnotowych działań. Należy też pamiętać o odpowiednim scalaniu pojedynczych*

¹⁴ B. Lulek, *Szkoła koordynatorem działań wychowawczych w środowisku*, w: B. Muchacka (red.), *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*, Kraków 2006, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 151.

rodziców i ich działań w większe przedsięwzięcia. Ważny jest pomysł i lider, który go upowszechni. Często jest to członek rady rodziców. W kontekście powyższych wypowiedzi podkreślić należy, że respondenci dostrzegają znaczenie pewnego rodzaju uporządkowania inicjatyw i ich doprowadzenia do wzajemnej zgodności w imię realizowanych celów.

Rodzice z małych szkół wiejskich – 53 na 150 badanych – upatrują w koordynacji jako strategii rodzicielskiego działania możliwości pobudzania, inspirowania i wyzwalania indywidualnej inicjatywy członków społeczności rodziców, choć na ogół pod kierunkiem organów rodzicielskich w szkole. Intuicyjnie badana grupa wskazuje, iż *wspólnota rodziców powiązana silnie ze sobą potrafi proponować wiele różnorodnych działań. Im ich więcej, tym lepiej. Stagnacja nie sprzyja aktywności rodziców na terenie szkoły*, może zahamować nawet dobrze rozwijającą się działalność. Rodzice informują o wiodącej roli liderów w omawianym zakresie – na ogół członków rady rodziców, pisząc: *wśród rodziców są osoby, które nie boją się działać, potrafią zjednać sobie innych i razem opracować nawet złożone przedsięwzięcia. To osoby zachęcające do działania, tak jak nasza trójka klasowa*¹⁵.

Kluczową rolę w funkcjonowaniu drugiego układu w badanych szkołach wiejskich odgrywają grupy rodzicielskie skoncentrowane wokół określonych celów i zadań, podejmujące mniej lub bardziej szeroko zakresowe działania harmonizujące i koordynujące. W takim typie relacji rola organów rodzicielskich jest mniej znacząca. Rada rodziców wspiera realizację przedsięwzięć, jednak nie zawsze pełni wiodącą rolę, a relacje pomiędzy zaangażowanymi grupami mają charakter podmiotowy i oparte są na negocjacjach oraz konsultacjach.

Wyższy poziom powiązania aktywności oraz podmiotów przy jednoczesnym refleksyjnym stosunku do działania zawiera kooperacja. Taki układ relacyjny opiera się na zmianie form działania jednostek, grup, organizacji, która wynika ze wspólnego ustalania celów działania, a także planowania i organizowania pracy, łącznie ze wspólnym przekształcaniem i użytkowaniem zasobów organizacji biorących udział we współpracy. Kooperacja wymaga równorzędności stanowisk, zaufania, otwarcia na zmianę. Najważniej-

¹⁵ Szerzej: B. Lulek, *O poziomych relacjach między członkami rad rodziców. W kierunku budowania sieci społecznych w małej szkole wiejskiej*, w: R. Pęczkowski (red.), *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni małej szkoły*, Rzeszów 2016, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 227–245.

szym elementem jest wzajemne uczenie się podmiotów od siebie, wspólne doskonalenie rozwiązań¹⁶.

W badanych szkołach wiejskich aż 38% ankietowanych rodziców ogółem informuje o najkorzystniejszych powiązaniach pomiędzy rodzicami, a mianowicie kooperacji. W gronie członków rad rodziców wskaźnik ten wynosi aż 46%. Kooperacyjny wzorzec interakcji jest rodzajem powiązań, zakładającym partnerskie relacje między wszystkimi osobami uczestniczącymi we wspólnych działaniach. Kolektywnie określają one wspólne kierunki własnych dążeń, podejmują decyzje dotyczące ich realizacji oraz aktywność inspirującą. Kooperacja między rodzicami prowadzi do wzajemnego odczytywania pełnionych ról, poznawania własnych potrzeb w kontekście ponoszenia współodpowiedzialności za rozwój uczniów. Kooperacja opiera się na korzystaniu z doświadczeń innych podmiotów, jak również wykorzystywaniu dojrzałości grup i jednostek w aktywności na rzecz dobra szkoły i rozwoju dzieci¹⁷.

Przestrzeń dla rodziców w miejskich szkołach podstawowych – dominująca koordynacja

Prowadzone w roku 2014 badania w losowo wybranych miejskich szkołach podstawowych pozwoliły wskazać najbardziej typowe działania charakteryzujące powiązania społeczności rodziców w przestrzeni szkoły. Przeprowadzono wywiady, w trakcie których proszono o szczegółowy opis relacji w społeczności rodziców, podanie przykładów opisujących te relacje. Badanym przedstawiono także szczegółowy opis powiązań typu sieci, koordynacja i kooperacja, z wyraźnym wyodrębnieniem najbardziej typowych cech – z prośbą o wskazanie tych rozwiązań, które są odbiciem ich szkolnych relacji z innymi rodzicami. Dla zachowania przejrzystości prezentowanych danych empirycznych ujęto je w zestawieniu tabelarycznym.

¹⁶ B. Lulek, *Dwubiegunowość zachowań rodziców w szkole*, w: E. Adasiewicz, S. Cudak, *Współczesna rodzina w Polsce – zagrożenia i nadzieje*, Łódź – Warszawa 2016, Społeczna Akademia Nauk, s. 249–251.

¹⁷ B. Lulek, *W poszukiwaniu modelowych rozwiązań w badaniach nad edukacją. O modelowym ujęciu relacji szkoły i rodziny*, w: K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Uwarunkowania współczesnej szkoły*, Sosnowiec 2013, „Humanitas”, s. 309–324; B. Lulek, *Powiązania szkoły z rodziną i środowiskiem lokalnym – próba ujęcia modelowego*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych PAN”, tom LXIII, Kraków 2010, s. 53–69.

Tabela 1. Powiązania rodziców w przestrzeni miejskich szkół podstawowych

Powiązania typu sieci N=150			Koordynacja działań N=150			Koopercja działań N=150		
Działania charak- teryzujące relacje rodziców w szkole	I.b	%	Działania charak- teryzujące relacje rodziców w szkole	I.b	%	Działania charak- teryzujące relacje rodziców w szkole	I.b	%
Nastawienie na re- alizację wspólnych celów	137	91,3	Dominacja jednej ze stron w proce- sie współpracy, np. rady rodziców, nauczycieli	141	94,0	Równorzędność zajmowanych sta- nowisk	32	21,3
Dobrowolność uczestnictwa	35	23,3	Ograniczenie inicjującej aktyw- ności jednostek i grup	121	80,6	Wspólnie ustala- ne cele i kierunki działań	37	24,7
Uzgadnianie roz- wiązań na zasadzie konsensusu	12	8,0	Wyraźny podział zadań wyznaczany przez dominującą stronę	134	89,3	Inspirująca ak- tywność każdego współpracującego podmiotu	29	19,3
Wyznaczanie za- dań, realizatorów	126	84,0	Opiniowanie i ustosunkowanie się do przedkłada- nych propozycji	73	48,7	Poznawanie potrzeb i oczeki- wań zaangażowa- nych stron	41	27,3
Wspieranie, nie- rzadko spontanicz- ne, podejmowa- nych działań	23	15,3	Podporządkowa- nie się innym w imię realizowa- nych celów	92	61,3	Dzielenie się wcześniejszymi doświadczeniami	13	8,7
Skoncentrowanie się wokół centrum – np. rady rodzi- ców, która odgry- wa kluczową rolę w działaniach	93	62,0	Stała wymiana in- formacji, głównie jednokierunkowa pomiędzy współ- pracującymi stro- nami	89	59,3	Ponoszenie współodpowie- dzialności za reali- zowane działania	44	29,3
Grupy rodziców koncentrują się wokół specyficz- nych celów, często wyznacza je dobro dziecka	47	31,3	Relacje wyznacza- ne są przez potrze- by i zainteresowa- nia współpracują- cych podmiotów	32	21,3	Swobodne wy- powiadanie po- glądów i sądów, pełny obieg infor- macji	26	17,3

Źródło: Badania własne.

Zgromadzone dane empiryczne wskazują, iż w szkołach podstawowych zlokalizowanych w środowisku miejskim województwa podkarpackiego występują przejawy powiązań w społeczności rodziców odwołujące się zarówno do elementów sieci, jak i koordynacji oraz kooperacji. Analizując występujące przejawy działalności rodziców w powiązaniach typu sieci, dostrzec należy zarysowujące się wyraźnie wskaźniki odnoszące się do trzech kwestii: realizacji wspólnych celów działania, wyznaczenia zadań i realizatorów oraz skoncentrowania rodzicielskiej aktywności wokół wyraźnego centrum. Taki rozkład odpowiedzi respondentów w środowisku miejskim wskazuje na występowanie w badanych szkołach elementów typu sieci o charakterze formalnym, będących formą pośrednią pomiędzy siecią a hierarchią. W swych wypowiedziach badani rodzice podkreślają: *spontanicznie włączam się w działania, kieruję się chęcią niesienia pomocy, zwłaszcza gdy jednoczy wspólny cel związany z dziećmi*, jednak to *rada rodziców inicjuje i kontroluje realizację przedsięwzięć w szkole*. To powiązania, które jedna z matek nazywa: *przyłącz się do nas, zdobędziesz niezbędne informacje, będziesz z nami, ale jednocześnie musisz się dostosować, bo na dyskutowanie nie ma czasu*. Najprawdopodobniej konsekwencją takich rozwiązań jest stosunek rodziców do dobrowolnego zaangażowania w sprawy szkolne. Ponad trzy czwarte ankietowanych w szkołach miejskich deklaruje, że partycypuje w działaniach na terenie szkolnym nie z powodu wewnętrznej potrzeby czy poczucia obowiązku, ale odczuwają swoisty przymus działania. Jeden z ojców stwierdza: *w szkole nie ma dobrowolności działania. Może niektórzy rodzice aktywiści robią to z wewnętrznej potrzeby. Większość z nas po prostu dostaje zadanie do zrealizowania, albo od członków rady rodziców, albo od nauczyciela*. Inny rodzic dodaje: *oczywiście przydzielone zadania realizuję, bo robię to dla dziecka*. Zgromadzone dane wskazują, że budowane przez rodziców w szkołach miejskich sieci oparte są na osobistym uczestnictwie jednostek, kierujących się celem nadrzędnym definiowanym jako dobro dziecka. Jednak brakuje typowych dla sieci cech związanych z demokratycznością, elastycznością działania, tolerancją wobec odmiennych punktów widzenia czy negocjowania rozwiązań. Pojawiają się elementy typowe dla sztywnych, scentralizowanych struktur, z wyraźnie wyodrębnionym centrum, realizującym funkcje zarządcze oraz pozostałymi członkami podporządkowującymi się takim rozwiązaniom.

Z przedstawionych powyżej uwag wynika, że w badanych szkołach miejskich powiązania społeczności rodziców mają cechy bardziej typowe dla koordynacji, z wyraźnie zaznaczoną centralizacją. Decyzje podejmowane są

wspólnie, ale na szczeblu centralnym i niejako przedstawione do zaopiniowania, konsultowania dla pozostałych członków społeczności. Dlatego też aż 94% badanych informuje o występowaniu relacji asymetrycznych sugerujących przewagę jednej ze stron, najczęściej rady rodziców lub nauczycieli, a co dziewiąty badany akcentuje wyraźny podział zadań i kompetencji jako cechę opisującą relacje rodziców na terenie szkoły. W jednej z wypowiedzi znajdujemy taki opis sytuacji szkolnych: *wśród rodziców jest podział na tych, co proponują, wyznaczają i tych, co mają się podporządkować. Jest wiele określić nakazujących i sugerujących typu: trzeba, należy, powinno się.*

Rodzice dostrzegają w badanych szkołach miejskich ograniczenia w zakresie możliwości przedkładania własnych propozycji i inicjowania przedsięwzięć. Oto przykładowa wypowiedź jednego z rodziców: *trudno przebić się z własnymi pomysłami na działanie w szkole. Zawsze jest opór i piętrzone przeciwności, o różnym podłożu. Czasem przeszkody są banalne, typu nie ma wolnej sali. Sprzedaje się tylko to, co typowe....* O takim stanie rzeczy informuje ponad 80% badanych. Opisywane przez respondentów rozwiązania wpisują się w średni poziom partycypacji społecznej, który obejmuje zbieranie opinii, stałą wymianę informacji, niestety jednokierunkową, oraz budowanie zaangażowania na bazie potrzeb i oczekiwań.

Najwyższy poziom wzajemnej współpracy opisują partnerskie relacje typowe dla koordynacji działań. Niestety w przestrzeni szkół miejskich niezbyt liczna grupa rodziców dostrzega cechy typowe dla takich relacji. Średnio około jednej piątej rodziców deklaruje, iż społeczność rodziców charakteryzuje równorzędność zajmowanych stanowisk, praw i obowiązków. Ta grupa badanych wskazuje, że rodzicielskie interakcje oparte są na symetrycznych relacjach, które nie zależą od zajmowanego stanowiska czy pełnionych ról, co rzutuje na wspólne ustalanie celów działania oraz ponoszenie współodpowiedzialności za efekty realizowanych przedsięwzięć. Wskaźniki procentowe odnoszące się do omawianych kwestii wynoszą odpowiednio 24,7% oraz 29,3%. W badanej społeczności rodziców sporadycznie występuje dzielenie się wcześniejszymi doświadczeniami i upowszechnianie dobrych praktyk w zakresie współpracy (zaledwie 13 na 150 badanych informuje o działaniach w tym zakresie). W pełni oddaje ten stan wypowiedź matki: *to, co robimy jako rodzice w szkole, jest typowe i schematyczne. Nawet jak się coś sprawdzi, przyniesie efekty, nikt o tym nie mówi. Jako członek rady rodziców dowiaduję się o tym dopiero w sprawozdaniach rocznych czy semestralnych. Brakuje dzielenia się sukcesami.*

Zakończenie

Szkoła jest przestrzenią, w której zachodzą liczne relacje pomiędzy jednostkami i grupami. Odbývają się w różnych układach, od względnie prostych relacji binarnych, przez interakcje w kilkuosobowych zespołach, po szersze grupy i społeczności zintegrowane wspólnymi celami ogólnymi, przekładającymi się na realizację konkretnych zadań. Społeczność rodziców w przestrzeni szkoły także łączą wspólne cele, najogólniej rozumiane jako kierowanie się dobrem dziecka, które urzeczywistniane jest przez realizację konkretnych zadań, wchodzenie w określone relacje społeczne. Formy i typy owych interakcji mogą mieć bardzo różny charakter, od zachowań biernych, przez ambiwalentne, po w pełni zaangażowane. Rozważania i wyniki badań przedstawione w niniejszym opracowaniu odnoszące się do powiązań typu sieci, koordynacji i kooperacji oraz występowania ich przejawów w przestrzeni szkoły podstawowej wiejskiej i miejskiej w społeczności rodziców – nie wyczerpują całokształtu problematyki, ale pozwalają na sformułowanie następujących wniosków:

1. Zadowolający jest fakt, że zarówno w badanych szkołach wiejskich, jak i miejskich województwa podkarpackiego aktywność rodzicielska przyjmuje postać powiązań typu sieci, koordynacji i kooperacji. Jednak najczęściej badani rodzice członkowie rad rodziców i losowo wybrani przedstawiciele społeczności rodzicielskiej w szkole wskazują na przejawy koordynacji działań jako typu aktywności rodzicielskiej w szkole. W środowisku wiejskich szkół podstawowych o takim stanie rzeczy informuje 45% badanych rodziców, zaś w szkołach miejskich blisko 2/3 respondentów (64,9%). Powszechność angażowania się rodziców w środowisku miejskim w działania na terenie szkoły na zasadzie porządkowania, harmonizowania działań jednostek i grup wynika najprawdopodobniej z pełnienia przez szkołę funkcji koordynatora działań w środowisku oraz konieczności scalenia działań – często różnokierunkowych – licznej społeczności rodziców.
2. Powiązania typu sieci nie są obecne w czystej postaci w badanych szkołach wiejskich i miejskich. Respondenci w swych wypowiedziach informują o rozwiązaniach, które określić należałoby jako hybrydowe. To forma przejściowa pomiędzy siecią a hierarchią, którą cechuje jednokierunkowy przepływ informacji od centrum – najczęściej rady rodzi-

ców – do społeczności rodzicielskiej, a pozostałe kontakty pomiędzy jednostkami w sieci są sprowadzane do minimum. Wskaźniki procentowe odnoszące się do występowania elementów powiązań typu sieci wynoszą odpowiednio: w szkołach wiejskich 54,7%, zaś w miejskich 45,0%. Dostrzec jednak należy powszechne w obu grupach badanych, a typowe dla sieci nastawienie na realizację wspólnych celów – odpowiednio 95,3% ankietowanych w szkołach wiejskich i 91,3% w placówkach miejskich. Występuje zatem wśród badanych rodziców pewna gotowość i otwartość na wspólne działania ukierunkowane na ucznia w szkole. Natomiast elementem, który wymaga doskonalenia, jest dobrowolność uczestnictwa rodziców w działaniach szkolnych oraz negocjowanie rozwiązań. Niestety tylko jedna piąta rodziców w placówkach wiejskich oraz 23,3% respondentów w szkołach miejskich deklaruje wspieranie i spontaniczne angażowanie się w działania na rzecz uczniów w szkole. Podsumowując, badani rodzice zarówno w szkołach miejskich, jak i wiejskich deklarują występowanie podstawowych elementów typowych dla sieci, aczkolwiek brakuje pracy opartej na elastyczności i adaptacji, kultury konstrukcji i rekonstrukcji, odczytywania nastrojów i dyskusowania propozycji.

3. O powiązaniach typowych dla kooperacji informuje 38% badanych rodziców w szkołach wiejskich i 21,1% w szkołach miejskich. W swych narracjach podkreślają równorzędność zajmowanych postaw, wspólnie ustalane cele i kierunki działania oraz ponoszenie współodpowiedzialności za realizowane działania. Z wypowiedzi badanych wynika jednak, że budowanie partycypacji utrudnia brak dobrych praktyk w omawianym zakresie oraz ograniczone formy inspirującej aktywności rodziców w szkole.

Bibliografia

- Austen A., *Zastosowanie koncepcji sieci do wzmacniania efektywności działań podejmowanych w sektorze publicznym*, w: A. Frąckiewicz-Wronka (red.), *Partnerstwo lokalne jako strategia rozwiązywania problemów społecznych*, Katowice 2010, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach.
- Brinkerhoff J. M., *Government – Non-profit Partnership: a Defining Framework*, „Public Administration and Development” 2002, vol. 22, nr 1.

- Czerniawska B., *Trochę inna teoria organizacji. Organizowanie jako konstrukcja sieci działań*, Warszawa 2010, Wydawnictwo Poltext.
- Czerniawski H., *Współdziałanie potrzebą czasu*, Lublin 2002, „Norbertinum”.
- Elsner D., *Sieci współpracy i samokształcenia. Teoria i praktyka*, Warszawa 2013, Wolters Kluwer Polska SA.
- Frąckowiak T., *Funkcje pedagogiki społecznej w społeczeństwie mitu, wolności, demokracji i inteligentnej cywilizacji. Wybrane kwestie*, w: J. Piekarski, T. Pilch, W. Theiss, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, Łódź 2010, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kwieciński Z., *Ponowoczesna szkoła życia. Alternatywy myślenia o edukacji*, Warszawa 2000, IBE.
- Lulek B., *Dwubiegunowość zachowań rodziców w szkole*, w: E. Adasiewicz, S. Cudak (red.), *Współczesna rodzina w Polsce – zagrożenia i nadzieje*, Łódź – Warszawa 2016, Społeczna Akademia Nauk, Łódź.
- Lulek B., *O koncentracji, spójności i aktywizacji jako strategiach budowania zaangażowania rodziny w życie szkoły i społeczności lokalnej*, „Pedagogika Rodziny” 2014, nr 4.
- Lulek B., *O poziomych relacjach między członkami rad rodziców. W kierunku budowania sieci społecznych w małej szkole wiejskiej*, w: R. Pęczkowski (red.), *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni małej szkoły*, Rzeszów 2016, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Lulek B., *Powiązania szkoły z rodziną i środowiskiem lokalnym – próba ujęcia modelowego*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych PAN”, tom LXIII, Kraków 2010.
- Lulek B., Reczek-Zymróż Ł., *Rodzina i szkoła w zmieniającej się przestrzeni edukacyjnej. Dylematy czasu przemian*, Rzeszów 2014, Bonus Liber.
- Lulek B., *Szkoła koordynatorem działań wychowawczych w środowisku*, w: B. Muchacka (red.), *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*, Kraków 2006, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lulek B., *W poszukiwaniu modelowych rozwiązań w badaniach nad edukacją. O modelowym ujęciu relacji szkoły i rodziny*, w: K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Uwarunkowania współczesnej szkoły*, Sosnowiec 2013, „Humanitas”.
- Lulek B., *Współpraca szkoły, rodziny i środowiska*, Rzeszów 2008, Uniwersytet Rzeszowski.
- Radzewicz-Winnicki A., *Społeczeństwo w trakcie zmiany*, Gdańsk 2004, GWP.
- Surzykiewicz J., *Przestrzenno-społeczne zorientowanie pedagogiki społecznej i pracy socjalnej (na przykładzie wybranych refleksji i doświadczeń)*, w: J. Piekarski, T. Pilch, W. Theiss, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, Łódź 2010, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Summary

All human beings take part in social relations, starting from family relations, followed by neighbours relations later on and finally by relations taking place in numerous care and educational institutions. Clearly estimated social environments allow each individual to determine areas of self activeness, interactions as well as partnership. It is very often the case that

mutual relations between individuals or among people in a group turn into various forms of partnership or rivalry. A place which undoubtedly encourages interactions between individuals or groups is school. The relations take place between individuals or groups, in many ways, including three basic parties, i.e. students, teachers and parents. The present study refers to interactions taking place in parental community in school, which, as a basic group, is bound to undertake cooperation with teachers and among its community members, since parents assist their children in their education. The relations in parental community have been presented on peculiar qualitative scale, and each level of the scale indicates one sort of relations, i.e. network, coordination and cooperation. This article presents results of research carried out in 2013 and 2014 in municipal and village schools in Podkarpacie region.

Key words: family, school, space for cooperation

Translated by Barbara Lulek

NOTA O AUTORZE

Barbara Lulek – dr, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Uniwersytetu Rzeszowskiego. Swoje zainteresowania badawcze koncentruje głównie w obrębie zagadnień edukacji społecznej, w szczególności modelu kształcenia jednostek dla partnerstwa środowiskowego, źródeł kształtowania się społecznych relacji między szkołą, rodziną i środowiskiem oraz uwarunkowań wzajemnych relacji pomiędzy rodzicami i nauczycielami w szkołach różnych typów.

Bożena Marzec

Rodzice jako partnerzy szkoły

Wprowadzenie

Współczesna edukacja wymaga współdziałania wszystkich jej podmiotów, a szczególnie właściwej roli współpracy rodziców i szkoły – organizacji, nauczycieli, roli partnerów na rzecz rozwoju dziecka. Na ten fakt pedagodzy zwracają uwagę od dawna. Jest on powtarzany przy różnych deklaracjach i wnioskach z analizy stanu i funkcjonowania systemu oświaty. Na podstawie aktualnej wiedzy teoretycznej i badań nad edukacją można sformułować tezę, że współpraca rodziców i szkoły ma duże znaczenie w edukacji dzieci, lecz usankcjonowane prawnie możliwości w tym zakresie nie są w pełni wykorzystywane przez rodziców.

Rodzice jako partnerzy szkoły w opiniach pedagogów

W 1999 r. Irena Dzierzgowska, wówczas wiceminister edukacji, apelowała w książce *Rodzice w szkole*: „Rodzice muszą się poczuć prawdziwymi partnerami dyrektora i nauczycieli. Więc nie pytaj, co rodzice mogą dać szkole. Spytaj, co szkoła może zrobić dla rodziców, by pozyskać ich jako partnerów w edukacji szkolnej dziecka?”¹.

Z kolei Elżbieta Piotrowska-Gromniak – założycielka i prezes Stowarzyszenia „Rodzice w Edukacji”, liderka środowisk rodzicielskich w Polsce, współpracująca z Komisją Europejską na rzecz wzmocnienia roli rodziców w edukacji – w artykule *Rodzic w szkole: intruz czy partner?* pisze: „W pol-

¹ I. Dzierzgowska, *Rodzice w szkole: poradnik dla dyrektorów szkół, nauczycieli i rodziców*, Warszawa 1999, CODN, s. 27.

skiej szkole rodzice są ciągle *niewidzialni* i choć wiele się mówi i pisze o ich ważnej roli w edukacji i wychowaniu dzieci, to znaczna część nauczycieli i dyrektorów nie ma chęci, woli ani pomysłu na to, jaką rolę rodzicom w szkole przypisać. Dlaczego tak się dzieje, skoro wartości współpracy z nimi nie podważa żaden nauczyciel? Rodzice często usprawiedliwiają się brakiem czasu, nierzadko maskując tym lęk przed szkołą, w której, jak sądzą, nikt nie ma ochoty na współpracę z nimi. Nie zdają sobie sprawy, jak ta współpraca jest ważna dla ich dzieci. (...) Rodzice kształtują postawy swoich dzieci i ich stosunek do nauki, wspierają też ich uczenie się w domu. Wiele europejskich i amerykańskich badań pokazuje, że uczniowie mają lepsze wyniki w nauce i osiągają większe sukcesy, gdy rodzice są zapraszani do szkoły i traktowani przez nauczycieli jak partnerzy².

Podobny pogląd znajdujemy w pracy Jakuba Kołodziejczyka *Wymagania wobec szkół i obszary ewaluacji*, w której podkreśla: „Prowadzenie skutecznych działań edukacyjnych i wychowawczych wymaga współdziałania szkoły (nauczycieli) i rodziców. Ważną rolę mogą w tym względzie odegrać partnerskie relacje, których budowanie wymaga ze strony szkoły tworzenia możliwości do kontaktowania się (komunikowania się) rodziców z nauczycielami i osobami odpowiedzialnymi za kierowanie szkołą (lub placówką). Sytuacje te można wykorzystać do zbierania opinii o własnym (szkoły) działaniu, jak również do informowania rodziców o swoich intencjach i celach. Partnerstwo może również zakładać angażowanie rodziców do podejmowania decyzji dotyczących szkoły, poczynwszy od informowania o swoich zamierzeniach, przez konsultacje dotyczące ważnych problemów, po uczestnictwo rodziców w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły (między innymi w ramach określonych statutu kompetencji rodziców: rady szkoły, rady rodziców). Ważnym wymiarem partnerstwa jest przekazywanie rodzicom informacji o rozwoju ich dzieci oraz wspieranie *nieprofesjonalnych* wychowawców w ich działaniach. Wszystkie badania dowodzą, że o sukcesie edukacyjnym uczniów w dużym stopniu decyduje wsparcie otrzymywane w domu rodzinnym. Wymaganie to zachęca do uczynienia z rodziców partnerów w procesie kształcenia³.

² E. Piotrowska-Gromniak, *Rodzic w szkole: intruz czy partner?*, <http://www.institutobywatelski.pl/21934/lupa-institutu/rodzic-w-szkole-intruz-czy-partner> (11.06.2016).

³ J. Kołodziejczyk, *Wymagania wobec szkół i obszary ewaluacji*, w: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, Kraków 2010, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 98–99.

Odmienny pogląd prezentuje Bogusław Śliwerski, który w artykule *Mity o współpracy szkoły z rodziną* napisał: „Kiedy chcemy krytycznie przyjrzeć się współpracy szkół z rodzicami czy opiekunami uczniów, to mit jest idealnym do tego celu kryterium odczytywania wytwarzanej w tych relacjach iluzji społecznej. Współpraca szkoły z rodzicami jest mitem, jeśli wpisuje się w grę pozorów, zmanipulowanych przez nadzór centralny (MEN), regionalny (kuratoria oświaty) i lokalny (dyrektorzy szkół) iluzji, wymysłów czy wyobrażeń. (...) Moja teza brzmi: uwiedzeni w bezrefleksyjnym nastawieniu do wzajemnych relacji ze szkołą rodzice, doskonale pamiętający jeszcze z własnego dzieciństwa, jak byli traktowani w szkole ich rodzice, zostają uwikłani w iluzoryczność współpracy z dyrekcją szkoły i nauczycielami, która wydaje się nadawać rzeczywisty ton ich obecności w szkole”⁴.

Współpraca szkół i rodziców w świetle aktów prawa

Współudział różnych podmiotów tworzących społeczność szkolną w podejmowaniu decyzji dotyczących życia szkoły jest wpisany w ustawę o systemie oświaty – podstawowy dokument regulujący funkcjonowanie szkół i placówek edukacyjnych w Polsce⁵. We wszystkich szkołach czy placówkach w Polsce powinna działać rada rodziców, warto więc przyjrzeć się założeniom prawnym jej funkcjonowania, by móc określić przyjęte w dokumentach oznaczenia roli rodziców w organizacji systemowej edukacji ich dzieci.

Obowiązek wspomagania przez szkołę wychowawczej roli rodziny wpisany jest w art. 1 pkt 2 ustawy o systemie oświaty. Na podstawie art. 12 ust. 1 publiczne przedszkola, szkoły podstawowe i gimnazja organizują naukę religii na życzenie rodziców, a na podstawie art. 16 ust. 1 na wniosek rodziców naukę w szkole podstawowej może także rozpocząć dziecko, które przed dniem 1 września kończy 6 lat, jeżeli wykazuje psychofizyczną dojrzałość do podjęcia nauki szkolnej. Art. 18 ust. 1 mówi o obowiązkach rodziców dziecka podlegającego obowiązkowi szkolnemu, które polegają na zgłoszeniu dziecka do szkoły, zapewnieniu jego regularnego uczęszczania na zajęcia, stworzeniu

⁴ B. Śliwerski, *Mity o współpracy szkoły z rodziną*, „Dyrektor Szkoły” 2014, nr 2, s. 10–12.

⁵ *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, Dz.U. z 2015 r., poz. 2156 z późn. zm.

warunków przygotowywania się do zajęć oraz informowaniu dyrektora szkoły rejonowej o realizacji obowiązku szkolnego⁶.

Z art. 36a ust. 6 wynika, że w celu przeprowadzenia konkursu organ prowadzący szkołę lub placówkę powołuje komisję konkursową, w skład której wchodzi jeden przedstawiciel rady rodziców wyłaniany spośród rad rodziców, uczniów wszystkich szkół lub placówek łączonych w zespół.

Art. 39 ust. 4 mówi, że dyrektor szkoły lub placówki w wykonywaniu swoich zadań współpracuje z radą szkoły lub placówki, radą pedagogiczną, rodzicami i samorządem uczniowskim.

Art. 53 cytowanej ustawy w całości poświęcony jest radom rodziców. Określa ich skład i zasady wyboru. Istotne jest, że rady rodziców reprezentują ogół rodziców uczniów, a w ich skład (w przypadku szkół) wchodzi po jednym przedstawicielu rad oddziałowych, wybranych w tajnych wyborach przez zebranie rodziców uczniów danego oddziału na pierwszym zebraniu w każdym roku szkolnym. Przy czym jednego ucznia reprezentuje jeden rodzic. Rada rodziców uchwała regulamin swojej działalności, w którym określa wewnętrzną strukturę i tryb pracy rady oraz szczegółowy tryb przeprowadzania wyborów do rad (w przypadku zespołu szkół)⁷.

Art. 54 ustawy precyzuje natomiast kompetencje rady rodziców: występowanie do różnych organów z wnioskami i opiniami we wszystkich sprawach szkoły, uchwalanie w porozumieniu z radą pedagogiczną: programu wychowawczego, programu profilaktyki, opiniowanie programu i harmonogramu poprawy efektywności kształcenia lub wychowania szkoły, opiniowanie projektu planu finansowego składanego przez dyrektora szkoły⁸.

Innym istotnym dokumentem określającym prawa i obowiązki rodziców wobec edukacji ich dzieci jest *Europejska karta praw i obowiązków rodziców*. Co znamienne, w dokumencie tym rodzice mają dokładnie tyle samo praw, co obowiązków.

Wśród licznych praw rodziców znajdujemy m.in. prawo do pełnego dostępu do formalnego systemu edukacji dla swoich dzieci z uwzględnieniem ich potrzeb, możliwości i osiągnięć, wpływania na politykę oświatową realizowaną w szkołach ich dzieci, wydawania opinii i przeprowadzania konsultacji z władzami odpowiedzialnymi za edukację na wszystkich poziomach ich

⁶ Tamże.

⁷ Tamże.

⁸ Tamże.

struktur, żądania od odpowiedzialnych władz publicznych wysokiej jakości usługi edukacyjnej.

Europejska karta praw i obowiązków rodziców nakłada na rodziców obowiązek: zaangażowania się jako partnerzy w nauczanie ich dzieci w szkole, osobistego włączania się w życie szkół ich dzieci i stanowienia istotnej części społeczności lokalnej, poświęcania swojego czasu i uwagi swoim dzieciom i ich szkołom tak, aby wzmocnić ich wysiłki skierowane na osiągnięcie określonych celów nauczania, poznania siebie nawzajem, współpracy ze sobą i doskonalenia swoich umiejętności „pierwszych nauczycieli” i partnerów w kontakcie: szkoła – dom⁹.

Postawa rodziców wobec szkoły w świetle ewaluacji zewnętrznej szkół

Skoro przepisy jasno precyzują miejsce współpracy rodziców i szkoły, dlaczego nie ma współpracy rzeczywistej, lecz tylko formalna (patrz opinie prof. Śliwerskiego) i oparta na działaniach sygnalnych?

Przywołane wcześniej akty prawne oraz poglądy badaczy i znawców omawianego problemu świadczą o dużym znaczeniu współpracy rodziców i szkoły w edukacji ich dzieci. Prezentując analizę wybranych zagadnień zebranych w toku ewaluacji zewnętrznej, przeprowadzonej w polskich szkołach w latach 2013–2015, pragnę pokazać specyficzną postawę rodziców wobec szkoły, opartą na dokumentach i przepisach prawa, a nie na dobrej woli uczestników i właściwym traktowaniu ich partnerstwa.

Partycypacja przedstawicielska rodziców we współczesnej szkole jest jednym z podstawowych warunków jej właściwego funkcjonowania. Ponadto jest usankcjonowana prawem i jako taka podlega ewaluacji władz oświatowych. Odpowiedzi na postawione pytanie można zatem szukać w wynikach badań ewaluacji zewnętrznej – przeprowadzanej w szkołach przez zespół wizytatorów wyznaczony przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny – przebiegającej zgodnie z wytycznymi MEN¹⁰. Ministerstwo ustaliło wymagania

⁹ *Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców*, <http://www.rodzicewedukacji.pl/index.php/rodzice/e-k-p> (11.06.2016).

¹⁰ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego*, Dz.U. z 9.10.2009 r.; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego*, Dz.U. z 2015 r., poz. 1270.

wobec szkół i innych placówek edukacyjnych, odnoszące się do zróżnicowanych obszarów. Sformułowane zostało również wymaganie o tytule *Rodzice są partnerami szkoły*, które scharakteryzowano, uwzględniając dwa poziomy:

- poziom pierwszy: Szkoła lub placówka pozyskuje i wykorzystuje opinie rodziców na temat swojej pracy. W szkole lub placówce współpracuje się z rodzicami na rzecz rozwoju ich dzieci. Rodzice współdecydują w sprawach szkoły lub placówki i uczestniczą w podejmowanych działaniach.
- poziom drugi: W szkole lub placówce są realizowane inicjatywy rodziców na rzecz rozwoju uczniów oraz szkoły lub placówki.

Ewaluacja zewnętrzna w zakresie wymagania *Rodzice są partnerami szkoły* została przeprowadzona w 569 publicznych, samodzielnych szkołach podstawowych przy pomocy narzędzi obowiązujących w okresie od września 2013 r. do lipca 2015 r. Określenie spełnienia przez szkoły wymagania *Rodzice są partnerami szkoły* opierało się na analizie wypowiedzi rodziców zebranych podczas wywiadów grupowych zogniskowanych na problemie i odpowiedzi, jakich udzielili, wypełniając ankiety. Jedno z badanych zagadnień dotyczyło pozyskiwania i wykorzystywania przez szkoły opinii rodziców na temat pracy placówki.

Stosunek rodziców do stwierdzenia „Wiem, w jaki sposób mogę się angażować w pracę szkoły” przedstawiają dane zawarte w tabeli 1. Z odpowiedzi rodziców wynikało, że większość z nich wie, iż może angażować się w rozwiązywanie konfliktów, organizację zajęć pozalekcyjnych i wycieczek oraz realizację klasowego programu wychowawczego, natomiast nie wiedzą oni o możliwości wyrażania swoich opinii, współpracy przy ustalaniu systemu oceniania i wpływu na wybór tematyki zajęć.

Podczas wywiadu grupowego zadano rodzicom pytania: „Czy są takie działania, które zostały podjęte lub zmienione przez szkołę pod wpływem opinii rodziców? Czy mogą Państwo podać przykłady takich działań?”. W odpowiedziach rodzice wymienili między innymi: wydłużenie czasu pracy świetlicy szkolnej, sfinansowanie i założenie strony internetowej szkoły, wybór wycieczek, wyjazdów do kina, teatru oraz na zielone szkoły, czas organizacji zajęć szkolnych, bezpieczne powroty dzieci do domu (zwłaszcza porą zimową), pogadanki nauczycieli skierowane do uczniów z inicjatywy rodziców, zwiększoną liczbę „lekcji otwartych” oraz uroczystości z rodzicami (np. Dzień Babci i Dziadka, Dzień Mamy i Taty), koncert na rzecz chorego dziecka, zwiększenie sumy wykorzystywanej na nagrody i upominki. Ponadto rodzice podjęli

działania mające na celu unowocześnienie bazy szkoły – sali komputerowej oraz sprzętu multimedialnego w pracowni przyrodniczej¹¹.

Tabela 1. Wiedza rodziców na temat możliwości zaangażowania się w pracę szkoły

Lp.	Odpowiedź	TAK	NIE
1	realizacja klasowego programu wychowawczego	3 706	1 493
2	rozwiązywanie konfliktów	4 803	396
3	praca nad systemem oceniania	2 246	2 953
4	wybór tematyki zajęć	2 231	2 968
5	organizacja zajęć pozalekcyjnych i wycieczek	4 766	433
6	rodzice nie wyrażają swoich opinii	96	5 103
7	inne, jakie?	1 269	3 930

N = 32477

Źródło: Wyniki ewaluacji przedstawione w raporcie dostępnym na platformie nadzoru pedagogicznego System Ewaluacji Oświaty, http://www.seo2.npseo.pl/seo_stats_quality (11.06.2016).

Jedno z badanych zagadnień w czasie przeprowadzonych ewaluacji dotyczyło współpracy z rodzicami na rzecz rozwoju ich dzieci (tabela 2). Zapytano rodziców w ankiecie: „Czy zgadza się Pan(i) z poniższymi zdaniami, czy też nie?”. Pierwsze z tych zdań brzmiało: „Nauczyciele uczący różnych przedmiotów służą radą i wsparciem w sytuacjach trudnych dla mojego dziecka”. Liczba odpowiedzi: „zawsze gdy jest taka potrzeba” oraz „nie ma takiej potrzeby” to łącznie ponad 84% respondentów. Niepokojący jest fakt, że ponad 13% odpowiedzi brzmiało: „nigdy” i „od czasu do czasu (zdarzało się, że pomimo potrzeby nie otrzymaliśmy wsparcia)”.

¹¹ Wyniki ewaluacji przedstawione w raporcie dostępnym na platformie nadzoru pedagogicznego System Ewaluacji Oświaty, http://www.seo2.npseo.pl/seo_stats_quality (11.06.2016).

Tabela 2. Wsparcie dziecka przez nauczycieli różnych przedmiotów w trudnych sytuacjach

Lp.	Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	% wszystkich
1	zawsze, gdy jest taka potrzeba	24 018	74,98
2	od czasu do czasu (zdarzało się, że pomimo potrzeby nie otrzymaliśmy wsparcia)	3 717	11,60
3	nigdy	878	2,74
4	nie ma takiej potrzeby	3 130	9,77
5	brak odpowiedzi	290	0,91
suma		32 033	100

N = 32033

Źródło: Wyniki ewaluacji przedstawione w raporcie dostępnym na platformie nadzoru pedagogicznego System Ewaluacji Oświaty, http://www.seo2.npseo.pl/seo_stats_quality (11.06.2016).

Kolejne pytanie ankiety dotyczyło wychowawcy i wskazywania przez niego możliwości rozwoju dziecka. Zdecydowana większość rodziców (86,24%) odpowiedziała twierdząco, natomiast 12,37% udzieliło odpowiedzi „nie”. Może to świadczyć o tym, że wychowawcy nie są właściwie przygotowani do pełnienia funkcji wspierania rozwoju ucznia i brakuje im wiedzy na ten temat.

W wywiadach grupowych wzięło udział 574 rodziców. Odpowiadając na pytanie: „Jakie działania związane z Państwa dziećmi prowadzi Państwo wspólnie z nauczycielami lub w uzgodnieniu z nimi? (chodzi także o działania wynikające z codziennych kontaktów)”, rodzice wskazali:

- współpracę w przygotowaniu imprez wewnątrzszkolnych i środowiskowych: przygotowanie balu dla klas VI, mikołajki, andrzejki, wigilie klasowe, bal karnawałowy, Dzień Kobiet, Dzień Seniora, festyn szkolny, ślubowanie uczniów;
- rozmowy indywidualne w sprawach edukacji i wychowania dzieci, informowanie przez nauczycieli na bieżąco o pojawiających się problemach,
- dowożenie dzieci na zawody i konkursy, pomoc w wykonaniu strojów, uzgadnianie propozycji dodatkowych zajęć, pomoc w przygotowywa-

niu uczniów do konkursów przedmiotowych – zaopatrzenie w stroje (szycie, zakup), przygotowywanie posiłków regeneracyjnych, poczęstunku dla gości;

- pomoc psychologiczno-pedagogiczną – nauczyciele, pedagog wskazują na problemy i pomagają w kontakcie z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, a rodzice podejmują współpracę z poradnią, opracowanie standardów zachowania;
- ponadto: zakup podręczników szkolnych, zakup wyposażenia do sal lekcyjnych, pomoc w zbiorce makulatury, dekoracje klas, udział w zabawach sportowych na festynie, wykonywanie szopek bożonarodzeniowych z dziećmi (w uzgodnieniu z nauczycielami), ustalanie programu wycieczek szkolnych¹².

W ewaluacji proszono rodziców o odpowiedź na pytanie: „Które z działań najbardziej wspierają rozwój Państwa dzieci?”. Oto najczęściej pojawiające się odpowiedzi: zajęcia sportowe, zajęcia dodatkowe, konkursy wewnątrzszkolne (recytatorski, pięknego czytania, piosenki o zdrowiu, najładniejszy zeszyt, plastyczne – kartka wielkanocna, bożonarodzeniowa, las jesienią, palma wielkanocna, ortograficzny, stare klisze – fotograficzny, wycieczki, konkursy przedmiotowe, olimpiady, BRD, współpraca w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz doposażenie sal lekcyjnych – polepsza warunki nauki¹³.

W analizie wymagania *Rodzice współdecydują w sprawach szkoły lub placówki i uczestniczą w podejmowanych działaniach* wykorzystano dane uzyskane wyłącznie od rodziców. Jako pierwsze zadano pytanie jednokrotnego wyboru: „Czy w tym lub poprzednim roku szkolnym współuczestniczyła/ł Pani/Pan w podejmowaniu decyzji dotyczących życia szkoły?”. Z zaznaczonych odpowiedzi wynika, że 81,11% rodziców uczestniczy w podejmowaniu decyzji dotyczących życia szkoły, a 15,56% nie.

W odpowiedzi na następne pytanie: „Czy Rada Rodziców przekazuje Pani/Panu informacje na temat decyzji podejmowanych z udziałem rodziców?” – 90,55% rodziców stwierdziło, że są informowani na bieżąco lub sporadycznie, natomiast 8,13% rodziców nie otrzymuje takiej informacji.

¹² Wyniki ewaluacji przedstawione w raporcie dostępnym na platformie nadzoru pedagogicznego System Ewaluacji Oświaty, http://www.seo2.npseo.pl/seo_stats_quality (11.06.2016).

¹³ Tamże.

W kolejnym pytaniu badani mieli się ustosunkować do podanych stwierdzeń, odpowiadając na pytanie: „Czy zgadza się Pan/i z poniższymi zdania-mi?”. Zdecydowana większość rodziców (81,79%) uznała, że ma możliwość współdecydowania o ważnych sprawach szkolnych, natomiast 16,9% było przeciwnego zdania. Łącznie ponad 84% respondentów odpowiedziało, że nauczyciele uczący ich dziecko służą im radą i wsparciem w sytuacjach trudnych dla ich dziecka „zawsze gdy jest taka potrzeba” oraz że „nie ma takiej potrzeby”, natomiast ponad 13% odpowiedziało „nigdy” i „od czasu do czasu (zdarzało się, że pomimo potrzeby nie otrzymaliśmy wsparcia)”. Rodzice stwierdzili również, że: „zawsze gdy jest taka potrzeba” wychowawca udziela im rady i wsparcia – 81,4%, nigdy ich nie otrzymali – 2,07%, a zdarzało się, że pomimo potrzeby nie otrzymali wsparcia – 7,56%.

Na kolejne stwierdzenie: „Nauczyciele uczący moje dziecko rozmawiają ze mną na temat możliwości rozwoju mojego dziecka” – pozytywnych odpowiedzi udzieliło 86,24% rodziców, a negatywnych – 12,37%.

Rodzice zapytani podczas wywiadu grupowego o to, jakie decyzje są podejmowane w szkole z ich udziałem i na czym ich udział w tym procesie polega, udzielili obszernych odpowiedzi. Oto kilka z nich:

- „Oferta zajęć dodatkowych. Rada Rodziców włącza się w wydarzenia i uroczystości szkolne. Włączanie się do organizacji wyjść, wycieczek, lekcji muzealnych. Sposób funkcjonowania świetlicy i stołówki szkolnej. Praca z dziećmi z orzeczeniami i opiniami PPP – ścisła współpraca rodziców i nauczycieli – uzgadnianie działań. Informacje od rodziców są uwzględniane i podkreślana jest istotność dobrej komunikacji między nauczycielem a rodzicem. Lekcje etyki na wniosek rodziców.
- Rodzice mają możliwość wpływania na wybór podręcznika, nauczyciele biorą pod uwagę sytuację materialną rodziców. Codzienna obecność rodziców w szkole, udział w pracach gospodarskich (pomoc w koszeniu trawy, malowaniu ogrodzenia), organizacja festynu rodzinnego (poczęstunek, nagrody, program, występy razem z dziećmi). Program z funduszy UE – wyrównywanie szans edukacyjnych, zwiększenie liczby zajęć dodatkowych z przedmiotów, wyjazdy na basen, lodowisko (kilka razy), wycieczki krajoznawcze jedno- i kilkudniowe.
- Opiniowanie budżetu szkoły – po przeczytaniu planu budżetowego wyrażamy o nim pisemną opinię, która przekazywana jest do gminy. Współudział w tworzeniu programu wychowawczego i profilaktycznego. Opracowanie kalendarza szkolnego – wspólnie z dyrektorem i na-

uczycielami opracowujemy kalendarz imprez szkolnych i środowiskowych. Planowanie i realizacja konkursów, systemu motywacji uczniów do nauki – fundowanie nagród dla uczniów, dekorowanie sal, organizowanie poczęstunku”¹⁴.

Z przytoczonych wypowiedzi wynika, że w większości przypadków rodzice angażują się w organizację imprez szkolnych oraz pozyskiwanie środków finansowych. Znamienne jest również to, iż w ich wypowiedziach pojawiają się informacje natury merytorycznej, dotyczące działalności szkół – oferty zajęć dodatkowych i zwiększenia ich liczby, organizacji zajęć etyki, zasad funkcjonowania świetlicy i stołówki szkolnej oraz tworzenia szkolnego programu wychowawczego i programu profilaktyki.

W ankiecie rodziców zapytano też o to, w jakich działaniach prowadzonych w szkole mieli okazję uczestniczyć. Najczęściej udzielane odpowiedzi dotyczyły spotkań Rady Rodziców w celu modyfikacji zadań wychowawczych i profilaktycznych szkoły, spotkań trójek klasowych w sprawie zakupu pomocy dydaktycznych, organizacji pracy szkoły, wydarzeń i uroczystości szkolnych, ustalania działań dla dzieci z orzeczeniami i opiniami z PPP, oferty zajęć dodatkowych, wyjść, wycieczek i wyjazdów, lekcji muzealnych, działań w ramach akcji charytatywnych, wspólnych rodzinnych zajęć lub warsztatów, fundowania nagród.

Następne badane zagadnienie dotyczyło realizacji przez szkołę inicjatyw rodziców. W ankiecie zapytano rodziców, czy spośród podanych przez nich propozycji działań coś zostało zrealizowane. Udzielone odpowiedzi były rozbieżne – potwierdzające realizację wszystkich propozycji i przeczące, tj. żadna z nich nie została wdrożona do realizacji. Wśród zrealizowanych rodzice wymienili propozycje zajęć pozalekcyjnych, wycieczek, propozycje imprez klasowych, zajęcia z informatyki i logopedyczne. Statystykę odpowiedzi zawiera tabela 3.

¹⁴ Wyniki ewaluacji przedstawione w raporcie dostępnym na platformie nadzoru pedagogicznego System Ewaluacji Oświaty, http://www.seo2.npseo.pl/seo_stats_quality (11.06.2016).

Tabela 3. Realizacja propozycji zgłoszonych przez rodziców

Lp.	Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	% wszystkich
1	tak (proszę wymienić zrealizowane propozycje)	3 212	36,54
2	nie	2 408	27,39
3	brak odpowiedzi	3 171	36,07
suma		8 791	100

N = 8791

Źródło: Wyniki ewaluacji przedstawione w raporcie dostępnym na platformie nadzoru pedagogicznego System Ewaluacji Oświaty, http://www.seo2.npseo.pl/seo_stats_quality (11.06.2016).

Podczas wywiadu grupowego poproszono rodziców o odpowiedź na pytania: „Czy inicjowali Państwo wspólnie z innymi rodzicami działania na rzecz rozwoju uczniów? Co to były za działania? Jak duża grupa rodziców się w nie angażowała? Jakie były efekty tych działań?”. Najczęstsze odpowiedzi dotyczyły organizacji imprez szkolnych i pozaszkolnych: „Mikołaja na wesoło”, poznania tradycji świątecznych, tematów wycieczek i wyjść dydaktycznych, wyjazdów na basen, dowożenia dzieci przez rodziców, ustalania wyjazdów do teatru, na konkursy do innych szkół, na mecze, na grób patrona, na uroczystości w kościele. Pojawiły się również wypowiedzi dotyczące zagadnień merytorycznych: integracji, poznania siebie nawzajem, wartości poznawczych, tolerancji, umiejętności zachowania się w różnych sytuacjach, nadania imienia szkole, oddania obiektów sportowych, kiermaszu używanych podręczników, wspólnych działań dotyczących realizacji podstawy programowej, wyboru dodatkowych podręczników, ćwiczeń w pisaniu. Zakres współpracy rodziców dotyczy głównie imprez i uroczystości szkolnych oraz wsparcia finansowego.

Podsumowanie

Przywołana wcześniej ustawa o systemie oświaty obowiązująca w Polsce, *Europejska karta praw i obowiązków rodziców*, jak również przytoczone poglądy badaczy i znawców omawianego problemu, świadczą o dużym znacze-

niu współpracy rodziców i szkoły w edukacji dzieci. W kontekście przedstawionych wyników ewaluacji sprawa nie przedstawia się tak jednoznacznie.

Z zapisów ustawy wynika, że rodzice mogą wpływać na politykę oświatową realizowaną w szkołach ich dzieci. W praktyce okazuje się jednak, że nie wszystkie możliwości, które daje system prawny, są w pełni wykorzystywane (patrz wyniki ewaluacji). Rodzice często chcieliby aktywniej uczestniczyć w życiu szkoły, jednak nie wiedzą, na czym ma polegać ich zaangażowanie. Co zrobić, aby ta współpraca była aktywna, obustronna i systematyczna? Niezbędnymi elementami są partnerskie relacje między nauczycielem a rodzicem oraz regularny przepływ informacji, który musi mieć charakter wielokierunkowy oraz dotyczyć powinien przede wszystkim postępów uczniów w nauce i zachowaniu. Pozwoli to nauczycielom szerzej spojrzeć na uczniów i zweryfikować własne o nich opinie, a rodzicom umożliwi bliższe poznanie środowiska szkolnego. Zaangażowanie rodziców może być także związane z organizowaniem wycieczek, imprez i uroczystości szkolnych oraz prowadzeniem zajęć pozalekcyjnych w dziedzinie, w której się specjalizują. Silne zaangażowanie rodziców w działalność szkoły umożliwia kształtowanie społeczeństwa obywatelskiego z profesjonalnym zapleczem edukacyjnym i prowadzi do poprawy skuteczności nauczania oraz usprawnienia pracy szkoły. Wymaga jednak zmiany postaw i programu działania na rzecz rzeczywistego partnerstwa zarówno władz oświatowych, organizujących prace szkoły, jak i aktywności samych nauczycieli, kształtujących proshkolne postawy rodziców. Wszystko dla dobrej edukacji ich dzieci.

Bibliografia

- Dzierzgowska I., *Rodzice w szkole: poradnik dla dyrektorów szkół, nauczycieli i rodziców*, Warszawa 1999, Wyd. CODN.
- Europejska karta praw i obowiązków rodziców, <http://www.rodzicewedukacji.pl/index.php/rodzice/e-k-p>.
- Kołodziejczyk J., *Wymagania wobec szkół i obszary ewaluacji* w: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, Kraków 2010, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kołodziejczyk J., *Tradycja pedagogiczna i uwarunkowania systemu oświaty do zarządzania partycypacyjnego szkołą*, w: S. Banaszak, K. Doktor (red.), *Socjologiczne, pedagogiczne i psycholo-*

giczne problemy organizacji i zarządzania, Poznań 2009, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Komunikacji i Zarządzania.

Piotrowska-Gromniak E., *Rodzic w szkole: intruz czy partner?*, <http://www.institutobywatelski.pl/21934/lupa-institutu/rodzic-w-szkole-intruz-czy-partner>.

Platforma nadzoru pedagogicznego System Ewaluacji Oświaty, http://www.seo2.npseo.pl/seo_stats_quality.

Śliwerski B., *Mity o współpracy szkoły z rodziną*, „Dyrektor Szkoły” 2014, nr 2.

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. z 2015 r., poz. 2156 z późn. zm.

Summary

The article deals with the issue of cooperation with parents in the field of teaching and education. The extracts of the act regulating the impact of parents on the educational policies implemented in schools in Poland and the provisions of the Act on the rights and duties of parents in Europe have been quoted.

The analysis of the problem of parent partnership with the school was based on data obtained from external evaluation carried out in Polish schools in 2013–2015. Parents from selected schools were the respondents of the survey and their answers from questionnaires and interviews have been presented in the form of statistics – tables.

Key words: cooperation, parents, partnership, participation, school life, initiative

Translated by Bartosz Dybiec

NOTA O AUTORZE

Bożena Marzec – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej. Od 2005 r. zatrudniona w Kuratorium Oświaty w Katowicach na stanowisku wizytatora, a od 2009 do 2014 r. – dyrektora Wydziału Nadzoru Pedagogicznego. Autorka monografii *Nadzór pedagogiczny a zdrowie i bezpieczeństwo uczniów – analizy i refleksje* oraz artykułów dotyczących nadzoru pedagogicznego.

Magdalena Szczepańska

Rodzina a więź sąsiedzka

Wstęp

Celem niniejszego opracowania jest analiza wpływu życia w rodzinie na relacje z sąsiadami. Rodzina jest tu rozumiana za Tomaszem Szlendakiem jako „co najmniej jedna diada rodzic (dorosły opiekun) – dziecko”¹. Tak więc życie w rodzinie to posiadanie dziecka. W jaki sposób ten fakt modyfikuje więzi sąsiedzkie? Zdawać by się mogło, że człowiek, który zakłada rodzinę, będzie na tyle mocno na niej skupiony, że ograniczy to jego relacje ze światem zewnętrznym. Rzeczywiście zaobserwować można taką zależność w przypadku życia towarzyskiego. Wydaje się jednak, że w przypadku więzi sąsiedzkiej zależność jest odwrotna, a mianowicie posiadanie dzieci skłania do poznawania swoich sąsiadów. Kwestia ta jest o tyle istotna, że więzi sąsiedzkie w wielu przypadkach uznać można ze elementy kapitału społecznego o charakterze pomostowym, który ma być głównym budulcem społeczeństwa obywatelskiego². Więzy sąsiedzkie łączą bowiem ludzi o często odmiennych charakterystykach społeczno-ekonomicznych. Stąd ich duża wartość dla budowania powszechnego zaufania i normy współpracy. Więzy sąsiedzkie są też istotnym czynnikiem jakości życia codziennego. Niniejsze opracowanie skupia się na więziach występujących w społecznościach miejskich i budownictwie wielorodzinnym.

¹ T. Szlendak, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa 2010, PWN, s. 113.

² R. Putnam, *Samotna gra w kręgle*, Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Więź sąsiedzka

Więź sąsiedzka jest tu rozumiana za Piotrem Kryczką jako „układ względnie trwałych powiązań i zależności między osobami, wynikających z bliskości zamieszkiwania, a wyrażających się na zewnątrz w postaci unormowanych czynności, które zakładają określone obowiązki i uprawnienia obu stron”³. Owe obowiązki i uprawnienia mogą dotyczyć mówienia sobie „dzień dobry” na klatce schodowej, wyświadczenia drobnych przysług, plotkowania czy nawet wspólnego z sąsiadami spędzania świąt. Już ta krótka lista wskazuje, że więzi sąsiedzkie mogą przybierać różnorodne formy charakteryzujące się większym lub mniejszym stopniem zażyłości. I tak wspomniany już Kryczka na podstawie badań polskich środowisk mieszkaniowych wyróżnia sześć typów więzi sąsiedzkich. Poczynając od najsłabszych będą to:

- sąsiedztwo ograniczające – świadomość istnienia sąsiadów i zaniechanie działań, które byłyby przez nich negatywnie oceniane, np. słuchania głośnej muzyki;
- sąsiedztwo poinformowane – posiadanie wiedzy na temat sąsiadów: ich pracy, relacji rodzinnych, przyzwyczajzeń, nawet spraw intymnych;
- sąsiedztwo konwencjonalne – wymiana pozdrowień, ewentualnie krótkie rozmowy;
- sąsiedztwo świadczeniowe – wymiana drobnych przysług sąsiedzkich oraz informacji;
- sąsiedztwo solidarnościowe – poczucie wspólnoty interesów ze względu na bliskość zamieszkania, wspólne działania mieszkańców dla realizacji celu ważnego dla społeczności;
- sąsiedztwo towarzysko-przyjacielskie – więzi koleżeńskie, przyjacielskie, składanie sobie wizyt, zapraszanie na uroczystości rodzinne.

Sąsiedztwo w Polsce

Badania zarówno ogólnopolskie, jak i te prowadzone na skalę jednego miasta potwierdzają popularny pogląd, zgodnie z którym najbardziej po-

³ P. Kryczka, *Społeczność osiedla mieszkaniowego w wielkim mieście. Ideologie i rzeczywistość*, Warszawa 1981, PWN, s. 116.

wszechnym jest dzisiaj typ sąsiedztwa konwencjonalnego⁴. Dominują więc relacje powierzchowne, często ograniczone do mówienia sobie „dzień dobry” na klatce schodowej. Wymiana pozdrowień wymaga oczywiście znania sąsiadów „z widzenia”, co z kolei oznacza posiadanie pewnej wiedzy na ich temat (sąsiedztwo poinformowane). Wszystko to są jednak więzi sąsiedzkie zakładające nikłe zaangażowanie. Co jest przyczyną takiej postawy? Wydaje się, że ludzie zachowują się wobec swoich sąsiadów tak, jak sami chcieliby być traktowani. Cenią niską ingerencję w ich życie, niewtrącanie się. Wytlumaczyć to można silną potrzebą bezpieczeństwa psychicznego. Aby czuć się swobodnie i komfortowo w swoim mieszkaniu czy domu, ludzie potrzebują spokoju i możliwości odizolowania się. Wścibski sąsiad z pewnością zakłócałby taką oazę spokoju. Z drugiej strony sąsiad aktywnie interesujący się otoczeniem gwarantuje wyższy poziom bezpieczeństwa fizycznego – pilnuje, by obcy nie kręcili się w okolicy, dostrzeże włamywaczy, zadzwoni na policję.

Na gruncie klasycznej socjologii miasta powszechny jest pogląd, zgodnie z którym we współczesnych społeczeństwach zachodnich więzi sąsiedzkie, czy szerzej – terytorialne słabną⁵. Sąsiedztwa mają być coraz mniej istotną sferą ludzkiego życia. Współczesny człowiek ma być oderwanym od miejsca i lokalnej społeczności mobilnym pracownikiem globalnej korporacji, wciąż zmieniającym miejsce zamieszkania pod dyktando kariery. Trudno dziś stwierdzić, czy rzeczywiście kilka pokoleń wstecz życie było tak sielankowe, z wielopokoleniowymi, kochającymi się rodzinami silnie zakotwiczonymi w sąsiedztwie. Niemniej jednak badacze potwierdzają, że więzi sąsiedzkie zmieniają się w tym sensie, że zmniejsza się zasięg sąsiedztwa towarzysko-

⁴ E. Kaltenberg-Kwiatkowska, *Sąsiedztwo we współczesnym mieście – stereotypy i rzeczywistość*, w: W. Misztal, J. Styka (red.), *Stare i nowe struktury społeczne w Polsce*, t. 3, *Czynniki miastotwórcze w okresach wielkich zmian społecznych*, Lublin 2002, UMCS; W. Świątkiewicz, *Więzi sąsiedzkie i życie publiczne*, w: M.S. Szczepański (red.), *Obywatel w lokalnej społeczności. Studia i szkice socjologiczne*, Tychy – Opole 2004, WSZiNS, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego; M. Błaszczyk, *O więzi sąsiedzkiej w środowisku wielkomiejskim*, w: I. Borowik, K. Sztalt (red.), *Współczesna socjologia miasta. Wielość ogłędów i kierunków badawczych dyscypliny*, Wrocław 2007, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego; *Kontakty z sąsiadami i inne więzi społeczne. Komunikat z badań*, CBOS BS/93/2012, http://cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_093_12.PDF (20.06.2016).

⁵ L. Wirth, *Community life and social policy*, Chicago 1956, University Press.

-przyjacielskiego i świadczeniowego na rzecz powierzchniowego sąsiedztwa konwencjonalnego⁶.

Nie oznacza to wcale, że ludzie nie potrzebują sąsiadów. Wręcz przeciwnie. Potrzebują ich, tylko w innym stopniu i do innych celów niż kiedyś. Samo znanie sąsiadów „z widzenia” gwarantuje już poczucie bycia „u siebie”, w znanym i przewidywalnym otoczeniu. Daje więc poczucie bezpieczeństwa. Wystarczająco sporadyczne, krótkie rozmowy na klatce schodowej, by działać mogły mechanizmy kontroli społecznej. Zazwyczaj ludzie, którzy nie utrzymują bliskich relacji z sąsiadami, są przekonani, że w razie potrzeby mogliby liczyć na ich pomoc. Wspomniany już Kryczka nazywa to zjawisko potencjalnością⁷. Na jej podstawie może, w razie potrzeby, zrodzić się głębsza więź czy współpraca.

Na tę przedstawioną w ogólnym zarysie sytuację duży wpływ ma Internet. Daje współczesnym społecznościom lokalnym całkiem nowe możliwości samoorganizacji i budowania więzi sąsiedzkich. Miasta mają swoje strony internetowe, funkcjonują serwisy społecznościowe dla mieszkańców dzielnic, grupy na popularnych portalach społecznościowych, takich jak Facebook, grupy i fora dyskusyjne⁸. Ich zasięg jest zróżnicowany. Mogą być skierowane do mieszkańców jednego bloku, dzielnicy bądź całego miasta, a nawet regionu. Z roku na rok aktywizują i skupiają coraz więcej osób, dlatego ich wpływ na więzi sąsiedzkie czy terytorialne powinien zostać odnotowany.

Badania własne: więzi sąsiedzkie w Internecie

Niniejsze opracowanie opiera się na analizie treści wypowiedzi na forach dyskusyjnych⁹ stworzonych przez i dla wspólnot mieszkaniowych. Są to przykłady wykorzystania Internetu w celu samoorganizacji i zacieśniania więzi sąsiedzkich. Podczas analizy zastosowano metodę fiszowania. Wypowiedzi mieszkańców poddano analizie pod kątem relacji sąsiedzkich. Szczegół-

⁶ *Kontakty z sąsiadami i inne więzi społeczne. Komunikat z badań*. CBOS BS/93/2012, http://cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_093_12.PDF (20.06.2016).

⁷ P. Kryczka, *Społeczność osiedla mieszkaniowego w wielkim mieście. Ideologie i rzeczywistość*, cyt. wyd., s. 37.

⁸ B. Hławka, J. Kotus, *Miejskie społeczności sąsiedzkie organizowane on-line – efemeryda społeczna czy nowa forma samoorganizacji na poziomie lokalnym?*, Poznań 2010, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.

⁹ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2004, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 342–353.

ną uwagę zwrócono na wypowiedzi związane z dziećmi i życiem rodzinnym. Celem było wykrycie związku między posiadaniem potomstwa a zaangażowaniem w relacje sąsiedzkie.

Wspólnota mieszkaniowa to forma organizacji właścicieli nieruchomości. Zazwyczaj pojedyncza wspólnota obejmuje jeden blok mieszkalny lub kilka sąsiadujących ze sobą. Członkami wspólnoty są właściciele mieszkań. Wspólnie zarządzają budynkiem, gospodarują funduszami. Wspólnoty mieszkaniowe intensywnie korzystają z Internetu. Często posiadają własne fora dyskusyjne. Jest to najbardziej widoczne w nowych blokach, gdzie forum dyskusyjne staje się podstawową płaszczyzną komunikacji. Fora dyskusyjne zastępują w pewnym sensie zebrania wspólnot mieszkaniowych, pełnią także funkcję tablicy ogłoszeń.

Analizie treści poddano wypowiedzi z 30 forów internetowych wspólnot mieszkaniowych. Jedno forum mieściło od kilkuset do kilku tysięcy postów. Badaniem objęto wyłącznie nowe osiedla, wybudowane po 2000 r., w tzw. nowej technologii. Wspólnoty obejmowały od jednego do kilku bloków mieszkalnych, 12 z nich mieściło się na osiedlach grodzonych. Zlokalizowane były w dużych miastach (w Warszawie, Gdańsku, Poznaniu, Wrocławiu, Łodzi), z pewnością więc uzyskane wyniki nie będą reprezentatywne dla wszystkich środowisk mieszkaniowych w Polsce. Świadomie wybrano te, które najszybciej ulegają przemianom: środowiska wielkomiejskie, nowe bloki, wspólnoty mieszkaniowe korzystające z Internetu. Dlatego zaobserwowane tam zjawiska i zależności mogą wskazywać na ogólny kierunek zmian. Środowiska wielkomiejskie są tymi, w których więzi sąsiedzkie powinny być najsłabsze. Z drugiej strony to właśnie tam mieszkańcy najczęściej wykorzystują Internet do samoorganizacji. Powstaje więc pytanie, czym skutkować będzie połączenie obu tych czynników.

Więzi sąsiedzkie łączące rodziców

Jedną z kategorii wypowiedzi obserwowanych na forach wspólnot mieszkaniowych są te zorientowane na relacje sąsiedzkie. Znajdują się tu deklaracje chęci zawiązania lub wzmocnienia więzi z sąsiadami. Wśród nich obserwowano również deklaracje rodziców, by poznać innych rodziców: czy *mamy*

*na forum jakies rodzinki z małymi dziećmi? bo my prawie wyprodukowaliśmy jedno i chętnie zawijemy jakąs koalicję:)*¹⁰.

Wydaje się, że rozmowa na temat dzieci jest jednym z wygodniejszych i bezpieczniejszych sposobów na nawiązanie relacji z sąsiadami. Dotyczy to zarówno relacji w Internecie, jak i w świecie realnym. Drobne, miłe gesty skierowane do dzieci sąsiadów często są tym, co Erving Goffman nazwałby otwarciem interakcji¹¹. Sygnalizują zarzucenie uprzejmej nieuwagi, czy w tym przypadku normy ograniczającej relacje sąsiedzkie do mówienia sobie „dzień dobry”. Osoba, która chce poznać nieco bliżej sąsiadów, jest w mało komfortowym położeniu. Może obawiać się odrzucenia czy posądzenia o wścibstwo. W takich sytuacjach ludzie często decydują się na ostrożne, przyjazne komunikaty. Nie muszą być nawet bezpośrednio skierowane do sąsiada, a do jego dziecka.

Kryczka dowodzi, że sąsiedztwo typu świadczeniowego bardzo często łączy się pomiędzy osobami opiekującymi się małymi dziećmi i niemowlętami, które towarzyszą im na spacerach i placach zabaw. Według wspomnianego autora to dzieci jako pierwsze nawiązują kontakty między sobą, co później przenosi się na ich opiekunów. Treścią takich relacji ma być wymiana informacji, czasami świadczenie drobnych przysług. Podobnie mają kształtować się stosunki sąsiedzkie rodziców, których dzieci uczęszczają do jednej szkoły czy klasy¹².

Na analizowanych forach, wśród wypowiedzi związanych z dziećmi najliczniejsze były rozważania i działania mające na celu zorganizowanie przyjaznej i bezpiecznej przestrzeni do zabawy. Tematem tym interesowała się zdecydowana większość mieszkańców. Prawie na każdym forum rozmawiano o placach zabaw – budowie nowego, rozbudowie starego, naprawach, estetyce czy poprawie bezpieczeństwa. Popularność tych wątków wynikała z faktu początkowego okresu funkcjonowania wspólnoty – zasiedlania i organizowania przestrzeni. Ponadto znaczna część mieszkańców to młode rodziny z małymi dziećmi. Ten sam etap w cyklu życia rodziny kreuje wspólnotę interesów. W analizowanych przypadkach wspólnoty te były na tyle silne, aby swoje plany zrealizować. Często były to pierwsze zbiorowe działania za-

¹⁰ <http://www.e-wilanow.pl/component/jmrphpb/3/2099> (4.03.2015).

¹¹ E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 2008, Wydawnictwo Aletheia.

¹² P. Kryczka, *Spółeczność osiedla mieszkaniowego w wielkim mieście. Ideologie i rzeczywistość*. cyt. wyd., s. 122–123, 146.

kończone sukcesem. Pozostawiały po sobie satysfakcję i przekonanie, że warto współdziałać.

Co więcej, place zabaw okazały się tym miejscem, gdzie sąsiedzi najczęściej (poza światem wirtualnym) zawiązywali relacje. Wprawdzie to parking, winda czy klatka schodowa były miejscami najczęstszych kontaktów, jednak ograniczały się one do wymiany pozdrowień. Natomiast na placu zabaw rodzice, którzy przyszli tam z dziećmi, mieli okazję poznać się bliżej i porozmawiać. Place zabaw nad innymi punktami styczności sąsiedzkich mają tę przewagę, że z natury rzeczy wiążą się z przyjemnymi doznaniem – czas wolny spędzany na zabawie z własnym dzieckiem.

Konflikty na linii rodzice–bezdzielni

Wątki związane z placami zabaw zazwyczaj integrowały mieszkańców. Jednak zdarzały się również podziały we wspólnotach między rodzicami małych dzieci a bezdzietnymi lub rodzicami dzieci dorastających. Druga grupa bywa przeciwna inwestycjom związanym z placami zabaw. Zazwyczaj chodzi o koszty i zajmowanie przestrzeni. Bezdzielnym może również przeszkadzać hałas, jaki generują place zabaw.

Zresztą dzieci sąsiadów potrafią czynić hałas i tym samym przeszkadzać nie tylko bawiąc się na placach zabaw. Osobnym wątkiem są hałasy dochodzące z mieszkań. Biorąc pod uwagę grubość ścian i akustykę w większości polskich bloków mieszkalnych, można zrozumieć skalę problemów. Konflikty na linii rodzice–bezdzielni wynikają tu przede wszystkim z odmiennego trybu życia i porządku dnia.

Można wręcz mówić o odmiennych wartościach u rodziców i bezdzietnych. Przypomina to typologię przedstawicieli klasy średniej stosowaną przez Daniela Bella¹³. Biorąc pod uwagę postawy wobec miejsca zamieszkania, wyróżnia dwie kategorie:

- Rodzinni – ludzie stawiający rodzinę na pierwszym miejscu. Wybierają miejsce zamieszkania ze względu na dobro dzieci: przestrzeń do zabawy, bezpieczeństwo, bliskość szkół, ośrodków zdrowia. Wybierają spokojne dzielnice, niekoniecznie blisko centrum, często przeprowadzają się na przedmieścia;

¹³ D. Bell, *Nadejście społeczeństwa postindustrialnego. Próba prognozowania społecznego*, Warszawa 1975, Instytut Badania Współczesnych Problemów Kapitalizmu.

- Kariera – osoby zorientowane na karierę zawodową przeprowadzają się częściej. Ważna jest dla nich bliskość miejsca pracy oraz prestiż lokalizacji odpowiadający ich pozycji zawodowej i dochodom. Cenią sobie bliskość klubów, galerii, restauracji. Często wybierają centrum.

Rzeczywiście, na analizowanych forach osoby narzekające na hałasy czynione przez dzieci zazwyczaj używały argumentów związanych z pracą zawodową. W wielu przypadkach były to osoby pracujące w systemie zmianowym, które nie mogły się wyspać. Zdarzały się też skargi osób pracujących koncepcyjnie – w domu. One z kolei za sprawą hałasów nie mogły się skupić.

Kontrola społeczna

Funkcjonowanie rodziców w sąsiedztwie często związane jest ze sprawowaniem nad nim kontroli¹⁴. Osobom wychowującym dzieci zależy na tym, aby stworzyć im bezpieczne, przewidywalne środowisko, w którym dokona się proces socjalizacji. Przecież dzieci nie czerpią tylko od swoich rodziców. Są nawet takie momenty, gdy większy wpływ mają rówieśnicy. Podobnie wzorem do naśladowania mogą być inni dorośli spoza rodziny, na przykład znani z sąsiedztwa. Takie zjawisko nazywane jest socjalizacją kolektywną¹⁵. Prawdopodobnie rodzice mają tego świadomość. Stąd osiedlowa kontrola społeczna nastawiona jest również na wykreowanie takiego środowiska kulturowego, z którego dzieci będą mogły czerpać odpowiednie wzorce. W praktyce sprowadza się to do eliminacji zachowań niekulturalnych czy nieobyczajnych.

Na analizowanych forach internetowych kontrola społeczna objawiała się wypowiedziami, które wskazywały na normy, jakich powinni przestrzegać mieszkańcy. Zazwyczaj dotyczyły one zachowania ciszy, odpowiedniego parkowania, zamykania drzwi na klatkę schodową itp. Osoby nagminnie łamiące normy były piętnowane na forum. Kontrola społeczna w kontekście dzieci dotyczyła głównie bezpieczeństwa. Jej celem było na przykład dopilnowanie, by kierowcy nie jeździli zbyt szybko obok placu zabaw; by obce, niepożądane osoby nie kręciły się w okolicy; by psy nie chodziły bez kagańców. Zaobserwowano zaledwie kilka przypadków, gdy osiedlowa kontrola społeczna do-

¹⁴ P. Kryczka, *Spółeczność osiedla mieszkaniowego w wielkim mieście. Ideologie i rzeczywistość*, cyt. wyd., s. 122–123, 146.

¹⁵ T. Szlendak, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, cyt. wyd., s. 242.

tyczyła sposobu wychowania dzieci. Normą wydaje się nieingerowanie w tę kwestię, tak przecież osobistą. Wyjątkami są sytuacje, gdy zagrożone jest dobro dziecka lub gdy rodzina, której sprawa dotyczy, jest wyraźnie odmienna kulturowo bądź statusowo od reszty mieszkańców.

Zakończenie

Socjologowie miasta zgadzają się co do kilku czynników, jakie mają wpływ na więź sąsiedzką. Generalną zasadą jest, że im większe skupisko ludzi, tym więź sąsiedzka słabsza¹⁶. Podobną zależność zaobserwować można w środowisku internetowym. Mniejsze wspólnoty, obejmujące jeden lub kilka bloków, notują większą aktywność mieszkańców na forum. Co więcej, ich dyskusje dotyczą konkretnych problemów i często przekładają się na owocne działania¹⁷. Kolejnym czynnikiem jest „gęstość zaludnienia” bloku czy osiedla. Duże stłoczenie ludzi na niewielkiej przestrzeni, które zmusza do zbyt częstych kontaktów z innymi, prowadzi do uruchomienia mechanizmów obronnych, izolowania się¹⁸. Istnieją także wyniki badań potwierdzające zależność pomiędzy więzią sąsiedzką a składem społecznym osiedla. W tych miejscach, gdzie mieszkańcy postrzegają sąsiadów jako podobnych do siebie pod jakimkolwiek względem, więź sąsiedzka ma być silniejsza¹⁹. Ponadto im wyższy standard życia, tym silniejsza więź z sąsiadami²⁰. Odnotowano także

¹⁶ M. Lewicka, *Ways to make people active: The role of place attachment, cultural capital and neighborhood ties*, „Journal of Environmental Psychology” 2005, nr 25, s. 387; *Kontakty z sąsiadami i inne więzi społeczne. Komunikat z badań*. CBOS BS/93/2012, http://cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_093_12.PDF (20.06.2016).

¹⁷ B. Hławka, J. Kotus, *Miejskie społeczności sąsiedzkie organizowane on-line – efemeryda społeczna czy nowa forma samoorganizacji na poziomie lokalnym?*, cyt. wyd., s. 64.

¹⁸ P. Kryczka, *Społeczność osiedla mieszkaniowego w wielkim mieście. Ideologie i rzeczywistość*, cyt. wyd., s. 132.

¹⁹ E. Bott, *Family and social Network. Roles, Norms and External Relationships in Ordinary Urban Families*, Londyn 1968.

²⁰ M. Lewicka, *Ways to make people active: The role of place attachment, cultural capital and neighborhood ties*, cyt. wyd., s. 387.

związki między więzią sąsiedzką a typem zabudowy²¹. W blokach mieszkalnych zasięg powierzchniowego sąsiedztwa konwencjonalnego jest większy niż w kamienicach i na osiedlach domków jednorodzinnych.

Do listy czynników więzi sąsiedzkiej należałoby jeszcze dodać fakt bycia rodzicem lub dokładniej – etap w cyklu życia rodziny. Bycie rodzicem wiąże się z zaangażowaniem w życie lokalnej społeczności. Analiza wypowiedzi na forach internetowych wykazała, że rodzice małych dzieci mają więcej kontaktów na osiedlu, częściej komunikują się z sąsiadami i aktywnie działają na rzecz wspólnoty mieszkaniowej. Ich działania można interpretować jako chęć kontrolowania środowiska, w którym dokonuje się proces socjalizacji ich dzieci.

Bibliografia

- Bell D., *Nadejście społeczeństwa postindustrialnego. Próba prognozowania społecznego*, Warszawa 1975, Instytut Badania Współczesnych Problemów Kapitalizmu.
- Bell P., Greene T., Baum A., *Psychologia środowiskowa*, Gdańsk 2004, GWP.
- Błaszczuk M., *O więzi sąsiedzkiej w środowisku wielkomiejskim*, w: I. Borowik, K. Sztalt (red.), *Współczesna socjologia miasta. Wielość ogłędów i kierunków badawczych dyscypliny*, Wrocław 2007, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Borowik I., *Blokowiska. Miejski habitat w socjologicznym oglądzie*, Wrocław 2003, Współpraca wydawnicza Wydziału Nauk Społecznych UW i Wydawnictwa Arboretum.
- Bott E., *Family and social Network. Roles, Norms and External Relationships in Ordinary Urban Families*, Londyn 1968.
- Bujawicka A., *Typy wielkomiejskiego sąsiedztwa. Wyobrażone a praktykowane stosunki sąsiedzkie mieszkańców Łodzi*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica” 2011, nr 36.
- CBOS, 2008: *Kontakty sąsiedzkie w miejscu zamieszkania*, Komunikat z badań.
- CBOS, 2012: *Kontakty z sąsiadami i inne więzi społeczne*, Komunikat z badań.
- Frysztański K., *Organizacja życia w zbiorowości wielkomiejskiej*, Wrocław 1982, Ossolineum-PAN.
- Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 2008, Wydawnictwo Aletheia.
- Hławka B., Kotus J., *Miejskie społeczności sąsiedzkie organizowane on-line – efemeryda społeczna czy nowa forma samoorganizacji na poziomie lokalnym?*, Poznań 2010, Wydawnictwo UAM.
- Jałowicki B., *Społeczna przestrzeń metropolii*, Warszawa 2000, Wydawnictwo Naukowe Scholar.

²¹ M. Błaszczuk, *O więzi sąsiedzkiej w środowisku wielkomiejskim*, w: I. Borowik, K. Sztalt (red.), *Współczesna socjologia miasta. Wielość ogłędów i kierunków badawczych dyscypliny*, cyt. wyd.

- Jałowiecki B., *Nowe przestrzenie klasy metropolitalnej*, w: A. Majer (red.), *Socjologia miasta. Nowe dziedziny badań*, Łódź 2007, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kaltenberg-Kwiatkowska E., *Sąsiedztwo we współczesnym mieście – stereotypy i rzeczywistość*, w: W. Misztal, J. Styka (red.), *Stare i nowe struktury społeczne w Polsce*, t. 3, *Czynniki miastotwórcze w okresach wielkich zmian społecznych*, Lublin 2002, Wydawnictwo UMCS.
- Kotus J., *Natura wielkomiejskich sąsiedztw. Analiza subsąsiedzkich i sąsiedzkich terytorialnych podsystemów społecznych w Poznaniu*, Poznań 2007, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Poznańskiego.
- Kryczka P., *Spółeczność osiedla mieszkaniowego w wielkim mieście. Ideologie i rzeczywistość*. Warszawa 1981, PWN.
- Lewicka M., *Ways to make people active: The role of place attachment, cultural capital and neighborhood ties*. „Journal of Environmental Psychology”, 2005, nr 25.
- Michałowski L., *O związkach mieszkania ze stylem życia*; w: B. Jałowiecki, A. Majer, M.S. Szczepański (red.), *Przemiany miasta. Wokół socjologii Aleksandra Wallisa*, Warszawa 2005, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Putnam R.D., *Samotna gra w kręgle*, Warszawa 2005, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Simmel G., *Socjologia*, Warszawa 2006, PWN.
- Starosta P., *Fragmentaryzacja więzi społecznej i rekonstruowanie wspólnoty w dobie globalizacji*, „Przegląd Socjologiczny” 2003, t. 52 (2).
- Szlendak T., *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa 2010, PWN.
- Szczepański M.S., *Miasto, przestrzeń i mieszkanie w społecznej świadomości*, 2000, <http://tg.net.pl/szczepanski.html>.
- Świątkiewicz W., *Więzi sąsiedzkie i życie publiczne*, w: M.S. Szczepański (red.), *Obywatel w lokalnej społeczności. Studia i szkice socjologiczne*, Tychy – Opole 2004, WSZiNS, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Wirth, L., *Community life and social policy*, Chicago 1956, University Press.

Summary

The aim of this article is to analyse the impact of living with a family on the relations with neighbours. In order to answer the above question a content analysis of online discussion forums created by homeowners associations was conducted. It proved that the relations with neighbours usually consist in knowing each other by sight and exchanging greetings. On the other hand, the neighbourhood ties between parents living with young children are stronger. They often meet in a playground, have similar interests and goals. There were observed the cases of neighbours' cooperation in order to create safe environment for children. On the analysed forums, the social control mechanisms could be noticed as well. They often regulated the level of dwellers' personal culture. It can be interpreted as a parents' need to be in control of the cultural environment where they rear children.

Key words: neighbourhood, family, neighbourhood ties, homeowners association, content analysis of online discussion forum

Translated by Magdalena Szczepańska

NOTA O AUTORZE

Magdalena Szczepańska – doktor nauk humanistycznych w zakresie socjologii, adiunkt w Katedrze Socjologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Tomasz Gebel

Praktyczne aspekty współpracy instytucji systemu pieczy zastępczej ze szkołami

Dynamiczne transformacje zachodzące od kilkunastu lat w społeczeństwie w szczególny sposób dotyczą rodziny. Badacze zajmujący się problematyką tej społecznej instytucji – socjologowie, psychologowie, pedagodzy – dostrzegli, że tak zwana rodzina tradycyjna, szczególnie typ rodziny nuklearnej będący efektem społeczno-gospodarczego kształtowania się zachodniego świata, przeżywa rewolucję, która w literaturze często nazywana jest kryzysem. Wśród najczęściej wymienianych zjawisk istotnie wiążących się z funkcjonowaniem współczesnych rodzin wymienia się wydłużający się okres bezżenności młodych, późniejsze decydowanie się na potomstwo i mniejszą jego liczbę, życie w niezalegalizowanych związkach partnerskich, przeobrażenia życia społeczno-mażeńskiego (deinstytucjonalizacja małżeństwa), rozwody i separacje, czy bardziej globalnie postrzegane: styl życia – hedonistyczny i indywidualistyczny – wynikający z postaw konsumpcyjnych, transformacje w zakresie ról płciowych, globalne zmiany o charakterze ekonomicznym¹.

Opisane procesy i ich społeczne reperkusje znajdują swoje odbicie także w reformowanym systemie opieki zastępczej, który jest istotnym elementem szeroko pojmowanego systemu wspierania rodziny. W jego ramach instytucje pomocowe realizują rozmaite funkcje m.in. poprzez podejmowanie aktywności w reakcji na zmiany społeczne, łagodzenie skutków tych zmian

¹ T. Szlendak, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa 2015, PWN.

poprzez udzielanie wsparcia rodzinom i jednostkom, wzmacnianie osób i rodzin w osiąganiu indywidualnych celów, wpływanie na pełnienie ról społecznych czy dostarczanie nowych, w tym instytucjonalnych, sposobów socjalizacji². Zadaniem pieczy zastępczej jest zapewnienie opieki i wychowania dzieciom pozbawionym opieki rodziców naturalnych. Do pieczy zastępczej trafiają dzieci pochodzące z rodzin, które doświadczyły różnych konsekwencji powyższych przeobrażeń. Najczęstszymi bezpośrednimi przyczynami umieszczeń dzieci w pieczy zastępczej są obecnie choroba alkoholowa rodziców, zaniedbania opiekuńczo-wychowawcze, w tym zdrowotne i higieniczne, przemoc (w tym przemoc fizyczna, psychiczna i seksualna), trudna sytuacja materialna rodziny, brak odpowiedniego nadzoru ze strony rodziców, zaburzenia psychiczne rodziców i pozostawienie dziecka pod opieką innego członka rodziny lub w szpitalu (czynniki zwykle nie występowały samodzielnie)³. Piecza zastępcza jest realizowana w dwóch zasadniczych formach – opieki instytucjonalnej oraz opieki rodzinnej. Jednym z największych wyzwań reformowanego systemu jest deinstytucjonalizacja pieczy zastępczej poprzez zapewnienie jak największemu odsetkowi dzieci umieszczanych w pieczy rodzinnych środowisk zastępczych, w miejsce placówek opiekuńczo-wychowawczych.

Do rodzinnych form pieczy zastępczej zalicza się rodziny zastępcze spokrewnione, niezawodowe, zawodowe (w tym zawodowe pełniące funkcję pogotowia opiekuńczego i zawodowe specjalistyczne) oraz rodzinne domy dziecka. Opieka w rodzinnych formach pieczy zastępczej może być sprawowana do czasu ukończenia przez dziecko 18. roku życia, a w szczególnych przypadkach nawet do 25. roku życia. Nadrzędnym celem pieczy zastępczej jest umożliwienie dziecku powrotu pod opiekę rodziców naturalnych lub – gdy okaże się to niemożliwe – przysposobienie dziecka. Wraz z wejściem w życie *Ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej*⁴ (dalej jako *Ustawa o wspieraniu rodziny*) rozpoczął się proces znacznych zmian w przepisach prawnych dotyczących m.in. funkcjonowania rodzin zastępczych.

² M. Łuczyńska, *Instytucja pomocy społecznej*, w: T. Kaźmierczak, M. Łuczyńska (red.), *Wprowadzenie do pomocy społecznej*, Katowice 1998, Wydawnictwo Śląsk, s. 83.

³ Wypowiedź rzecznika praw dziecka z posiedzenia nr 8 Sejmu w dniu 14 stycznia 2016 r., Projekt ustawy o zmianie ustawy Kodeks rodzinny i opiekuńczy, www.sejm.gov.pl (15.07.2016).

⁴ *Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej*, Dz.U. z 2016 r., poz. 575.

Wśród zmian, jakie zaszły w systemie pieczy zastępczej, jedną z najważniejszych jest pojawienie się instytucji organizatora pieczy zastępczej, do zadań którego należy m.in. nabór i kwalifikowanie kandydatów na rodziny zastępcze, organizowanie szkoleń dla kandydatów wraz z zapewnieniem badań psychologicznych oraz szkoleń podnoszących kwalifikacje istniejących rodzin zastępczych, organizowanie grup wsparcia oraz zapewnianie wsparcia rodzin pomocowych, organizowanie dla rodzin zastępczych wsparcia wolontariuszy, współpraca ze środowiskiem lokalnym, prowadzenie poradnictwa i terapii dla rodzin zastępczych i przebywających w nich dzieci, zapewnienie im pomocy prawnej, przeprowadzanie okresowej oceny dzieci w rodzinnych formach pieczy zastępczej, zgłaszanie do ośrodka adopcyjnego dzieci z uregulowaną sytuacją prawną, w celu rozpoczęcia procesu adopcyjnego, a także organizowanie opieki nad dzieckiem, gdy rodzinna forma opieki zastępczej okresowo nie może być sprawowana. Specjalistami zajmującymi się wspieraniem rodzin zastępczych z ramienia organizatora są koordynatorzy rodzinnej pieczy zastępczej. Ustawa określa górną granicę środowisk rodzinnych, które może mieć pod opieką koordynator, na 15, co także jest nowatorską i daleko idącą zmianą, której założeniem jest zapewnienie wysokiej jakości wsparcia. Polega ono m.in. na pomocy rodzinom w realizacji zadań wynikających z pieczy zastępczej, przygotowaniu planu pomocy dziecku, pomocy w nawiązaniu wzajemnego kontaktu z rodziną naturalną, zapewnianiu dostępu do specjalistycznej pomocy i na współpracy z innymi instytucjami (ośrodek adopcyjny, asystenci rodziny).

Wszystkie wprowadzane zmiany zmierzają ku temu, aby w opiece nad dzieckiem rodziny zastępcze były w jak największym stopniu wspierane przez środowisko lokalne. Nie tylko w sposób materialny, ale także specjalistyczny, doradczy, a nawet opiekuńczy. Rozwiązania prawne uwypuklają znaczenie środowiska lokalnego w procesie reintegracji rodziny, zobowiązują instytucje do wzajemnej współpracy na tym polu, a przez to wzmacniają funkcjonowanie systemu wychowawczego w środowisku.

Edukacyjna sfera rozwoju dziecka jest jednym z najistotniejszych obszarów będących przedmiotem zainteresowania instytucji tak systemu pieczy zastępczej, jak i pomocy społecznej. Pracownicy instytucji szeroko rozumianego wsparcia rodziny nawiązują współpracę z placówkami oświatowymi choćby w sytuacji braku realizacji przez dziecko obowiązku szkolnego. Szkoła może także być – i bardzo często jest – miejscem wstępnie diagnozującym inne problemy rodziny, takie jak zaniedbanie dzieci czy przemoc w rodzinie.

Szkoła jest jedną z instytucji szczególnie zobowiązanych do informowania sądu o niepokojącej sytuacji rodzinnej dzieci i zagrożeniu ich dobra. W konsekwencji pojawienia się informacji tego rodzaju sąd opiekuńczy może zobowiązać rodziców i dziecko do konkretnego postępowania (np. podjęcia współpracy z asystentem rodziny, skierowania na terapię), zakazać rodzinie wykonywania określonego katalogu czynności, poddać wykonywanie władzy rodzicielskiej nadzorowi kuratora sądowego, skierować dziecko do placówki sprawującej częściową pieczę zastępczą czy w ostateczności umieścić dziecko w rodzinie zastępczej lub instytucjonalnej formie pieczy zastępczej. Już przepisy ogólne *Ustawy o wspieraniu rodziny* akcentują konieczność współpracy jednostek realizujących zadania pieczy zastępczej z instytucjami oświatowymi, np. obowiązek takiej współpracy spoczywający na poszczególnych jednostkach wchodzących w skład systemu pieczy zastępczej – organizatora pieczy zastępczej, placówki wsparcia dziennego oraz ośrodki adopcyjne. Za priorytetowym traktowaniem sfery edukacyjnej przemawiają dotychczasowe wyniki badań dotyczące rozwoju poznawczego dzieci przebywających w rodzinach zastępczych. Mają one gorsze wyniki w nauce niż dzieci wychowujące się w rodzinach naturalnych, częściej otrzymują niższe oceny i nie otrzymują promocji do następnej klasy oraz mają więcej problemów dydaktycznych⁵.

W ramach pieczy zastępczej realizowanych jest wiele celów kompleksowo rozumianego wspierania rodziny. Istotną rolę pieczy zastępczej jest zaspokajanie emocjonalnych potrzeb dzieci, wśród których wymienia się także potrzeby edukacyjne. Znaczenie sfery edukacyjnej (w tym reedukacji, psychoedukacji) w prawidłowym rozwoju dziecka wyraża się w *Ustawie o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej* w wielu szczególnych przepisach, które sprawiają, że poruszanie kwestii związanych z pieczę zastępczą jest bardzo rzadko od niej oderwane.

Jednym z podstawowych obowiązków rodziny zastępczej jest zapewnienie dziecku kształcenia, wyrównywania braków rozwojowych i szkolnych⁶. Zgodnie z ustawą funkcja rodziny zastępczej (oraz analogicznie rodzinnego domu dziecka) może być powierzona osobom, które umożliwiają dziecku zaspokajanie jego indywidualnych potrzeb, w tym między innymi właściwej

⁵ A. Kalus, *Rodzina zastępcza*. w: I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny*, Warszawa 2014, PWN, s. 363–364.

⁶ *Ustawa o wspieraniu rodziny*, art. 40 ust. 1 pkt 3.

edukacji⁷. Wydaje się to szczególnie istotne, ponieważ zaniedbanie edukacyjne (brak realizacji przez dziecko obowiązku szkolnego, przyzwolenie na chroniczne wagarowanie dziecka lub niechodzenie do szkoły bez usprawiedliwionych powodów, brak dbałości o zapewnienie pomocy dziecku ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi⁸) jest kwestią, ze skutkami której często borykają się rodziny zastępcze.

Samo przebywanie w pieczy zastępczej jest w dużym stopniu związane ze sferą edukacji już dorosłego człowieka. Po ukończeniu 18. roku życia każda osoba, mając zgodę rodziny zastępczej lub dyrektora placówki opiekuńczo-wychowawczej, może pozostać w dotychczasowej formie pieczy zastępczej tylko w przypadku kontynuowania nauki w określonym typie placówki edukacyjnej⁹. Funkcjonowanie rodziny zastępczej, obejmowanie jej wsparciem i przyznawanie pomocy finansowej jest uzależnione od dostarczania przez osoby zainteresowane zaświadczenia szkolnego o kształceniu. W przypadku przerwania nauki lub rezygnacji z niej rodzina zastępcza ulega rozwiązaniu, a dalsza pomoc finansowa dla osoby pełnoletniej uzależniona jest od późniejszego podjęcia nauki w jednym z określonych typów szkół. To właśnie uczęszczanie do jednej z wymienionych placówek edukacyjnych warunkuje pobyt w pieczy zastępczej lub korzystanie ze wsparcia dla pełnoletnich wychowanków poszczególnych form pieczy zastępczej¹⁰.

Innym przejawem konieczności współpracy rodziny zastępczej ze szkołą, od której często rozpoczyna się kontakt rodziny z placówką oświatową, jest prawo każdej rodziny zastępczej do otrzymania kompletnej dokumentacji szkolnej nowo przyjmowanego w pieczę dziecka¹¹. Instytucja będąca organizatorem pieczy zastępczej kompletuje dostępną dokumentację szkolną dziecka, a następnie zobowiązana jest przekazać ją rodzinie zastępczej. Także na organizatorze spoczywa obowiązek umożliwienia rodzinom zastępczym m.in. uzyskania porady w poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Bezpośredniego wsparcia rodzinom zastępczym z ramienia organizatora pieczy zastępczej udziela koordynator rodzinnej pieczy zastępczej (rza-

⁷ Ustawa o wspieraniu rodziny, art. 42.

⁸ I. Malorny, *Zaniedbanie dziecka w rodzinie migracyjnej – aspekty społeczno-prawne*, „Resocjalizacja Polska” 2015, nr 10, s. 128.

⁹ Ustawa o wspieraniu rodziny, art. 37 ust. 2.

¹⁰ Ustawa o wspieraniu rodziny, art. 146.

¹¹ Ustawa o wspieraniu rodziny, art. 38A ust. 1 pkt 6.

dziej inny specjalista pracy z rodziną). Zapewnianie rodzinom pomocy w realizacji zadań wynikających z pieczy zastępczej wiąże się z systematyczną współpracą z pedagogami szkolnymi, psychologami, wychowawcami klas, ale także innymi nauczycielami, którzy mogą być autorytetami lub ważnymi dorosłymi w życiu dziecka. Wzajemna wymiana informacji między osobami mającymi odmienne perspektywy spojrzenia na dziecko, inne z nim relacje, inne możliwości obserwacji, to szansa na uzyskanie dodatkowej wiedzy, możliwość wspólnego wypracowania działań na przyszłość, a w rezultacie lepsze wsparcie dziecka i rodziny. Koordynator ma możliwość obserwowania dziecka w sytuacjach domowych i rodzinnych, tam gdzie rodzina czuje się bezpiecznie i swobodnie, ma możliwość obserwowania prawdziwych relacji panujących między domownikami, prowadzenia regularnych oddziaływań w środowisku. Nauczyciel może głębiej wnikać w funkcjonowanie dziecka w grupie rówieśniczej, ma możliwość codziennego obserwowania go jako ucznia i oddziaływania na terenie szkoły. Wśród najczęstszych skutków społecznego sieroctwa, które mogą być przy właściwej pracy instytucji diagnozowane w szkole, wymienia się zaniedbanie w rozwoju fizycznym, w stanie zdrowia, zaburzenia emocjonalne, intelektualne, niepowodzenia szkolne, zaniedbanie wychowawcze i demoralizację¹². Przekazywanie sobie uwag, wskazówek do pracy, informowanie o bieżących postępach, kontaktach rodziców i opiekunów ze szkołą, trudnościach rozwojowych i zdrowotnych, oddziaływaniach pozaszkolnych wobec dziecka jest cenne zarówno z perspektywy nauczyciela, jak i koordynatora i pozwala precyzyjnie określać największe trudności dziecka i rodziny. Korzystanie z zasobów posiadanych przez przedstawicieli różnych instytucji jest szczególnie przydatne przy tworzeniu kompleksowej i skutecznej diagnozy wieloprogowych rodzin zastępczych¹³.

Miejszem spotkania przedstawicieli różnych instytucji, w tym także oświatowych, jest zwoływane przez organizatora rodzinnej pieczy zastępczej posiedzenie zespołu specjalistów dotyczące oceny dziecka przebywającego w rodzinie zastępczej. Zgodnie z ustawą w czasie posiedzenia formułowa-

¹² B. Czeredrecka, *Potrzeby psychiczne sierot społecznych*, Warszawa 1988, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, s. 51.

¹³ D. Trawkowska, *Czy pomoc społeczna diagnozuje problemy opiekuńczo-wychowawcze w rodzinach? Problemy z diagnozą problemów*, w: A. Żukiewicz (red.): *Rodzicielstwo zastępcze w perspektywie teoretycznej i praktycznej*, Toruń 2011, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.

na jest opinia o zasadności dalszego pobytu dziecka w rodzinie zastępczej, ustalana aktualna sytuacja dziecka, omawiane są stosowane metody pracy z dzieckiem i rodziną, oceniane są aktualne potrzeby i stan zdrowia dziecka. Poza pracownikami organizatora i rodzinami zastępczymi na spotkanie zaproszeni mogą być przedstawiciele innych instytucji: asystent rodziny, pracownik ośrodka adopcyjnego, sądu, policji, ochrony zdrowia i organizacji pozarządowych. Na posiedzeniu skonfrontowane zostają wszelkie informacje posiadane przez przedstawicieli poszczególnych instytucji, a wymiana informacji jest korzystna z punktu widzenia planowania dalszych działań wobec dziecka i rodziny. Wiedza poszczególnych osób o wszystkich działaniach wobec rodziny i dokładne poznanie jej sytuacji pozwala w sposób pogłębiony i indywidualny traktować problemy każdego dziecka, rozumieć przyczyny trudnych zachowań, a relacja, jaka tworzy się w czasie spotkań, umożliwia zmniejszenie presji i odpowiedzialności, jaka ciąży na rodzinach zastępczych¹⁴.

Doświadczenia organizatorów pieczy zastępczej wskazują na jeszcze jeden pozytywny element współpracy z placówkami oświatowymi. Współpraca z pedagogami szkolnymi pozwala pozyskiwać wśród uczniów wolontariuszy wspierających rodziny zastępcze, np. w formie regularnej pomocy w nauce dzieciom w nich przebywającym lub wsparcia w organizowanych wydarzeniach, czyli tzw. wolontariacie akcyjnym.

Właściwa współpraca wielu instytucji jest warunkiem powodzenia rodzinnej opieki zastępczej¹⁵. Jest to możliwe, gdy specjaliści różnych profesji spotykają się, współdziałają ze sobą, zespołowo pracują, organizując wsparcie rodziny. Zatrudnieni w placówkach oświatowych nauczyciele, pedagodzy i psychologowie są bardzo ważnymi specjalistami, bez których trudno wyobrazić sobie projektowanie oddziaływań wobec dzieci przebywających w rodzinach zastępczych. Koordynatorzy rodzinnej pieczy zastępczej nie mogą bagatelizować bardzo istotnej dla właściwego rozwoju dziecka sfery edukacyjnej, tak samo jak nie mogą deprecjonować żadnej z grup instytucji biorących

¹⁴ K. Mickiewicz, *Problemy wychowania w rodzinach zastępczych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2015, nr 5, s. 42.

¹⁵ B. Passini, *Warunki powodzenia zastępczej opieki rodzinnej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2007, nr 6.

udział w wychowaniu¹⁶ – instytucji wychowania naturalnego, bezpośredniego i pośredniego. Odpowiednie współdziałanie poszczególnych instytucji sprzyja budowaniu wsparcia społecznego, które jest istotne nie tylko w momencie pojawiania się trudnych i stresowych wydarzeń, kiedy rodziny świadomie sięgają do sieci społecznych w celu uzyskania wsparcia, ale także ma działanie profilaktyczne i redukujące pojawiające się stresory. Spostrzegane wsparcie społeczne wydaje się więc kluczowe dla dobrego samopoczucia, ale może mieć związek także ze stanem zdrowia oraz funkcjonowaniem układu odpornościowego. System wsparcia społecznego będący odpowiedzią na problemy rodzin zastępczych jest kluczowy dla prawidłowego ich funkcjonowania w środowisku, skutecznej reintegracji rodziny, a tym samym przeciwdziałaniu wykluczeniu społecznemu dzieci trafiających do pieczy zastępczej.

Bibliografia

- Czeredrecka B., *Potrzeby psychiczne sierot społecznych*, Warszawa 1988, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Kalus A., *Rodzina zastępcza*. w: I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny*, Warszawa 2014, PWN.
- Kawula S., Brągiel J., Janke A.W., *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń 2014, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kowalski S., *Funkcjonowanie systemu wychowawczego w środowisku*, „Studia Pedagogiczne” 1974, nr 32.
- Łuczyńska M., *Instytucja pomocy społecznej*, w: T. Kaźmierczak, M. Łuczyńska (red.), *Wprowadzenie do pomocy społecznej*, Katowice 1998, Wydawnictwo Śląsk.
- Malorny I., *Zaniedbanie dziecka w rodzinie migracyjnej – aspekty społeczno-prawne*, „Resocjalizacja Polska” 2015, nr 10.
- Mickiewicz K., *Problemy wychowania w rodzinach zastępczych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2015, nr 5.
- Passini B., *Warunki powodzenia zastępczej opieki rodzinnej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2007, nr 6.
- Sęk H., Cieślak R. (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, Warszawa 2012, Wydawnictwo Naukowe PWN.

¹⁶ S. Kowalski, *Funkcjonowanie systemu wychowawczego w środowisku*, „Studia Pedagogiczne” 1974, nr 32, s. 43.

Trawkowska D., *Czy pomoc społeczna diagnozuje problemy opiekuńczo-wychowawcze w rodzinach? Problemy z diagnozą problemów*, w: A. Żukiewicz (red.): *Rodzicielstwo zastępcze w perspektywie teoretycznej i praktycznej*, Toruń 2011, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.

Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz.U. z 2016 r., poz. 575.

www.sejm.gov.pl.

Summary

New, recently introduced legislation has made many changes to the foster care system in Poland. In pursuit towards family reintegration, the system now puts pressure on cooperation between the family and all the elements of local social environment. This article presents the aspects of cooperation between foster care institutions and educational institutions, based on legislative principles, and experiences of the aforementioned institutions.

Key words: family reintegration, foster care system in Poland

Translated by Tomasz Gebel

NOTA O AUTORZE

Tomasz Gebel – magister pedagogiki, doktorant, Uniwersytet Śląski, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej w Jaworznie.

Sylwia Ryszawy

Rola rodziny w przekazywaniu wartości na przykładzie badań przeprowadzonych na terenie powiatu cieszyńskiego

Wstęp

Wartości określają nasze wybory, determinują zachowanie w różnych sytuacjach, stawiają nas przed możliwością dokonania diametralnie różnych czynów oraz decydują o sposobach ich realizacji poprzez odpowiednie środki. Pomimo głębokich zmian w sferze aksjologicznej istnieją przesłanki, aby twierdzić, że dla współczesnych młodych ludzi jedną z najwyższych wartości jest rodzina oraz że największe znaczenie dla przekazu wartości mają rodzice lub zastępujący ich opiekunowie.

Pojęcie wartości oraz ich znaczenie w życiu człowieka

Pojęcie wartości rozpatrywane jest na gruncie wielu dyscyplin naukowych, m.in. pedagogiki, psychologii, etyki, socjologii, prawa, filozofii. Jak pisze wybitny pedagog Józef Półturzycki: „W ujęciach filozoficznych wartości są cechą przypisywaną rzeczom lub zjawiskom. W psychologii wartość wiąże się ze zjawiskiem wyboru, w ujęciu socjologicznym mają one wymiar społeczny. Humanistyczne ujęcie wartości polega na wskazaniu, co człowiek lub grupa społeczna ceni, uważa za ważne i traktuje w swych przekonaniach i przeżyciach”¹. O tym, które z rzeczy i przedmiotów są cenne, decyduje czło-

¹ J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1999, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 37.

wiek: „To człowiek *nakłada* na rzeczy wartości i to wedle własnego uznania. (...) Jest nosicielem, a zarazem arbitrem wszelkich wartości”².

Jak większość pojęć humanistycznych, wartość jest terminem wieloznacznym. Można ją ujmować jako:

1. wszystko, co jest cenne i godne pożądania,
2. odpowiedź na potrzebę,
3. ideę stanowiącą przedmiot i cel ludzkich dążeń³.

Wartości oddziałują na nasze życie, nie tylko wewnątrzrodzinne, ale i szkolne, zawodowe, społeczne – na relacje z drugim człowiekiem, jak również stosunki z otoczeniem i przyrodą. Jak pisze Eulalia Adasiewicz: „Wartości, są podstawą ocen, tworzą normy społeczne i oddziałują na uczucia stając się motywacją do działania. Stanowią bodziec do działania, a zarazem są podstawą wyboru sposobu działania”⁴.

Respektowane przez ludzi wartości kierują ich życiem. To od nich w dużej mierze zależą postawy względem innych ludzi oraz świata. Wartości zajmują więc centralne miejsce w kontaktach międzyludzkich, a te z kolei wpływają na inne sfery życia.

Rodzina jako środowisko przekazywania wartości

Rodzice jako pierwsi i najważniejsi opiekunowie dziecka mają do spełnienia wiele zadań, wyposażając je w odpowiednie umiejętności i kompetencje potrzebne w dorosłym życiu. Kształtowanie charakteru moralnego oraz przekaz wartości należą do podstawowych elementów wychowania. Prócz spełniania swoich funkcji oraz zaspokajania potrzeb poczucia przynależności, miłości, akceptacji, szacunku, charakterystyczne dla rodziny są również „wartości duchowe i normy moralne”⁵. Rodzina jest najistotniejszym środo-

² J. Czerny, *Zarys pedagogiki aksjologicznej*, Katowice 1998, Wydawnictwo „Śląsk” Sp. z o.o., s. 17.

³ S.Cz. Michałowski, *Życie rodzinne a budowanie świata wartości*, w: K. Denek, U. Morszczyńska, W. Morszczyński, S.Cz. Michałowski (red.), *Dziecko w świecie wartości*, Kraków 2003, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 181.

⁴ E. Adasiewicz, *Aksjologiczne uwarunkowania przeobrażeń współczesnej rodziny*, w: S. Cudak, E. Adasiewicz (red.), *Współczesna rodzina w Polsce i na świecie*, Łódź 2014, Wydawnictwo Społeczna Akademia Nauk, s. 63.

⁵ A.E. Szołtyśiak, *Filozofia wychowania moralnego*, Kraków 2009, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 239.

wiskiem transmisji aksjologicznej. Od jej funkcjonowania oraz zachowania jej członków zależy kształtowanie osobowości oraz charakteru dziecka: „Jeśli rodzina nie jest nośnikiem elementarnych reguł moralnych lub nie potrafi, nie może wpajać ich swoim dzieciom, to mamy do czynienia z katastrofą społeczną w obszarze wartości moralnych”⁶. Wybór wartości, jakimi kierujemy się w życiu, zależy m.in. od tego, które z nich były nadrzędnymi w domu rodzinnym.

Rola rodziny polega m.in. na przekazie wartości młodszemu pokoleniu, ale ich respektowanie i kierowanie się nimi w życiu zależy od dojrzałości jednostki, jej siły woli i stosunku do tego, czego ją uczono, ponieważ: „Wartości nie zmuszają bezwarunkowo człowieka do postępowania w określony sposób, lecz tylko *wymagają* od niego ustosunkowania się do nich lub do jednej z nich. Tym samym człowiek ma możliwość przyjęcia ich lub odrzucenia”⁷. Ze względu na znaczenie socjalizacji pierwotnej dla kształtu osobowości człowieka wartości wpajane w dzieciństwie odgrywają ważną rolę w życiu dorosłym. Ich zaakceptowanie oraz respektowanie stanowi podstawę do ich dalszego przekazywania kolejnym pokoleniom.

Zdaniem Adasiewicz we współczesnej rodzinie dochodzi do przemian we wszystkich aspektach jej funkcjonowania, a „jedną z przyczyn tych przeobrażeń jest zmiana w wartościach wyznawanych przez współczesnego człowieka”⁸. Współczesne przemiany aksjologiczne przypisuje się w znacznej mierze mass mediom, które nie promują miłości czy szacunku, lecz stawiają na pierwszym planie indywidualny rozwój (praca, kariera) oraz zaspokajanie potrzeb witalnych i materialnych w całkiem hedonistyczny sposób. Kształtują tak przekonanie o wyższości materialnych wartości nad moralnymi czy społecznymi. Zmiany te nie wpływają korzystnie na funkcjonowanie rodziny, w której pragnienie „mieć” (m.in. najnowszy samochód, nowości technologiczne) coraz częściej dominuje nad „być”, innymi słowy nie sprzyjają usytu-

⁶ T. Pilch, *Polityka społeczna wobec kryzysu świata wartości, więzi i instytucji*, w: E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna. Debata. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa 2009, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 98.

⁷ A. Walczak, *Relacyjna koncepcja wartości*, w: E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa 2009, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 453.

⁸ E. Adasiewicz, *Aksjologiczne uwarunkowania przeobrażeń współczesnej rodziny*, w: S. Cudak, E. Adasiewicz (red.), *Współczesna rodzina w Polsce i na świecie*, cyt. wyd., s. 60.

owaniu wartości wyższych, wspólnotowych, na szczycie hierarchii wartości rodzinnych⁹.

Metodologia badań własnych

Teoretyczną podstawą podjętych badań jest koncepcja wychowania do wartości Katarzyny Olbrycht, w której „chodzi o to, by przygotować i/lub (...) doprowadzić wychowanka do uwewnętrznienia i dobrowolnego, świadomego uznania za własne wartości pożądaných wychowawczo, do ich realizowania w życiu”¹⁰ poprzez ich odkrywanie, przeżywanie, interioryzację i internalizację¹¹. Zakładam, że wśród najważniejszych wartości w życiu młodych ludzi nadrzędne miejsce zajmuje rodzina, a największe znaczenie dla przekazu wartości mają rodzice.

Prezentowane w tekście wyniki pochodzą z badań zespołowych realizowanych w 2016 r. przez pracowników Zakładu Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej. Szczegółowy opis badanej grupy i terenu badań zawiera opracowanie Jolanty Suchodolskiej, zawarte w niniejszym tomie.

Celem badań było poznanie opinii badanych na temat najważniejszych wartości w ich życiu oraz roli rodziny w ich przekazywaniu¹². Materiał empiryczny stanowiący podstawę prowadzonych rozważań został uzyskany za pomocą metody sondażu diagnostycznego określanej przez Mieczysława Łobockiego jako metoda „badań, której podstawową funkcją jest gromadzenie informacji o interesujących badacza problemach w wyniku relacji słownych

⁹ Tamże, s. 61.

¹⁰ K. Olbrycht, *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, „Paedagogia Christiana” 2012, nr 1/29, s. 97. Publikacja zamieszczona na stronie internetowej: <http://apcz.pl/czasopisma/index.php/PCh/article/viewFile/PCh.2012.005/395> (30.08.2016).

¹¹ Tamże, s. 97.

¹² W artykule przedstawiona została część wyników badań zespołowych nt. *Edukacja dzieci, młodzieży i dorosłych w społecznościach zróżnicowanych kulturowo* przeprowadzonych na terenie powiatu cieszyńskiego przez pracowników Zakładu Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

osób badanych, nazywanych respondentami. Cechą konstruktywną metody sondażu jest wypytywanie czy sondowanie opinii¹³.

Jedno z pytań badawczych sformułowanych w badaniach dotyczyło określenia, jakie wartości są najważniejsze, a jakie najmniej ważne w opinii badanych¹⁴. Dla 60% uczniów „rodzina” zajmuje nadrzędne miejsce w hierarchii wartości. Wyniki badań przeprowadzone przez Izabelę Krzemińską-Woźniak, ukazujące opinie młodzieży na temat wartości, wskazały iż wśród młodzieży akademickiej rodzina stanowi najważniejszą wartość tylko dla 34% badanych¹⁵. Biorąc pod uwagę wiek badanych, można więc przyjąć, że dla młodzieży ponadgimnazjalnej rodzina jest cenną wartością ze względu na środowisko życia i wychowania, z kolei dla młodzieży akademickiej ważniejsze jest osiągnięcie niezależności, wykształcenie oraz praca, a w dalszej kolejności założenie rodziny.

Niespełna połowa ankietowanych (47%) uważa, że najważniejsze w życiu jest „zdrowie”, a 41% że „miłość”. Dla 27% najważniejszą wartością jest „szczęście osobiste”. Najmniej ważne w opinii badanych są „dobra materialne” (30%) oraz „przyjemność” (30%). Warto w tej kwestii odnieść się do wyników badań przeprowadzonych wśród studentów, dla których wartość, jaką jest „dobrobyt”, również ceniona jest najniżej¹⁶. Zarówno wśród młodzieży uczącej się w szkołach ponadgimnazjalnych z powiatu cieszyńskiego, jak i młodzieży studiującej, wartości materialne mają więc mniejsze znaczenie niż wartości rodzinne. W przypadku wartości, jaką jest „wiera”, zdania respondentów są podzielone. Dla 27% z nich stanowi ona wartość najważniejszą, dla 28% najmniej ważną.

¹³ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2009, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 247.

¹⁴ Uczniowie szkół średnich określali wartości w skali 1–10, gdzie 1 stanowiło wartość najważniejszą, 10 – najmniej ważną. Wyniki stanowią kumulację punktacji skrajnych: wartości 1–2 (dla wartości najważniejszych) oraz 9–10 (dla wartości najmniej ważnych).

¹⁵ I. Krzemińska-Woźniak, *Rodzina jako wartość w opiniach młodzieży akademickiej*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.), *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, Cieszyn – Warszawa 2003, Wydawnictwo Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie, s. 340–341.

¹⁶ B. Chojnacka, B. Kozieł, *Studenci wobec wartości*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.), *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, cyt. wyd., s. 323–325.

W rodzinie szczególną uwagę powinno przywiązywać się do wartości odnoszących się do drugiego człowieka. Rodzice powinni wychowywać swoje dzieci do tolerancji oraz uczyć szacunku wobec innych ludzi, a szkoła powinna ich w tym wspierać. Mimo to dla 28% badanych „tolerancja” jest wartością najmniej ważną¹⁷. „Poszanowanie godności” prawie jedna czwarta badanych (24%) sklasyfikowała na ostatnim miejscu pod względem ważności.

Ankietowani oceniali również znaczenie „wykształcenia” w ich życiu. Dla 14% badanych stanowi ono wartość najwyższą. Większy jednak odsetek badanych (17%), uważa je za mało ważne w swoim życiu. Wyniki badań przeprowadzone przez Barbarę Grabowską także wskazały, iż spora grupa młodzieży uczęszczających do szkół średnich na terenie Cieszyna przypisuje wykształceniu małe znaczenie (40%), a według 24% badanych nie spełnia ono żadnej funkcji¹⁸. Wyniki badań obrazuje wykres 1.

Poczynania badawcze pozwoliły na poznanie wartości, jakie rodzice przekazali swoim dzieciom, choć nie można wykluczyć, że niektóre z ich deklaracji były wynikiem innych uwarunkowań. Jak pisze Olbrycht: „powszechnie akceptowanym społecznie (w sferze deklaracji) wskaźnikiem dojrzałości człowieka jest stopień jego odpowiedzialności”¹⁹. Cieszy więc fakt, iż uczniowie wybierali najczęściej „odpowiedzialność” jako wartość przekazywaną przez rodziców (wykres 2). Wskazało na nią 78% młodzieży. 74% badanych wybrało wartości: „rodzina” oraz „szczerłość, uczciwość, sprawiedliwość”. Dla

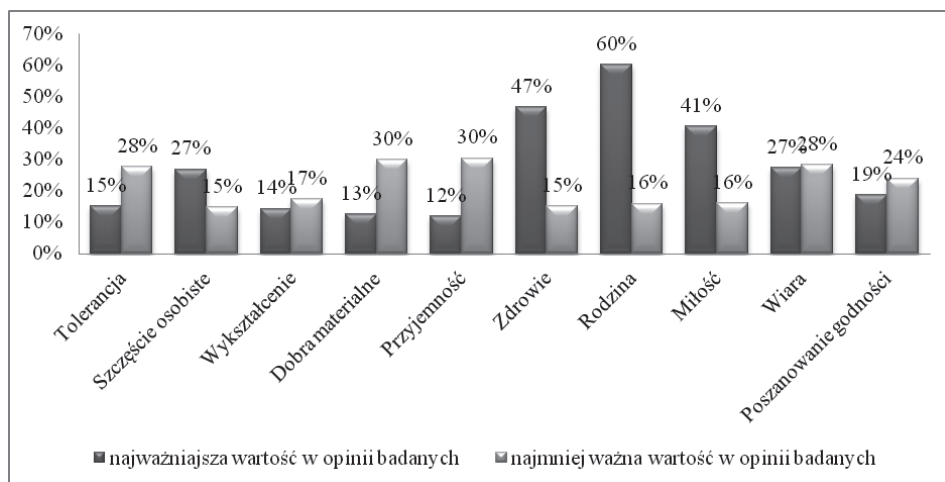
¹⁷ Badania na temat postaw tolerancji i nietolerancji w rodzinie oraz opinii młodzieży na temat tolerancji podejmowane były m.in. w pracach: A. Szczurek-Boruta, *Rodzina a tolerancja (z badań młodzieży i rodziców mieszkających na pograniczu polsko-czeskim)*, w: T. Lewowicki, B. Grabowska (red.), *Młodzież i tolerancja*, Cieszyn 1998, Wydawnictwo Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszylinie, s. 99–116; J. Urban, *O tolerancji i tożsamości*, w: T. Lewowicki (red.), *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*, Cieszyn 1994, Wydawnictwo Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszylinie, s. 96–100; E. Ogrodzka-Mazur, *Młodzież z Pogranicza a problemy tolerancji*, w: T. Lewowicki (red.), *Społeczności młodzieżowe na pograniczu*, Cieszyn 1995, Wydawnictwo Uniwersytet Śląski Filia w Cieszylinie, s. 48–64.

¹⁸ B. Grabowska, *Miejsce edukacji w systemie wartości młodzieży*, w: T. Lewowicki, B. Grabowska (red.), *Społeczności pogranicza – Wielokulturowość – Edukacja*, Cieszyn 1996, Wydawnictwo Uniwersytet Śląski Filia w Cieszylinie, s. 106.

¹⁹ K. Olbrycht, *Wychowanie a wartości*, w: T. Kukołowicz, M. Nowak (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Lublin 1997, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, s. 50.

71% ankietowanych wartością przekazaną im w rodzinie jest „wiara”. W życiu ważna jest również „miłość, przyjaźń” – 69% badanych deklaruje, iż wartości te zostały im przekazane w rodzinie. Według ponad połowy ankietowanych wartościami wpajanymi w ich domach były: „siła, zdrowie” (60%), „radość, zabawa” (59%), „wiedza, mądrość, wykształcenie” (57%), „tolerancja” (55%), „poszanowanie godności” (53%).

Wykres 1. Najważniejsze i najmniej ważne wartości w opinii badanych



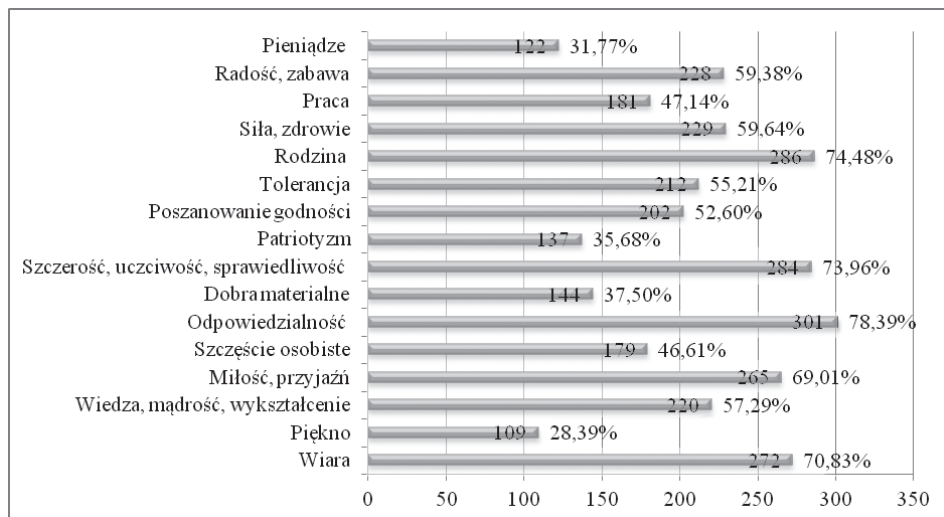
Źródło: Badania własne.

Zdobycie wiedzy oraz wykształcenia ma znaczenie dla przyszłej pracy zawodowej. Mniej niż połowa uczniów (47%) uważa, że wartość „pracy” przekazano im w rodzinach. „Szczęście osobiste” to wartość, jaką przekazano w rodzinach 47% badanych, „dobra materialne” 38%, „patriotyzm” 36%, „pieniądze” 32%. Najmniej uczniów szkół ponadgimnazjalnych (28%) uważa, że ich rodzice przekazali im wartość, jaką jest „piękno”²⁰.

Innymi wartościami, jakie rodzice wpajali swoim dzieciom, były: pomoc, hobby, poczucie moralności, kultura osobista, tradycja, zamiłowanie do sportu oraz zdolności artystyczne. Spośród badanych, 7 osób nie udzieliło odpowiedzi na pytanie.

²⁰ Na tę wartość zwraca uwagę między innymi J. Półturzycki, twierdząc, iż „piękno kształtuje uczucia”. J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, cyt. wyd., s. 39.

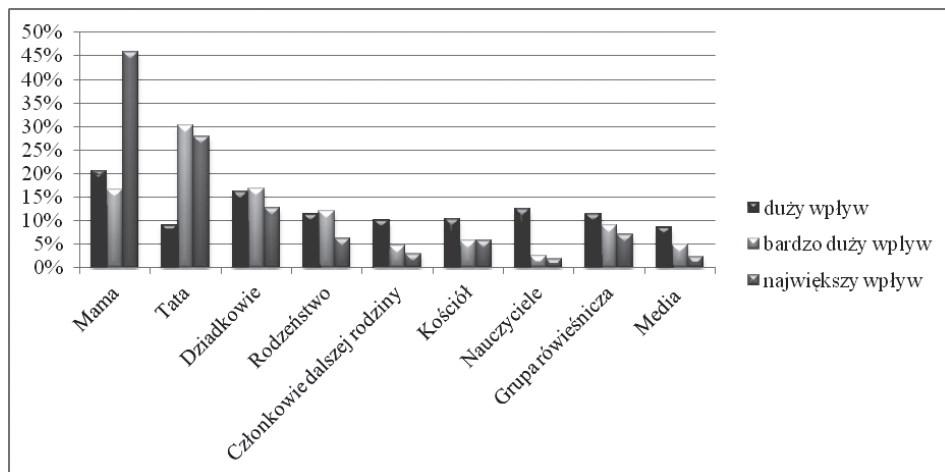
Wykres 2. Wartości przekazane w rodzinie



Źródło: Badania własne.

W opinii uczniów szkół ponadgimnazjalnych największy wpływ na przekazywanie wartości mieli rodzice. Dla 84% respondentów była to mama (21% badanych ocenia jej wpływ jako duży, 17% jako bardzo duży, 46% wskazuje na jej największy wpływ), dla 67% tata (9% duży wpływ, 30% bardzo duży wpływ, 28% największy wpływ). W życiu rodzinnym ważną rolę w przekazie wartości spełnili również dziadkowie. Dla 13% badanych to oni mieli największy wpływ na przekazywanie wartości, dla 17% bardzo duży wpływ, dla 16% duży wpływ (łącznie 46%). 29% badanych twierdzi, że znaczenie dla przekazywania im wartości miało rodzeństwo, 27% deklaruje, iż znaczenie miała grupa rówieśnicza (7% największy wpływ, 9% bardzo duży wpływ, 11% duży wpływ), 22% licealistów wybrało Kościół, a 18% członków dalszej rodziny. Respondenci najrzadziej wybierali nauczycieli oraz media. Dla 2% badanych nauczyciele mieli największy wpływ na przekazywanie wartości, dla 3% bardzo duży wpływ, dla 13% duży wpływ. Media w opinii 16% badanych miały znaczenie w przekazie wartości (2% największy wpływ, 5% bardzo duży wpływ, 9% duży wpływ). Uczniowie wskazywali także na: zespół, Boga, przyjaciół, partnera/partnerkę, muzyków, postacie fikcyjne, aktorów, książki, osoby zasłużone dla kraju, trenera. Jedna osoba uważa, że nikt nie miał dla niej znaczenia w przekazie wartości.

Wykres 3. Osoby, grupy oraz instytucje uczestniczące w przekazie wartości uczniom szkół ponadgimnazjalnych



Źródło: Badania własne.

Konkluzje

Celem badań było poznanie opinii uczniów na temat najważniejszych wartości w ich życiu oraz roli rodziny w ich przekazywaniu. Dla badanej grupy naczelne miejsce w hierarchii wartości zajmuje rodzina (60%), a rodzice są najważniejszymi osobami, które – według koncepcji Roberta K. Mertona – można nazwać pasem transmisyjnym dla wartości²¹. Większą rolę w tej kwestii badani przypisują matce (84%) aniżeli ojcu (67%). Przyczyn można poszukiwać tak w uwarunkowaniach naturalnych, jak i kulturowych. W kulturze polskiej etos kobiety-matki zajmuje ważne miejsce, a na Śląsku Cieszyńskim jest on szczególnie utrwalony regionalną obyczajowością. W rodzinach katolicko-ewangelickich tego regionu dzieci zwyczajowo przyjmują wyznanie matki, co wynika z założenia, że to matka najwięcej czasu spędza z dzieckiem i tylko własne, zinternalizowane wartości może autentycznie przekazać dziecku, będą, dla niego wzorem, przykładem i autorytetem.

²¹ R. K. Merton, *Struktura społeczna i anomia*, w: P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Socjologia. Lektury*, Kraków 2005, Wydawnictwo Znak, s. 587.

Dla uczniów najmniej ważne są „dobra materialne” (30%) oraz „przyjemność” (30%). Wartości hedonistyczne są więc dla nich wartościami niższego rzędu. Uczniowie wysoko cenią wartość, jaką jest „zdrowie” (47%) oraz „miłość” (41%).

Odpowiedzialność za przekazywanie wartości przypisują nie tylko rodzicom, ale również dziadkom (46%). Znaczenie dla przekazu wartości ma więc rodzina oparta na więziach międzypokoleniowych. Warto zwrócić uwagę, iż niewielka liczba uczniów wskazała na znaczenie nauczycieli w przekazie wartości (16%). Środowisko szkolne jako drugie (po rodzinie) mające znaczenie dla kształtowania charakteru i osobowości dziecka powinno dołożyć wszelkich starań, by „wpajać” wartości moralne oraz społeczne, ponieważ szkoła jest „oficjalnym pośrednikiem w przekazywaniu dalej dominujących wartości”²². Zdaniem badanych „media” nie miały dla nich dużego znaczenia w przekazie wartości (16%), więc nie odgrywają one w kształtowaniu systemu wartości ważniejszej roli niż rodzina.

Wśród wartości, które rodzice przekazali swoim dzieciom, uczniowie najczęściej wybierali „odpowiedzialność” (78%), „rodzinę” (74%) oraz „szczerłość, uczciwość, sprawiedliwość” (74%). Do wyborów najrzadszych należały „patriotyzm” (36%), „pieniądze” (31%) oraz „piękno” (28%).

Wartości są podstawą wychowania. Motywują do działania oraz wyznaczają jego granice. Kontakt z rodzicami, atmosfera panująca w rodzinie oraz więzi rodzinne mają znaczenie dla uporządkowania wartości, na czele których stać powinny miłość, dobro i odpowiedzialność. Rodzice powinni więc mieć świadomość roli, jaką odgrywają w kształtowaniu systemu wartości swoich dzieci. Zdaniem Olbrycht „człowiek, dopóki nie osiągnie etapu autonomii, jest nastawiony i podatny na zewnętrzne wpływy”²³, dlatego tak ważne jest wychowanie do wartości w domu oraz w szkole od najmłodszych lat.

Powiat cieszyński oferuje swym mieszkańcom nie tylko piękno krajobrazu, ale również bogactwo kulturowe, zróżnicowanie pod względem narodowości, religii. Cechy odróżniające kulturę Śląska Cieszyńskiego od innych regionów dają szansę na kształtowanie postaw tolerancji i szacunku. Rodzina to niejedyne miejsce, w którym przekazywane są wartości. Istotną rolę od-

²² Tamże, s. 587.

²³ K. Olbrycht, *Wychowanie a wartości*, w: T. Kukołowicz, M. Nowak (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, cyt. wyd., s. 50.

grywa cała społeczność lokalna, w której wzrasta dziecko, a młodzież staje się jej aktywnym członkiem.

Bibliografia

- Adamczyk I., Byrtusová V., Spyra J., Wawreczka H., *Cieszyn wczoraj i dziś*, Český Těšín 2001, Wydawnictwo WART – Henryk Wareczka.
- Adasiewicz E., *Aksjologiczne uwarunkowania przeobrażeń współczesnej rodziny*, w: S. Cudak, E. Adasiewicz (red.), *Współczesna rodzina w Polsce i na świecie*, Łódź 2014, Wydawnictwo Społeczna Akademia Nauk.
- Chojnacka B., Kozieł B., *Studenci wobec wartości*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.), *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, Cieszyn – Warszawa 2003, Wydawnictwo Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie.
- Czerny J., *Zarys pedagogiki aksjologicznej*, Katowice 1998, Wydawnictwo „Śląsk” Sp. z o.o.
- Frankfort-Nachmias Ch., Nachmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, Poznań 2001, Wydawnictwo Zys i S-ka s.c.
- Grabowska B., *Miejsce edukacji w systemie wartości młodzieży*, w: T. Lewowicki, B. Grabowska (red.), *Społeczności pogranicza – Wielokulturowość – Edukacja*, Cieszyn 1996, Wydawnictwo Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie.
- Krzemińska-Woźniak I., *Rodzina jako wartość w opiniach młodzieży akademickiej*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.), *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, Cieszyn – Warszawa 2003, Wydawnictwo Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2009, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2010, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Merton R.K., *Struktura społeczna i anomia*, w: P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Socjologia. Lektury*, Kraków 2005, Wydawnictwo Znak.
- Michałowski S.Cz., *Życie rodzinne a budowanie świata wartości*, w: K. Denek, U. Morszczyńska, W. Morszczyński, S.Cz. Michałowski (red.), *Dziecko w świecie wartości*, Kraków 2003, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ogrodzka-Mazur E., *Młodzież z Pogranicza a problemy tolerancji*, w: T. Lewowicki (red.), *Społeczności młodzieżowe na pograniczu*, Cieszyn 1995, Wydawnictwo Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie.
- Olbrycht K., *Wychowanie a wartości*, w: T. Kukołowicz, M. Nowak (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Lublin 1997, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Olbrycht K., *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, „Paedagogia Christiana” 2012, nr 1/29.

- Pilch T., *Polityka społeczna wobec kryzysu świata wartości, więzi i instytucji*, w: E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna. Debata. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa 2009, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pólturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1999, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szczurek-Boruta A., *Rodzina a tolerancja (z badań młodzieży i rodziców mieszkających na pograniczu polsko-czeskim)*, w: T. Lewowicki, B. Grabowska (red.), *Młodzież i tolerancja*, Cieszyn 1998, Wydawnictwo Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie.
- Szołtyśiak A.E., *Filozofia wychowania moralnego*, Kraków 2009, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Urban J., *O tolerancji i tożsamości*, w: T. Lewowicki (red.), *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*, Cieszyn 1994, Wydawnictwo Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie.
- Walczak A., *Relacyjna koncepcja wartości*, w: E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 1. Warszawa 2009, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- www.powiat.cieszyn.pl/powiat-cieszynski.htm.

Summary

The contemporary family is characterized by changes in all its aspects. However, transferring of values still remains its important role. The conducted research and its results allow to enumerate significant values for youngsters and see family environment as a vital means of conveying values, in which parents take a leading position in the process of transferring. Theoretical assumptions of these examinations are based on the concept of upbringing created by Katarzyna Olbrycht. The empirical data which is fundamental for the dissertation has been collected through a diagnostic survey and a special questionnaire. The research reveals that the examined group values very high such notions as family and health as opposite to material goods and pleasure.

Key words: values, family, young people, development

Translated by Maria Waclaw

NOTA O AUTORZE

Sylvia Ryszawy – magister pedagogiki, asystent w Zakładzie Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej Instytutu Nauk o Edukacji na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Anna Twardzik

Zadania współczesnej szkoły w opiniach nauczycieli

*(...) rolę edukacji jest pielęgnowanie
wspólnych wszystkim ludziom cech,
stanowiących o istocie człowieczeństwa (...)*¹

Wprowadzenie

Każde społeczeństwo kształtuje określone zachowania i kreuje nowe wzory aktywności jednostek, grup i zbiorowości. Związane jest to z potrzebami ludzi, postęпом cywilizacyjno-społecznym, naukowym i technologicznym. Środkiem, który pozwala upowszechniać te zmiany i daje zarazem możliwość rozwoju społecznego oraz indywidualnego, jest szkoła. Choć jej funkcje na przestrzeni lat znacznie ewoluowały, to nie można zaprzeczyć temu, że przyczynia się ona do socjalizacji jednostek, a tym samym do rozwoju całego społeczeństwa. Główne zadania, jakie przypisuje się tej instytucji, oscylują wokół socjalizacji wtórnej, kształtowania kapitału ludzkiego, kontroli społecznej, selekcji, alokacji, reorganizacji osobowości ucznia w kierunku wzorców uniwersalistycznych, a także pełnienia funkcji ekonomicznej, społecznej, kulturowej i dyscyplinującej².

¹ G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003, GWP, s. 292.

² Por. E. Bielska, *Procesy dyscyplinowania w kontekście szkoły a ryzyko reifikacji uczestniczących w niej podmiotów*, w: A. Rzymelka-Frąckiewicz (red.), *Współczesna szkoła w następstwie przemian społeczno-kulturowych. Studia i refleksje socjopedagogiczne*. Toruń 2014, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, s. 71.

Polskie szkoły muszą radzić sobie z wieloma problemami wychowawczymi; dotyczą one m.in. zachowań agresywnych³, marginalizacji⁴, konfliktów w relacjach z reprezentantami odmiennych kultur⁵. Sytuacja ta zachęca do refleksyjnego przyjrzenia się procesowi wychowania i kształcenia we współczesnej szkole. Edukacja zorientowana jest w niej głównie na zdobywanie wiedzy, wiele mówi się o integracji, jednak niewiele podejmuje się działań prowadzących do rozwijania u dzieci i młodzieży kompetencji społecznych, komunikacyjnych, kształtowania wrażliwości na drugiego człowieka i jego potrzeby.

W niniejszym artykule przedstawię opinie nauczycieli szkół podstawowych dotyczące zadań szkoły, przygotowania uczniów do życia we współczesnym zróżnicowanym kulturowo świecie, kształtowania umiejętności współpracy i współdziałania.

Założenia teoretyczne i metodologiczne badań własnych

Szkoła powołana jest do realizacji zadań związanych z przygotowaniem dzieci i młodzieży do życia we współczesnym świecie. W obliczu przemian społeczno-kulturowych, a także pogłębiających się konfliktów na tle wielokulturowym również w naszym społeczeństwie, szansą na kreowanie pozytywnych postaw dzieci i młodzieży w stosunku do drugiego człowieka, na osłabianie istniejących stereotypów i uprzedzeń jest rzetelna edukacja międzykulturowa, która zdaniem Tadeusza Lewowickiego „wciąż jednak pozostaje obszarem życia społecznego niezbyt dobrze rozumianym (...)”⁶.

Istotnym wyzwaniem edukacji międzykulturowej – w przekonaniu Jerzego Nikitorowicza – jest jednocześnie kreowanie kilku nurtów rozwoju człowieka i jego kultury: tradycji i kultury regionalnej – poznawanie własnych

³ Zob. D. Olweus, *Mobbing. Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?* Warszawa 2007, Wydawnictwo J. Santorski & Co Agencja Wydawnicza, s. 21–25.

⁴ Zob. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska (red.), *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2011, Wydawnictwo Adam Marszałek.

⁵ Zob. A. Szczurek-Boruta, *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*, Toruń 2013, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 134–142.

⁶ T. Lewowicki, *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012*, „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1, s. 17.

korzeni, kształtowanie szacunku do środowiska zamieszkania, kształtowanie relacji z jednostką i własną grupą; wpajanie norm kulturowych i wartości; kultury narodowej – kształtowanie tożsamości narodowej; kultury państwowej – kształtowanie więzi z państwem, tradycjami, systemami wartości i symbolami; niwelowanie stereotypów i uprzedzeń wobec innych narodów, grup etnicznych, przy jednoczesnym zachowaniu szacunku do własnego dziedzictwa kulturowego; dialogu kulturowego i cywilizacyjnego – opanowanie stresu akulturacyjnego, zachowanie i kształtowanie pokoju lokalnego i światowego, wspólne wchodzenie w interakcje z drugim człowiekiem – obserwowanie różnic, rozumienie ich i wyciąganie z nich wniosków dla własnego indywidualnego rozwoju⁷; „symetrycznej akulturacji jako wyniku mobilności i ruchów migracyjnych na świecie”⁸.

Realizacja tak pojętej edukacji międzykulturowej tworzy szanse odnalezienia się jednostki w społeczeństwie wielokulturowym i radzenia sobie w warunkach nieustających przemian społeczno-kulturowych.

W holistycznej koncepcji edukacji międzykulturowej Nikitorowicz⁹ za ważne uznaje uczenie tolerancji dla inności, otwieranie się na siebie i Innych, osvajanie z innością drugiego człowieka i uwrażliwianie na jego potrzeby, wchodzenie z nim w interakcję, nawiązywanie dialogu. W koncepcji tej autor zakłada, że poznawanie człowieka powinno następować na drodze bezpośredniego, humanistycznego podejścia. Dziecko najpierw powinno dobrze poznać siebie i swoje najbliższe otoczenie, aby mogło poznawać Innych, a przede wszystkim zrozumieć ich. Wszystkie te działania prowadzą do kształtowania tożsamości i rozwoju dziecka.

Życie w środowisku zróżnicowanym kulturowo uwrażliwia na potrzeby Innych. Wczesne obcowanie z innością jest szansą na to, aby dziecko łatwiej nawiązywało kontakty z drugim człowiekiem i nie miało problemu z zaakceptowaniem różnic pomiędzy sobą a Innymi. Elżbieta Chromiec twierdzi, że „(...) spotkanie z obcością, uobecnioną odmiennością, może mieć kapitalne znaczenie w procesie samorozumienia i rozwoju (...)”¹⁰.

⁷ Szerzej na ten temat: J. Nikitorowicz, *Fenomen wielokulturowości i prognozy rozwoju ku międzykulturowości*, „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1, s. 62–64.

⁸ Tamże, s. 64.

⁹ Na potrzeby niniejszej publikacji wykorzystane zostaną wybrane założenia wskazanej koncepcji. Szerzej na ten temat: J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 203–233.

¹⁰ E. Chromiec, *Dziecko wobec obcości kulturowej*, Gdańsk 2004, GWP, s. 14–16.

Obcowanie z ludźmi odmiennymi kulturowo daje szerokie możliwości nauczycielom wychowania do wartości. Zdaniem Katarzyny Olbrycht edukacja aksjologiczna wymaga dojrzałych, świadomych swojego działania pedagogów, którzy przekazywaliby nie tylko wiedzę teoretyczną, ale przede wszystkim kreowali właściwe postawy w praktycznym działaniu¹¹.

Szkoła może wychowywać do wartościowego życia poprzez uczenie humanistycznego podejścia do ludzi, dawanie dobrego przykładu i weryfikowanie go w praktycznym, konkretnym działaniu. Cele, które wymienia Nikitorowicz, powinny być realizowane poprzez prowadzenie odpowiednich działań z zakresu edukacji międzykulturowej i aksjologicznej. Olbrycht uważa, że kształcenie aksjologiczne w społecznościach wielokulturowych jest bardzo ważne i powinno zakładać w zakresie edukacji aksjologicznej i wychowania do wartości dwa wymiary. Pierwszy związany z tożsamością kulturową poszczególnych jednostek i grup, wzajemnym zrozumieniem różnic, dążeniem do zrozumienia ich na gruncie wyznawanych przez nich wartości, oraz drugi obejmujący wzmacnianie świadomości „My” – kreowanie odpowiedzialności za wspólne porozumienie, struktury normatywne z jednoczesnym zachowaniem własnych interesów¹².

Celem podjętych poczyniń badawczych było poznanie opinii nauczycieli na temat tego, czy i w jaki sposób współczesna szkoła przygotowuje ucznia do życia w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo, jak uwrażliwia na inność i potrzeby drugiego człowieka, wychowuje do wartościowego dorosłego życia, uczy współpracy i współdziałania?

W przeprowadzonych badaniach zastosowano triangulację strategii ilościowej i jakościowej, jako komplementarnych względem siebie. Zastosowanie obu strategii badawczych pozwoliło szerzej zanalizować badane zjawisko¹³.

¹¹ K. Olbrycht, *Edukacja aksjologiczna – próba interpretacji i zarys programu*, w: K. Olbrycht (red.), *Edukacja aksjologiczna*, t. 1, Katowice 1994, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 72–83.

¹² K. Olbrycht, *Rola kształcenia aksjologicznego w działaniach pedagogicznych w społecznościach wielokulturowych*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.), *Kultura w edukacji międzykulturowej – doświadczenia i propozycje praktyczne*, Toruń 2013, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 217.

¹³ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, Wyd. „Żak”; J. Krajewski, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz (red.), *Problemy współczesnej metodologii*, Olecko 2001, Wszechnica Mazurska w Olecku;

Badania zostały przeprowadzone w połowie 2016 r, wzięło w nich udział łącznie 288 nauczycieli (kobiet), pracujących w szkołach podstawowych na terenie całej Polski (132 nauczycieli mianowanych, 74 nauczycieli kontraktowych, 22 stażystów i 62 dyplomowanych)¹⁴. W badaniach wykorzystana została metoda sondażu diagnostycznego¹⁵. Badanie za pomocą kwestionariusza ankiety przeprowadzono drogą elektroniczną, objęło 270 nauczycieli. Przeprowadzono też dwa wywiady fokusowe z nauczycielami w wybranych szkołach podstawowych na terenie województwa śląskiego (wzięło w nich udział 18 nauczycieli). Grupa dobierana była za pomocą doboru nie losowego celowego z wykorzystaniem metody tzw. kuli śnieżnej¹⁶, warunkiem uczestnictwa w badaniu była praca w charakterze nauczyciela w szkole podstawowej.

Pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety i wywiadach fokusowych dotyczyły tych samych kwestii (zmian w szkole i w programach; wychowania dzieci do wartościowego życia; uczenia współpracy; komunikacji; uwrażliwiania kulturowego). Kwestionariusz ankiety składał się z 20 pytań zamkniętych i otwartych. Wywiad fokusowy (inaczej zogniskowany¹⁷) obejmował 10 pytań otwartych. Biorąc pod uwagę w analizie danych jakościowych trzy podejścia Matthew B. Milesa i A. Michaela Hubermana: imperatywizm, antropologię społeczną, kooperacyjne badania społeczne, w opracowaniu zastosowano pierwsze podejście – imperatywizm¹⁸. Formą zebrania danych

K. Rubacha, *Metody zbierania danych w badaniach pedagogicznych*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T.1, Warszawa 2003, PWN.

¹⁴ Zdaniem M. Łobockiego grupa badana licząca powyżej 100 osób stanowi próbę dużą. Zob. M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1992, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 172.

¹⁵ Szerzej na ten temat: T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, cyt. wyd., s. 79, 96; M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*, Kraków 2006, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 261.

¹⁶ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 124–126.

¹⁷ Szerzej na temat wywiadu grupowego (inaczej wywiad zogniskowany lub fokusowy) w: M. Guzik-Tkacz, *Badania diagnostyczne w pedagogice i w psychopedagogice*, Warszawa 2011, Wyd. Akademickie „Żak”, s. 247.

¹⁸ Por. M.B. Miles, A.H. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, tłum. S. Zabielski, Białystok 2000, Wydawnictwo „Trans Humana”, s. 8–9.

jest „celowy wybór i odpowiednie przedstawienie szerszej narracji cytatów z wypowiedzi badanych”¹⁹.

Wyniki przeprowadzonych badań pozwalają stwierdzić, że współczesna szkoła potrzebuje zmian – zarówno organizacyjnych, jak i programowych. 96% nauczycieli wskazuje na to, że obecny system oświaty, ale przede wszystkim sama szkoła potrzebuje reorganizacji. Tego samego zdania byli także nauczyciele biorący udział w wywiadzie fokusowym, wypowiadając się na ten temat:

Szkoła potrzebuje zmian, szczególnie zauważyłam, że dzieci mają problem z nawiązywaniem kontaktów z rówieśnikami. Współczesna młodzież nie potrafi rozmawiać, konflikty rozwiązuje często poprzez stosowanie agresji, uważając to za jedyny środek do osiągnięcia zamierzonego celu (...) (nauczyciel zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, nauczyciel dyplomowany, szkoła wiejska).

Nauczyciele zauważają także, że podstawa programowa, dostępne programy nauczania i postulowane zmiany w szkołach nie do końca wychodzą na przeciw oczekiwaniom społeczeństwa. Ilustrują to poniższe wypowiedzi:

Uczymy według programu, który nie zawsze odzwierciedla rzeczywiste potrzeby społeczeństwa, w którym żyją nasze dzieci (nauczyciel języka polskiego, nauczyciel mianowany, szkoła w mieście).

W ostatnich latach szczególny nacisk kładzie się na zmultimedializowanie szkoły (...) ale nie zwraca się uwagi na to, że dzieci w wielu przypadkach nie znają podstawowych zasad zachowania – nie ustępują miejsca w autobusie starszej osobie, śmieją się z kolegi, który nie ma markowych adidasów, stosują agresję wobec ciemnoskórej koleżanki (...) Wychowujemy mądre pokolenia, ale niestety pozbawione empatii, człowieczeństwa i tolerancji (nauczyciel zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, nauczyciel mianowany, szkoła wiejska).

Nauczyciele twierdzą, że zmiany społeczno-kulturowe w społeczeństwie istotnie oddziałują na kształt systemu oświaty, a tym samym na rozwój i wychowanie dzieci. Najlepiej ilustruje tę kwestię wypowiedź jednej z nauczycielek w wywiadzie fokusowym:

¹⁹ Por. D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Lublin 2012, Wydawnictwo UMCS, s. 251.

Zmiany, jakie zachodzą w naszym społeczeństwie, mają ogromny wpływ na dzieci. Sama szkoła bardzo różni się od tej, którą była kiedyś (...) dzieci mają więcej swobody nie tylko w samym edukowaniu się, ale także w wyrażaniu własnej opinii na różne tematy (...) moda na bezstresowe wychowanie powoduje, że dziecko nie odnajduje się we współczesnym świecie, nie potrafi przestrzegać zasad wobec innych i samego siebie (...) Dzisiaj według rodziców (...) powinno wymagać się tylko od nauczyciela (...) (nauczyciel zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, nauczyciel kontraktowy, szkoła w mieście).

Zauważyć można, że wśród nauczycieli rośnie świadomość wielokulturowości, zagrożeń związanych z oddziaływaniem na uczniów mass mediów oraz konieczności uwzględnienia tych kwestii w programach nauczania i wychowania. Fakt ten ilustruje poniższa wypowiedź:

Moim zdaniem zmiany społeczno-kulturowe zachodzące w naszym społeczeństwie znacząco oddziałują na edukację i wychowanie dzieci, szczególnie wielokulturowość. Dawniej istniał jeden stały dla danej grupy społecznej wzorzec wychowania, lecz szerząca się wielokulturowość w naszym społeczeństwie zmienia ten fakt. (...) W świecie takim panują antagonizmy. To prowadzi do dezorientacji jednostki, kłopotów z samookreśleniem. (...) mass media również niosą ze sobą zagrożenia dla edukacji i wychowania dzieci. Szczególnie niepokój wzbudzają we mnie zmiany w sferze emocjonalnej dziecka. (...) Nie potrafi odróżnić rzeczywistości od fikcji. (...) (nauczyciel historii w szkole podstawowej, nauczyciel mianowany, szkoła wiejska).

Zdaniem większości nauczycieli (67%) współczesna szkoła nie przygotowuje dzieci w wystarczającym stopniu do życia we współczesnym świecie. Nauczyciele twierdzą, że obecne programy nauczania nie kładą nacisku na rozwój społeczno-moralny ucznia, tylko na rozwój poznawczy, w tym przede wszystkim na wiedzę.

Przytoczone wypowiedzi nauczycieli egemplifikują ten problem.

Dzieci uczą się rywalizacji, chcą zdobywać coraz to lepsze oceny. (...) Wiele dzieci nie ma czasu na kontakty z przyjaciółmi, ponieważ po szkole uczęszcza na mnóstwo dodatkowych zajęć (nauczyciel języka polskiego, nauczyciel kontraktowy, szkoła wiejska).

Podobnie postrzegane są przez nauczycieli kwestie dotyczące uwrażliwiania kulturowego.

W programach nauczania brakuje treści, które uwrażliwiałyby na krzywdę drugiego człowieka (nauczyciel zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, nauczyciel mianowany, szkoła wiejska).

W szkołach w założeniu uczy się współpracy głównie poprzez prowadzenie zajęć w formie pracy grupowej. 67% badanych zadeklarowało, że prowadzi zajęcia w grupach. Część nauczycieli przyznaje jednak, że są to działania sporadyczne. Koncentrują się raczej na pracy indywidualnej, m.in. wypowiedź:

We współczesnej szkole uczymy współpracy, jednak muszę przyznać, że rzadko prowadzę zajęcia w grupach – lekcje są krótkie, a taka forma pracy często dezorganizuje zajęcia (...) (nauczyciel matematyki, nauczyciel dyplomowany, szkoła w mieście).

Istotnym zagadnieniem w prowadzonych poczynaniach badawczych było także poznanie opinii nauczycieli na temat tego, jakie wartości należy przekazywać dzieciom we współczesnych czasach i jak wychowywać je do życia w warunkach wielokulturowości. Nauczyciele wskazują na wartości uniwersalne, na tolerancję, szacunek. Zauważają, braki i niedostatki w zakresie działań ku temu prowadzących. Fakt ten ilustrują przytoczone wypowiedzi:

Ważne jest uczenie dzieci wartości i wychowanie w duchu tolerancji. Wskazywanie, że nie wszyscy musimy tak samo myśleć, tak samo wyglądać czy mieć wysoki status materialny, aby być równie wartościowymi ludźmi (...) (nauczyciel zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, nauczyciel kontraktowy, szkoła w mieście).

Uważam, że w dzisiejszej szkole nie kładzie się nacisku na wychowanie do wartości. Owszem z założenia szkoła powinna kreować odpowiednie postawy, jednak często ma to wymiar tylko teoretyczny. Nauczyciele nie podejmują działań praktycznych w tym zakresie (...) (nauczyciel języka polskiego, nauczyciel dyplomowany, szkoła wiejska).

Konkluzje

Przywołane wyniki badań ilościowych i jakościowych przeprowadzonych z nauczycielami zarysowały jedynie problemy, z którymi borykają się współczesna szkoła i nauczyciele w zakresie wychowania i kształcenia. Ciągłe w szkole brakuje działań sprzyjających kształtowaniu człowieczeństwa i wrażliwości uczniów na drugiego człowieka.

Zadanie szkoły, tj. uczenie się życia w zgodzie z innymi ludźmi²⁰, o którym czytamy w raporcie Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI z 1998 r., pozostaje aktualne. Kształtowanie u dzieci i młodzieży umiejętności współlbycia, współdziałania i dialogu to zadania, które powinny być rzetelnie realizowane przez każdą szkołę.

Uwzględnienie w pracy szkół, na wszystkich poziomach kształcenia, założeń holistycznej koncepcji edukacji międzykulturowej Nikitorowicza, może sprzyjać nawiązywaniu pozytywnych relacji międzyludzkich i budowaniu kultury dialogu, porozumienia i pokoju. Trzeba tylko włączyć się czynnie w realizację edukacji międzykulturowej, by nie była – jak pisał Lewowicki – zaniedbanym obszarem życia społecznego.

Bibliografia

- Bielska E., *Procesy dyscyplinowania w kontekście szkoły a ryzyko reifikacji uczestniczących w niej podmiotów*, w: A. Rzymelka-Frąckiewicz A., *Współczesna szkoła w następstwie przemian społeczno-kulturowych. Studia i refleksje socjopedagogiczne*, Toruń 2014, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Chromiec E., *Dziecko wobec obcości kulturowej*, Gdańsk 2004, GWP.
- Delors J., *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO*, Warszawa 1998, Wydawnictwo Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
- Gutek G.L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003, GWP.
- Guzik-Tkacz M., *Badania diagnostyczne w pedagogice i w psychopedagogice*, Warszawa 2011, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- <https://www.unicef.pl/Wspolpraca-ze-szkolami/O-wspolpracy>.

²⁰ J. Delors, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO*, Warszawa 1998, Wydawnictwo Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, s. 9.

- Krajewski J., Lewowicki T., Nikitorowicz J. (red.), *Problemy współczesnej metodologii*, Olecko 2001, Wszechnica Mazurska w Olecku.
- Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Lublin 2012, Wydawnictwo UMCS.
- Lewowicki T., *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012*, „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1.
- Lewowicki T., Szczurek-Boruta A., Suchodolska J. (red.), *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, Cieszyń – Warszawa – Toruń 2011, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Łobocki M., *Metody badań pedagogicznych*, Kraków 2006, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Karków 1992, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Miles M.B., Huberman A.H., *Analiza danych jakościowych*, tłum. S. Zabielski, Białystok 2000, Wydawnictwo „Trans Humana”.
- Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańsk 2007, GWP.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nikitorowicz J., *Fenomen wielokulturowości i prognozy rozwoju ku międzykulturowości*, „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1.
- Olbrycht K., *Edukacja aksjologiczna – próba interpretacji i zarys programu*, w: K. Olbrycht (red.), *Edukacja aksjologiczna. T. 1*, Katowice 1994, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Olbrycht K., *Rola kształcenia aksjologicznego w działaniach pedagogicznych w społecznościach wielokulturowych*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.), *Kultura w edukacji międzykulturowej – doświadczenia i propozycje praktyczne*, Toruń 2013, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Olweus D., *Mobbing. Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?*, Warszawa 2007, Wydawnictwo J. Santorski & Co Agencja Wydawnicza.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Rubacha K., *Metody zbierania danych w badaniach pedagogicznych*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki. T. 1*, Warszawa 2003, PWN.
- Szczurek-Boruta A., *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*, Toruń 2013, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Summary

In the article I indicate the need of intercultural education as an important element of upbringing and training in contemporary school. Referring to the holistic conception of inter-

cultural education by Jerzy Nikitorowicz, I will present the result of the research conducted among primary school teachers concerning whether and in what way contemporary school prepares the student/child to the life in a culturally diverse society, how it sensitizes to changes and brings up to valuable life.

Key words: school, intercultural education, upbringing to valuable life

Translated by Anna Twardzik

NOTA O AUTORZE

Anna Twardzik – magister pedagogiki, asystent w Zakładzie Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej Instytutu Nauk o Edukacji Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Beata Podgórska, Anna Podgórska

Przyjaźń jako więź w życiu dziecka w młodszym wieku szkolnym

Przyjaciel – ktoś, przed kim można głośno myśleć

Ralph Waldo Emerson

Wstęp

Egzystencja człowieka wymaga kontaktu z innymi osobami. Człowiek żyje nie tylko dla siebie, ale także dla innych ludzi. W dzisiejszych czasach trudno jest zawrzeć prawdziwą przyjaźń. Często zauważa się nieumiejętność budowania trwałych związków międzyludzkich. Powszechny jest brak uznania pełni osobowości człowieka, z jego słabościami i negatywnymi cechami, brak zrozumienia różnic kulturowych, z którymi się spotykamy.

Przyjaźń jest najbardziej pojemną i elastyczną relacją międzyludzką. Najlepiej da się ją zrozumieć jako społeczną i poznawczą etykietę nadawaną relacjom, które charakteryzuje stosunkowa dobrowolność, dostrzegana równość, dawanie i przyjmowanie pomocy, wspólne działanie, zwierzanie się i udzielanie wsparcia emocjonalnego.

Przyjaźń odgrywa niezwykle ważną rolę w okresie szkoły podstawowej, ponieważ jest ona przygotowaniem do budowania trwałych związków partnerstwa i miłości w wieku dorosłym. Młody człowiek, który stopniowo staje się oddanym i wiernym przyjacielem dla wybranych przez siebie osób, będzie też w stanie budować dojrzałe i odpowiedzialne związki w życiu rodzinnym, zawodowym, sąsiedzkim. To poprzez trwałe przyjaźnie młodzi ludzie uczą

się wzajemnego zaufania, współczucia, wrażliwości, przekraczania swego egoizmu, pomagania innym¹.

Przyjaźń i więzi przyjacielskie w starożytnej filozofii

Problematyka przyjaźni obecna jest w rozważaniach badaczy i teoretyków od najdawniejszych czasów. Arystoteles wyróżniał kilka elementów dobrej przyjaźni. Można je spotkać w relacjach osób dobrych, poszukujących mądrości i odznaczających się doskonałością etyczną. Filozof wymieniał tu: podobieństwo lub jedność, życzliwość rozumianą jako pragnienie dobra dla drugiej osoby i wzajemność relacji. Uważał te elementy za warunki konieczne do zaistnienia przyjaźni. Tak rozumiana jest dobrem wyższym od dóbr indywidualnych, niższym tylko od czystej kontemplacji, która jest najwyższym szczęściem².

Epikur nazywał przyjaźń największym z dóbr mędrcą, dobrem nieśmiertelnym, mającym zapewnić mu szczęście. Według Cyserona przyjaźń powstaje na bazie naturalnej potrzeby miłości i życzliwości, łączy ze sobą tylko ludzi dobrych: cnota jest tym, co kojarzy i podtrzymuje związki przyjaźni³.

Przyjaźń w tradycji celtyckiej uważana jest za słodką łaskę, która wyzwala zdolność zbliżenia się, poznania i wejścia w przygodę. Jest ona zarówno twórczą, jak i przewrotną siłą, gdyż według niej bliskość jest tajemnym prawem życia i całego wszechświata⁴.

Przyjaźń w ujęciu psychologicznym i pedagogicznym

W pedagogice ważną rolę spełnia kształtowanie umiejętności obcowania z ludźmi na zasadach życzliwości, zrozumienia i tolerancji. Więź, która wytwarza się między ludźmi, należy do uniwersalnych potrzeb każdego człowieka. Najważniejszym celem wychowania według Marii Łopatkowej jest

¹ Ł. Dąbrowski, *Przyjaźń w szkole – przejawy „kapitału społecznego” w wieku szkolnym*, „Dyrektor Szkoły” 2008, nr 2.

² D. Piórkowski, *O wartości i dynamice przyjaźni według Arystotelesa*, <http://www.tezeusz.pl/cms/tz/index.php?id=560> (7.09.2016).

³ A. Gudaniec, *Przyjaźń*, <http://www.ptta.pl/pef/pdf/p/przyjazn.pdf> (7.09.2016).

⁴ J. O'donohue, *Anam Cara – duchowa mądrość celtyckiego świata*, Łódź – Wrocław 2004, Wydawnictwo Thesaurus, s. 14.

miłość do ludzi i świata. Jest to miłość wynoszona ponad różnice kulturowe, religijne, polityczne, obyczajowe i wszelkie inne⁵.

Z punktu widzenia pedagogiki przyjaźń rozpatrywana jest nie tylko w kontekście relacji z rówieśnikami, ale także w kontaktach dziecko–wychowawca. Wielu znanych i cenionych pedagogów, m.in. Janusz Korczak, Maria Grzegorzewska, Józef Czesław Babicki, podkreślało duże znaczenie stosunków panujących w placówce i w klasie szkolnej w relacjach uczeń–wychowawca. Włodzimierz Szewczuk uważa, że przyjaźń jest związkiem uczuciowym między dwoma osobami, wyrażającym się w bezinteresownej sympatii, gotowości do niesienia pomocy we wspólnych zainteresowaniach, a także we wspólnym realizowaniu działań⁶.

Anna Freud podczas obserwacji zauważyła, że dziecko w wieku szkolnym zyskuje moralną świadomość, w tym czasie najlepiej zaczyna orientować się w zasadach społecznych. Przewodnikiem dla dziecka jest szczególnie nauczyciel, lecz również koleżanki i koledzy ze szkoły. Dzięki moralnej świadomości dziecko lepiej radzi sobie z nawiązywaniem kontaktów w nowym otoczeniu⁷.

Dzieci podczas doboru towarzysza do zabaw bądź przyjaciela kierują się różnymi kryteriami. Rzadko zdarza się, że przyjaźń jest bezinteresowna. W zależności od pozycji dziecka w grupie można wyróżnić następujące kryteria doboru przyjaciół i towarzyszy zabaw:

- wspólne zainteresowania,
- poziom sympatii, którym darzą je inne osoby w grupie,
- posiadanie ciekawych zabawek,
- ponadprzeciętne zdolności,
- wzajemnie lubienie się⁸.

Dziecięce przyjaźnie jako specyficzny charakter kontaktu społecznego stały się przedmiotem badań psychologów o orientacji piagetowskiej, a w latach 70. były również prowadzone przez Lwa S. Wygotskiego. Badania te wy-

⁵ M. Łopatkowa, *Pedagogika serca*, Warszawa 1992, WSiP, s. 157–158.

⁶ J. Czechowski, *Przyjaźń a wychowanie* „Wychowawca” 2006, nr 10, s. 12–13.

⁷ Podaję za: R. Colores, *Inteligencja moralna dzieci*, Poznań 1999, Dom Wydawniczy REBIS, s. 127.

⁸ E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 1999, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 425.

jaśniały zjawisko tymczasowości, egocentryzmu, konfliktowości oraz trwałości preferencji towarzysza zabaw⁹.

Proces przyjaźnienia się można rozumieć jako „spotkanie człowieka z człowiekiem”. Adam Węgrzecki taki rodzaj spotkania nazywa spotkaniem syntonicznym, które rozwija się na podłożu życzliwości, tolerancji, przyjaźni i miłości¹⁰.

Przyjaźń jest relacją dobrowolną, przeciwną egoizmowi, daje wsparcie nastolatkom poszukującym własnej tożsamości. Przyjaźnie dziecięce kształtują umiejętność komunikacji międzyludzkiej. Problemy w związkach przyjacielskich korelują z trudnymi zachowaniami dzieci. Bliskość emocjonalna z drugim człowiekiem jest ważną potrzebą w życiu ludzkim, pozwala na utrzymanie pozytywnych więzi z „innymi”¹¹. Właśnie dlatego, że relacje przyjacielskie są dziś zagrożone, należy poświęcać im więcej uwagi, częściej o nich mówić, a także poznawać z perspektywy różnych dyscyplin naukowych.

W opracowaniu tym przyjęto, zgodnie ze stanowiskiem Marioli Szczepańskiej i Elżbiety Gaweł-Luty, iż więzi przyjaźni zawierane w okresie nauki w szkole podstawowej mają wpływ na rozwój jednostki i jej funkcjonowanie w dorosłości. Przyjacielskie relacje z rówieśnikami wpływają na poczucie własnej wartości, zapewniają bezpieczeństwo emocjonalne, pomagają rozwijać zainteresowania, uczą współdziałania w grupie, zapewniają wsparcie w trudnych sytuacjach oraz stanowią wzór przyszłych relacji społecznych¹².

Rozpoczęcie nauki w szkole podstawowej jest ważną zmianą w życiu dzieci. Zmiana ta jest powiązana z określonymi naciskami i nowymi wymaganiami¹³. Włączenie się w nowe środowisko, które różni się znacznie od rodziny, a także od przedszkola (choć oczywiście dla dzieci, które do przedszkola uczęszczały, adaptacja do środowiska szkolnego jest o wiele łatwiejsza), ma

⁹ T. Pilch (red.), *Encyklopedia XXI wieku. Suplement*, Warszawa 2010, Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 426–430.

¹⁰ A. Węgrzecki, *O poznawaniu drugiego człowieka*, Kraków 1992, Wydawnictwo PAT.

¹¹ L. Niebrzydowski, *Przyjaźń i koleżeństwo młodzieży dorastającej*, Łódź 1983, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

¹² M. Szczepańska, E. Gaweł-Luty, *Przyjaźń jako wartość w relacjach dzieci i młodzieży*, Kraków 2009, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

¹³ R. Stefańska-Klar, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, w: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, Warszawa 2000, Wydawnictwo Naukowe PWN.

zasadniczy wpływ na rozwój społeczny dziecka. Zaczyna ono pełnić nową rolę społeczną – rolę ucznia. Wiązą się z nią różnorodne oczekiwania dorosłych: nauczycieli, rodziców i innych członków rodziny, a nawet przygodnie spotkanych osób¹⁴. Również rodzeństwo, a także koleżanki i koledzy inaczej traktują dziecko, które zostało uczniem, niż przedszkolaka. Wzrost wymagań pociąga za sobą rozliczanie dziecka ze spełniania nowych oczekiwań, ocenianie go.

Czynnikiem, który w poważnym stopniu kształtuje rozwój społeczny w młodszym wieku szkolnym, są kontakty z dorosłymi i dziećmi. Dziecko, które dotychczas pozostawało pod przemożnym wpływem dorosłych, przede wszystkim członków najbliższej rodziny, obecnie podlega oddziaływaniu także innych środowisk, głównie szkolnego, i to zarówno jego struktur formalnych (nauczycieli, klasy szkolnej), jak i nieformalnych (grup rówieśniczych, poszczególnych współuczniów, koleżanek i kolegów)¹⁵.

Każdy człowiek w ciągu swego życia uczestniczy w wielu formach życia społecznego, w wielu stosunkowo trwałych zbiorowościach. Jedną z takich zbiorowości z pewnością jest instytucja szkoły podstawowej, a co za tym idzie, również klasy¹⁶. Klasa szkolna jest grupą, która odznacza się specyficznymi dla niej cechami, jak np. podporządkowaniem celom ogólnego systemu oświatowego, włączeniem do szerszej struktury organizacyjnej (szkoły), uczestnictwem członków w grupie (klasie) z nakazu.

Więź przyjaźni wśród uczniów szkół podstawowych

W klasie szkolnej między uczniami zachodzą bezpośrednie interakcje, ich działalność skierowana jest na wspólne dla wszystkich cele (dydaktyczno-wychowawcze ustalone przez władze oświatowe i jednakowe we wszystkich szkołach), obowiązują normy regulujące zachowanie członków (kodeks ucznia), istnieje struktura społeczna – układ pozycji poszczególnych członków grupy powiązanych określonymi relacjami.

W grupie rówieśniczej rozwija się bardzo intensywne i wszechstronne życie społeczne, gdzie młodzież mająca zbliżone zainteresowania bez udziału

¹⁴ J. Czechowski, *Przyjaźń a wychowanie*, cyt. wyd.

¹⁵ J. Dunn, *Przyjaźnie dzieci*, Kraków 2008, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

¹⁶ H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004, Wydawnictwo Zysk i Spółka.

dorosłych formułuje wzory postępowania, uczy się podporządkowania normom, zaspokaja potrzebę bezpieczeństwa¹⁷.

Przyjaźń to trwała relacja pomiędzy dwiema osobami, oparta na lojalności, intymności i wzajemnym pozytywnym ustosunkowaniu emocjonalnym. Jest bardzo ważnym aspektem stosunków między rówieśnikami¹⁸. Gdy uczniowie szkół podstawowych mówią o swoich przyjaciółach, to jednocześnie wskazują, że różnią się oni od pozostałych kolegów.

W miarę rozwoju zmienia się rozumienie przyjaźni. Małe dzieci myślą o przyjaciółach jako źródle bezpośredniej przyjemności¹⁹. Starsze uważają przyjaźń za trwały związek, który przetrwa konflikty dzięki wzajemnej lojalności i trosce²⁰.

W szkole podstawowej dzieci zazwyczaj wybierają przyjaciół podobnych do siebie pod względem wieku i płci, a w społeczeństwach wielokulturowych także rasy. Liczy się również podobieństwo behawioralne, np. ten sam stosunek do szkoły i takie same zainteresowania pozaszkolne. Dzieci poszukują też przyjaciół wśród osób bardziej od nich popularnych lub o wysokim statusie socjoekonomicznym. Z pozoru jest to selekcja negatywna, ale spełnia istotną funkcję przystosowawczą – zapewnia bezpieczniejsze i wygodniejsze funkcjonowanie (zasoby i pomoc w trudnych sytuacjach)²¹.

W latach szkolnych dzieci preferują przebywanie w określonej grupie rówieśników, dzięki czemu powstają pierwsze grupy koleżeńskie. Uczniowie spędzają ze sobą wiele czasu, ale oprócz uczestnictwa w życiu grupy poszukują punktów odniesienia, swojego *alter ego* wśród kolegów i koleżanek z klasy. Zazwyczaj odniesieniem tym staje się partner tej samej płci, ale mogą również zdarzać się przypadki odniesień w relacjach różnopłciowych. Relacje, które trwają najdłużej i pozostają w pamięci każdego dziecka, to tzw. przyjaźnie ze wspólnej ławki²².

¹⁷ J. Czechowski, *Przyjaźń a wychowanie*, cyt. wyd., s. 12–13.

¹⁸ Tamże, s. 13–14.

¹⁹ R. Stefańska-Klar, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, w: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, cyt. wyd.

²⁰ V. Albisetti, *Być przyjacielem czy mieć przyjaciela? Sposób na poznanie samego siebie i innych*, Kielce 1999, Wydawnictwo JEDNOŚĆ.

²¹ J. Czechowski, *Przyjaźń a wychowanie*, cyt. wyd., s. 13–14.

²² Tamże, s. 13–14.

Tabela 1. Stadialny model koncepcji przyjaźni

STADIUM	OPIS
Poziom 1. (5–7 lat)	Przyjaciele to osoby, które są dla mnie miłe i z którymi dobrze jest się bawić. Przyjaźń to nietrwała relacja, łatwo nawiązywana i łatwo kończona.
Poziom 2. (8–10 lat)	Przyjaciele to osoby, które pomagają sobie nawzajem, mają do siebie zaufanie. Przyjaciel jest lubiany ze względu na swoje cechy a nie tylko z powodu częstej zabawy z nim.
Poziom 3. (ok. 11 lat)	Przyjaciele to osoby, które rozumieją się nawzajem i dzielą się swoimi najintymniejszymi myślami oraz odczuciami. Przyjaźń jest trwałą relacją opartą na wspólnocie zainteresowań i osobowości.

Źródło: W. Damon, *The Social World of Child*, San Francisco 1971. Za: R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2004, WSiP, s. 638–645.

Przyjaźń jest rodzajem relacji charakteryzującej się dobrowolnością, równością, pomocą, wspólną aktywnością i wsparciem emocjonalnym. Przyjaciół wybieramy świadomie, dzieląc odczucie, że jesteśmy równi w danym związku. Przyjaciele troszczą się o siebie, spędzają ze sobą wolny czas, mają wspólne zainteresowania. Przyjaźnie są głównym źródłem wsparcia emocjonalnego, co jest bardzo istotne zwłaszcza wśród nastolatków, będących w okresie dorastania i napięcia emocjonalnego oraz poszukujących własnej tożsamości. Przyjaźń jest ukierunkowana na cechy indywidualne jednostki. Wzrost intymności relacji jest bodźcem do rozwoju głębszych uczuć, np. miłości. Współzależność przyjaciół umożliwia odwzajemnianie wsparcia, uczy tolerancji wobec dawania i przyjmowania tego typu korzyści.

W wyniku uczucia sympatii i życzliwości człowiek jest zdolny świadomie kształtować przyjaźń i jej międzyosobowy charakter. Przyjaźń i współżycie ludzkie opiera się na samodzielności człowieka. Decyzja dążenia do przyjaźni jest pozostawiona wolności człowieka. Z drugą osobą łączy człowieka więź wspólnego dobra, co stanowi podstawę przyjaźni. Osoby stają się równomiernie podporządkowane dobru²³.

Przyjaźń jest ważną relacją w życiu dziecka, źródłem jego emocjonalnego wsparcia. Relacje dziecka z rodzicami i z grupą rówieśników w klasie lub

²³ B. Wojciszke, *Psychologia miłości: intymność, namietność, zaangażowanie*, Gdańsk 1993, GWP.

na podwórku są istotnymi czynnikami w rozwoju społecznym i poznawczym oraz w adaptacji młodych przyjaciół²⁴.

Dla samodzielnego ucznia szkoły podstawowej rodzice stanowią nadal bezpieczną ostoję, a związki z rówieśnikami są bardziej istotne, niż były wcześniej. W okresie dorastania młodzież wchodzi w związki heteroseksualne, uczy się zachowań intymnych z osobami płci przeciwnej w celu przybrania dorosłej tożsamości płciowej²⁵.

Należy nadmienić także, że już od siódmego roku życia dzieci rozwijają samoocenę. Te dzieci, które odczuwają wsparcie ze strony rówieśników, mają większe poczucie własnej wartości. Dorastająca młodzież wchodzi w związki rówieśnicze, które mogą być formą paczki skupiającej osoby o podobnych zainteresowaniach lub też formą przyjaźni o charakterze bardziej intymnym, w której mogą wyrazić najszybsze uczucia²⁶.

Próba badań własnych

W swojej pracy zawodowej zaobserwowałyśmy, że przyjaźń dla dziecka w młodszym wieku szkolnym jest nadal bardzo ważna, mimo zmian zachodzących we współczesnym świecie. Niemniej nowe technologie coraz bardziej sprzyjają osamotnieniu jednostki. Smartfon staje się czymś ważniejszym niż zabawa czy rozmowa w bezpośrednim kontakcie z drugim człowiekiem. Postanowiłyśmy zbadać, jakie znaczenie odgrywa przyjaźń w życiu uczniów w młodszym wieku szkolnym.

Celem badań było poznanie opinii dzieci na temat przyjaźni. Badaniami objęto łącznie 19 osób (13 dziewczynek, 6 chłopców)²⁷. Zastosowano strategię badań jakościowych. Metodą zbierania danych jakościowych był wywiad grupowy. Przeprowadzono trzy wywiady grupowe z dziećmi²⁸.

Zgodnie ze stanowiskiem Krzysztofa Rubachy wywiad grupowy zwany fokusowym lub wywiadem z grupą tematyczną jest rozmową badacza (tutaj

²⁴ L. Niebrzydowski, *Przyjaźń i koleżeństwo młodzieży dorastającej*, cyt. wyd.

²⁵ J. Czechowski, *Przyjaźń a wychowanie*, cyt. wyd.

²⁶ Tamże.

²⁷ Badania zostały przeprowadzone w jednej ze szkół podstawowych w Dąbrowie Górniczej, w której autorki pracują.

²⁸ Porównaj opis wywiadu grupowego w: M. Guzik-Tkacz, *Badania diagnostyczne w pedagogice i w psychopedagogice*, Warszawa 2011, Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 247.

moderatora) z grupą osób badanych²⁹. Prezentowane w tym artykule rozważania są fragmentami badań realizowanych w ramach szerszych poczynąń badawczych.

Zgromadzony w trakcie badań materiał poddano analizie jakościowej, w której wykorzystano koncepcję analizy danych jakościowych Matthew B. Milesa i A. Michaela Hubermana. Analizując dane jakościowe, Miles i Huberman wskazują na trzy podejścia: interpretywizm, antropologia społeczna, kooperacyjne badania społeczne. Zastosowano pierwsze podejście – interpretywizm³⁰, formą reprezentacji zebranych danych jest „celowy wybór i odpowiednie przedstawianie szerszej narracji cytatów z wypowiedzi badanych”³¹. Wybrane wypowiedzi badanych dzieci zostały zacytowane poniżej.

Zdecydowana większość badanych dzieci podjęła próbę wyjaśnienia pojęcia przyjaźni. Uczniowie w odpowiedzi na pytanie „Co to jest przyjaźń?” wypowiadali się następująco: „to, że się kogoś lubi”, „pomoc drugiej osobie”, „bliskość z drugą osobą, którą lubię”, „wspólne zabawy”, „wspólne spędzanie czasu”. Tylko dwóch uczniów nie było w stanie odpowiedzieć na to pytanie. Wypowiedzi dzieci pokrywają się ze stanowiskiem Renaty Stefańskiej-Klar, Barbary Harwas-Napierały, Janusza Trempały, że małe dzieci myślą o przyjaciółach jako źródle bezpośredniej przyjemności³².

Następnie poprosiliśmy o podanie trzech cech przyjaźni. Najczęściej występujące wypowiedzi uczniów to: wierność, zaufanie, tolerancja. Rzadziej występujące to: koleżeństwo, wsparcie, lubienie się. Sporadycznie pojawiały się cechy, takie jak: prawdomówność, dobroć, sympatia.

Badani uczniowie poproszeni o podanie trzech cech dobrego przyjaciela najczęściej wymieniali: „zaufany (dotrzymuje tajemnicy), pomocny, tolerancyjny”; pojawiły się także cechy, takie jak: „wierny, miły, dobry, koleżeński, szczery, wyrozumiały”.

²⁹ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, s. 147.

³⁰ Por. M.B. Miles, A.M. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, tłum. S. Zabielski, Białystok 2000, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, s. 8–9.

³¹ Por. D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Lublin 2012, Wydawnictwo UMCS, s. 251.

³² R. Stefańska-Klar, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, w: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, cyt. wyd.

Kolejne pytanie dotyczyło wskazania znanej przyjaźni z ksiązek lub filmu. Tylko troje dzieci odpowiedziało „Nie wiem”. W pozostałych odpowiedziach pojawiły się takie postacie jak: Jaś i Małgosia (*Jaś i Małgosia* braci Grimm), Kai i Gerda (*Królowa śniegu* Hansa Christiana Andersena), Staś i Nel (*W pustyni i w puszczy* Henryka Sienkiewicza)³³, Kubuś Puchatek i Prosiaczek (*Kubuś Puchatek* Alana Alexsandra Milne’a), Dzieci z Bullerbyn (*Dzieci z Bullerbyn* Astrid Lingren), Harry Potter i Hermiona Granger (*Harry Potter* Joanne K. Rowling).

W celu określenia stosunku uczniów do przyjaźni zapytano ich, czy mają przyjaciela i jak długo trwają ich przyjaźnie. Zdecydowana większość dzieci ma przyjaciela. Tylko jeden uczeń powiedział, że nie ma przyjaciela. Odpowiedzi uczniów wskazywały, że średni czas trwania ich przyjaźni to 2–3 lata. Tyle trwała wcześniejsza edukacja badanych (większość dzieci zna się od oddziału przedszkolnego). Jest to zgodne ze stanowiskiem psychologów, według których przyjaźń zaczyna się od ławki szkolnej. Potwierdza się stanowisko Jana Czechowskiego, który twierdzi, że „przyjaźnie ze wspólnej ławki”³⁴ to relacje, które trwają najdłużej i zostają w pamięci każdego dziecka.

Kolejne pytanie dotyczyło miejsca poznania się z przyjacielem. Większość badanych przyjaźni się z osobą z klasy, a kilkoro dzieci z innych klas tej samej szkoły. Można wnioskować, że przyjaźnie zawarte w klasie szkolnej przenoszą się również na czas wolny, który dzieci również spędzają ze swoimi przyjaciółmi. Zdecydowana mniejszość poznała swoich przyjaciół poza szkołą. Są to osoby spotkane w pobliżu miejsca zamieszkania lub na zajęciach pozalekcyjnych, na które uczęszczają dodatkowo badani uczniowie. Takie przyjaźnie powstają ze względu na takie same lub zbliżone zainteresowania.

Następnie zadano uczniom pytanie: „Jakie uczucia towarzyszą przyjaźni?”. Zdecydowana większość odpowiedziała: radość, szczęście, wesołość. Sporadycznie pojawiało się słowo „smutek”, jednak uczniowie zwrócili uwagę, że nie tylko pozytywne uczucia pojawiające się w przyjaźni, bo – jak stwierdzili – kiedy przyjaciel jest chory, pojawia się smutek.

Ostatnie pytanie, które skierowano do uczniów, brzmiało: „Jakie są reguły i zasady przyjaźni?”. Uczniowie uznali, że nie można się przyjaźnić z osobą, która nas nie lubi. Tak jak w klasie obowiązuje kontrakt, a w szkole kodeks

³³ Uczniowie znali te postacie, ponieważ szkoła, do której uczęszczają, nosi imię Henryka Sienkiewicza.

³⁴ J. Czechowski, *Przyjaźń a wychowanie*, cyt. wyd.

ucznia, tak i w przyjaźni też obowiązują zasady i reguły. Uczniowie odpowiadali następująco: „zachęcam go do zabawy”, „nie krzyczymy na siebie”, „nie skarżymy na siebie”, „często się do siebie uśmiechamy”, „pożyczamy sobie rzeczy”, „chodzimy razem na basen, na zajęcia świetlicowe”.

Wnioski

Mimo ograniczonego słownictwa dzieci starały się określić, czym jest przyjaźń. Można stwierdzić, że dzieci są świadomego tego, iż przebywanie w towarzystwie drugiego człowieka wymaga wzajemnego zrozumienia, szacunku, tolerancji, a także przyjaźni.

Analizując problem przyjaźni w życiu uczniów w młodszym wieku szkolnym, należy pamiętać, iż w tym okresie dzieci kierują się zasadami przyjętymi przez grupę, którą jest klasa szkolna. Dziecko może być lubiane lub odrzucone, lekceważone lub niezauważane. Wzajemne zaufanie i pomaganie sobie kształtują w tym wieku przyjaźń dzieci. Istotą tej relacji jest trwałość oparta na podstawie wspólnych zainteresowań i podobieństwie cech osobowości³⁵.

Prezentowane wyniki badań mają oczywiście charakter fragmentaryczny i nie pozwalają na formułowanie uogólnień w odniesieniu do przyjaźni dziecięcych, dają jednak obraz przyjaźni i przyjaciela konkretnej grupy dzieci. Stanowią także przyczynek do dalszych poszukiwań badawczych.

Zakończenie

Dla uczniów w młodszym wieku szkolnym relacje z rówieśnikami stają się ważniejsze i bardziej intensywne niż we wcześniejszych fazach rozwoju. Uczniowie spędzają wtedy coraz więcej czasu z rówieśnikami, a jednym z istotniejszych elementów rozwoju społecznego jest tworzenie związków koleżeńskich i przyjacielskich z rówieśnikami³⁶. Z przyjacielem odkrywa się wielkość i piękno świata. Mali przyjaciele dzielą się wszystkim, co ich zachwyca. Najważniejszą cechą przyjaźni jest poczucie, że tworzy się interpersonalną więź psychiczną, która angażuje całą osobowość, nie tylko wyizolowane cechy.

³⁵ Ł. Dąbrowski, *Przyjaźń w szkole – przejawy „kapitału społecznego” w wieku szkolnym*, cyt. wyd.

³⁶ M. Cywińska, *Przyjaźń i konflikty*, „Życie Szkoły” 2005, nr 1.

Przyjaźń właściwie traktowana i pielęgnowana rozwija się i jest trwała. Pozwala doświadczać piękna życia i świata. Setki codziennych interakcji między rówieśnikami, w rodzinie i szkole, poprawiają nastrój, pozytywnie nastrajają do pracy i funkcjonowania w życiu. Pierwsze lata edukacji stanowią bardzo ważne podwaliny do prawidłowego rozwoju emocjonalnego człowieka³⁷.

Więź przyjaźni jest pierwszą bliską relacją dziecka, uczy umiejętności społecznych. Jest podstawową formą miłości. Więzi przyjacielskie można budować na każdym etapie życia ludzkiego – od lat dzieciennych poprzez wiek młodzieńczy aż po okres późnej dorosłości. Wspólna płaszczyzna porozumienia, dialog i praca są drogą, która prowadzi do nawiązywania związków przyjacielskich³⁸. Przystosowywanie umiejętności nawiązywania przyjaźni, zwłaszcza przez dzieci, uczy zdolności przystosowywania się do życia i przyszłej pracy. Być przyjacielem to znaczy być otwartym na przyjaciół i dokonywać świadomych wyborów³⁹.

Bibliografia

- Albisetti V., *Być przyjacielem czy mieć przyjaciela? Sposób na poznanie samego siebie i innych*, Kielce 1999, Wydawnictwo JEDNOŚĆ.
- Aronson E., *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 1999, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004, Wydawnictwo Zysk i Spółka.
- Colores R., *Inteligencja moralna dzieci*, Poznań 1999, Dom Wydawniczy REBIS.
- Cywińska M., *Przyjaźń i konflikty*, „Życie Szkoły” 2005, nr 1.
- Czechowski J., *Przyjaźń a wychowanie*, „Wychowawca” 2006, nr 10.
- Dąbrowski Ł., *Przyjaźń w szkole – przejawy „kapitału społecznego” w wieku szkolnym*, „Dyrektor Szkoły” 2008, nr 2.
- Dunn J., *Przyjaźnie dzieci*, Kraków 2008, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Fromm E., *O sztuce miłości*, Poznań 2000, Wydawnictwo REBIS.
- Goleman D., *Inteligencja społeczna*, Poznań 2007, Dom Wydawniczy REBIS.
- Gudaniec A., *Przyjaźń*, <http://www.ptta.pl/pef/pdf/p/przyjazn.pdf>.
- Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Lublin 2012, Wydawnictwo UMCS, s. 251.

³⁷ H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, cyt. wyd.

³⁸ B. Wojciszke, *Psychologia miłości: intymność, namiętność, zaangażowanie*, cyt. wyd.

³⁹ M. Szczepańska, E. Gaweł-Luty, *Przyjaźń jako wartość w relacjach dzieci i młodzieży*, cyt. wyd.

- Łopatkowa M., *Pedagogika serca*, Warszawa 1992, WSiP.
- Maslow A.H., *Motywacja i osobowość*, Warszawa 1990, Instytut Wydawniczy Pax.
- McGinnis A.L., *Sztuka przyjaźni*, Warszawa 1991, Oficyna Wydawnicza „Vacatio”.
- Miles M.B., Huberman A.M., *Analiza danych jakościowych*, tłum. S. Zabielski, Białystok 2000, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Niebrzydowski L., *Przyjaźń i koleżeństwo młodzieży dorastającej*, Łódź 1983. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Niebrzydowski L., *Psychologia wychowawcza. Świadomość, aktywność, stosunki interpersonalne*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1989.
- Obuchowski K., *Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Poznań 2000, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- O’donohue J., *Anam Cara – duchowa mądrość celtyckiego świata*, Łódź – Wrocław 2004, Wydawnictwo Thesaurus.
- Pilch T. (red.), *Encyklopedia XXI wieku. Suplement*, Warszawa 2010, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Piórkowski D., *O wartości i dynamice przyjaźni według Arystotelesa*, <http://www.tezeusz.pl/cms/tz/index.php?id=560>.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Siuta M., *Fenomen przyjaźni kobiety i mężczyzny*, „Kultura i Edukacja” 2004, nr I.
- Stefańska-Klar R., Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny. Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka, t. 2*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Szczepańska M., Gawel-Luty E., *Przyjaźń jako wartość w relacjach dzieci i młodzieży*, Kraków 2009, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tatarkiewicz T., *O szczęściu*, Warszawa 1990, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wojciszke B., *Psychologia miłości: intymność, namiętność, zaangażowanie*, Gdańsk 1993, GWP.
- Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1986, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Wosińska W., *Psychologia życia społecznego. Podręcznik psychologii społecznej dla praktyków i studentów*, Gdańsk 2004, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Summary

Since the birth a child is a social being, which is, due to belonging to the human race, already prepared for living in a society. Friendship, which is the subject of the following essay, is an important part of social development, because it allows to understand the surrounding world and significantly affects other social relations.

The goal of the following paper is to raise a subject of a bond developed by school-age children, namely, the bond of friendship.

Friendship is an outcome of being among other people and interacting with them, and as a result of human emotional and cognitive development such relationship evolves.

Friends can be an important source of emotional support for schoolchildren. We know nowadays that during significant moments of children's life the fact of having a friend can strongly influence the way they cope with changes occurring at that time.

Friendship is the first close bond children form outside their family. It teaches how to develop social relations. It combines emotions, feelings and understanding. Friendship is a relationship that serves an important role when children are growing up. Such relations become the groundwork of forming permanent romantic relationships and love towards others throughout their adulthood, in either their family, professional or local life.

Translated by Anna Podgórska

NOTA O AUTORACH

Beata Podgórska – magister, nauczyciel dyplomowany, doktorantka Uniwersytetu Śląskiego.

Anna Podgórska – magister, nauczyciel, tłumacz języka niemieckiego, doktorantka Uniwersytetu Śląskiego.

Anna Śladek

Znaczenie kształtowania kompetencji społecznych i umiejętności życiowych studentów w kontekście ich przygotowania do zadań społecznych i zawodowych

Wstęp

Wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego zwróciło uwagę na kompetencje społeczne jako jeden z efektów kształcenia obok wiedzy i umiejętności. Wyakcentowanie kształtowania kompetencji społecznych wynika z potrzeby przygotowania ludzi młodych w ramach edukacji formalnej do funkcjonowania w różnych kontekstach społecznych, w tym do pełnienia ról społecznych, nie tylko zawodowych. Kompetencje społeczne poprzez akcent na wymiarze społecznym i etycznym mają sprzyjać bowiem budowaniu postaw społecznych oraz obywatelskich studentów niezależnie od ich kierunku kształcenia¹. Sposób rozumienia kompetencji społecznych rodzi jednak szereg wątpliwości co do rzeczywistego ich kształtowania. Opis kompetencji społecznych w aktach prawnych dokumentach na różnych poziomach wydaje się bowiem często zawężony lub zbyt jednostronny, a sposób ich wprowadzenia zbyt proceduralny, co może prowadzić do niezrozumienia istoty tych kompetencji oraz marginalizowania ich zna-

¹ E. Chmielecka (red.), *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Warszawa 2010, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, s. 140–141.

czenia w procesie kształcenia akademickiego². Przygotowanie ludzi młodych do zadań i wyzwań, jakie stawia im codzienne życie, zwłaszcza w kontekście gwałtownie zachodzących zmian, nie jest jednak w edukacji celem nowym. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na podejście ukierunkowane na kształtowanie umiejętności życiowych i jego podobieństwo do kształtowania kompetencji społecznych w edukacji. Celem artykułu jest porównanie obu podejść wykorzystywanych w edukacji, z podkreśleniem podobieństw oraz różnic między nimi. A następnie zwrócenie uwagi na możliwość wykorzystania pewnych właściwości obu podejść w procesie kształcenia na poziomie wyższym, w celu przygotowania studentów do realizacji zadań społecznych i zawodowych.

Rola kompetencji społecznych w procesie kształcenia – założenia teoretyczne

Porównanie kompetencji społecznych oraz umiejętności życiowych w celu wskazania ich znaczenia w edukacji warto zacząć od analizy samych pojęć oraz ich rodzajów, co stanowi podłoże opisu obu podejść. Pojęcie kompetencji jest wieloznaczne, wielowymiarowe, zależne od potocznego ich rozumienia oraz kontekstu. Wywodzi się ono z łacińskiego czasownika *competere* – nadawać się, współzawodniczyć, zajmować określoną pozycję – co wskazuje na przypisanie podstawowego znaczenia potencjałowi podmiotu, który wyznacza jego zdolność do wykonania określonych działań³. Amadeusz Krause wskazuje, że wspólnym mianownikiem różnych definicji kompetencji jest „(...) zdolność człowieka do przyjęcia odpowiedzialności za swoje życie i samodzielne jego kształtowanie”⁴. Zasadnicze cechy tego pojęcia wiążą się zatem ze zdolnością podjęcia odpowiedzialności za własne życie opartą na posiadanym potencjale podmiotu do określonego działania. Kompetencje społeczne wskazują na zdolność do efektywnego funkcjonowania w wymia-

² Por. A. Śladek, *Porównanie zakresu kompetencji społecznych jako efektów kształcenia na wybranych kierunkach kształcenia*, w: Ż. Kaczmarek (red.) *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność w procesie kształcenia w szkole wyższej*, Toruń 2015, Wydawnictwo Adam Marszałek.

³ A. Męczkowska, *Kompetencja*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Warszawa 2003, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 693.

⁴ Za: J. Halicki, *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej. Studium historyczno-porównawcze*, Białystok 2000, Wydawnictwo Trans Humana, s. 13.

rze społecznym. W literaturze przedmiotu jest także wiele definicji kompetencji społecznych. Timothy A. Cavell⁵ na podstawie dokonanego przeglądu sprowadził je do trzech grup, uznających kompetencje społeczne za:

- a) wytwór (produkt) społecznego funkcjonowania,
- b) niezbędny zestaw umiejętności, potrzebnych do społecznego funkcjonowania,
- c) funkcjonowanie społeczne jako takie.

Można również wskazać podział definicji kompetencji społecznych na funkcjonalne i nominalistyczne. Definicje funkcjonalne opisują kompetencje społeczne jako atrybut jednostki lub grupy, który umożliwia jej/im zdolność do zachowania się w określonych sytuacjach społecznych. Z kolei definicje nominalistyczne wyliczają zakres poszczególnych typów kompetencji składających się na kompetencje społeczne, wskazując przy tym często ich trzy wymiary: poznawczy, motywacyjny oraz behawioralny⁶. W pedagogice i psychologii kompetencje społeczne często są rozumiane w kategoriach funkcjonalnych, jako zdolność zachowania się w określonych kontekstach społecznych. Zróżnicowanie tych definicji wynika jednak z uwzględnionego stopnia tego kontekstu społecznego oraz różnego zakresu dostosowania się do przyjętych reguł działania⁷.

To zróżnicowanie definicji kompetencji społecznych rodzi zasadniczą trudność ich wykorzystania w strategiach działań edukacyjnych. Warto podkreślić, że teoretyczne uzasadnienie dla uznania znaczenia kompetencji społecznych w edukacji stanowiły koncepcje psychologiczne oraz socjologiczne. Koncepcja rozwoju inteligencji wielorakich, a w szczególności zwrócenie uwagi na inteligencję emocjonalną i społeczną, uwypukliło znaczenie kompetencji osobistych i społecznych, obok kompetencji poznawczych⁸. Z kolei podkreślanie roli aktywnego udziału członków społeczeństwa w demokratycznym państwie przyczyniło się do uwypuklenia znaczenia kompetencji

⁵ Za: B. Mazurek-Kucharska, *Kompetencje społeczne młodzieży*. w: S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć (red.), *Młodzież na rynku pracy. Od badań do praktyki*, Warszawa 2006, Ochotnicze Hufce Pracy, Komenda Główna, s. 97.

⁶ E. Bacia (red.), *Kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich przez organizacje pozarządowe w Polsce*, Warszawa 2015, IBE, s. 7–8.

⁷ Tamże, s. 8.

⁸ Por. D. Wiszejko-Wierzbicka, *Kompetencje społeczne – rozpoznanie i rozwój*, s. 9–16, <http://projektmlodziez.pl/dokumenty-do-pobrania> (4.12.2015).

obywatelskich dla rozwoju jednostki i społeczeństwa. W szczególności warto tu wskazać na teorię kapitału społecznego⁹. Koncepcje te wskazały przede wszystkim, że rozwój jednostki wymaga wyposażenia ich w kompetencje znacznie szersze niż tylko poznawcze, a związane z radzeniem sobie z wyzwaniami w różnych kontekstach społecznych, co przyczyni się także do rozwoju społeczeństwa. W wymiarze europejskim podjęto próbę systemowych rozwiązań służących kształtowaniu kompetencji kluczowych w edukacji przez uchwalenie dokumentu związanego ze strategią całościowego uczenia się. Wśród nich znalazły się także kompetencje społeczne i obywatelskie¹⁰. Dokument wskazuje, że kompetencje kluczowe stanowią podstawę rozwoju jednostki, jak i całego społeczeństwa. Poszczególne kompetencje kluczowe zostały doprecyzowane przez opis ich składników w zakresie: wiedzy, umiejętności oraz postaw¹¹.

Zakres opisywanych kompetencji społecznych jest bardzo zróżnicowany. Przykładowo Michael Argyle wymienia m.in.: empatię, nagradzanie (czyli umiejętność udzielania innym pozytywnych wzmocnień społecznych), asertywność, rozumienie kontekstu społecznego i zachowań (w tym umiejętność rozwiązywania konfliktów), komunikację werbalną i niewerbalną oraz umiejętność korzystnej autoprezentacji¹². Z kolei Anna Matczak¹³ wskazuje na cztery typy sytuacji wymagających odmiennych typów kompetencji:

- a) sytuacje intymne – związane z bliskimi kontaktami interpersonalnymi i wymagające daleko idącego ujawniania się partnerowi,
- b) sytuacje ekspozycji społecznej – związane z byciem obiektem uwagi i potencjalnej oceny ze strony wielu osób,
- c) sytuacje formalne – wymagające dostosowania się do ściśle określonych reguł czy przepisów,

⁹ E. Bacia (red.), *Kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich przez organizacje pozarządowe w Polsce*, cyt. wyd., s. 10–12.

¹⁰ *Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (2006/962/WE), Dz.Urz. UE L 394/10.

¹¹ Tamże.

¹² D. Wiszejko-Wierzbicka, *Kompetencje społeczne – rozpoznanie i rozwój*, cyt. wyd., s. 4–5.

¹³ Za: B. Mazurek-Kucharska, *Kompetencje społeczne młodzieży*. w: S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć (red.), *Młodzież na rynku pracy. Od badań do praktyki*, cyt. wyd., s. 104–105.

- d) sytuacje wymagające asertywności – związane z realizacją własnych celów czy potrzeb przez wywieranie wpływu na innych lub opieranie się ich wpływowi.

Zakres kompetencji społecznych i obywatelskich opisanych w ramach kompetencji kluczowych jest także dość szczegółowy, podzielony na wiedzę, umiejętności i postawy. Przy czym kompetencje społeczne obejmują kompetencje osobowe, interpersonalne i międzykulturowe przygotowujące osoby do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym (zwłaszcza w społeczeństwach charakteryzujących się coraz większą różnorodnością) oraz do rozwiązywania konfliktów. Natomiast kompetencje obywatelskie obejmują kompetencje przygotowujące do pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim w oparciu o znajomość pojęć oraz struktur społecznych i politycznych, a także poczuwanie się do aktywnego i demokratycznego uczestnictwa¹⁴. Widać zatem, że takie rozumienie kompetencji społecznych koncentruje się na trzech aspektach: wiedzy, motywacji i zachowaniach (umiejętnościach), w szczególności jednak eksponuje wymiar przygotowania do działania. Stąd też koncepcja rozwijania kompetencji społecznych osadzona jest w paradygmacie behawiorystycznym, w którym istotnym elementem jest nastawienie na efektywność działania, co wymaga m.in. opracowania mierzalnych efektów. Taki opis procesu kształtowania kompetencji społecznych sprzyja zatem ich włączaniu w edukację, także na poziomie wyższym¹⁵.

Warto przy tym zauważyć, że w odniesieniu do edukacji na poziomie wyższym opis efektów kształcenia zostały oparte na tzw. deskryptorach dublińskich, które obejmują pięć elementów: wiedzę i jej rozumienie, wykorzystanie w praktyce wiedzy i rozumienia, ocenę i formułowanie sądów, umiejętność komunikacji i umiejętność uczenia się. Pierwsze dwa odnoszą się do wiedzy i umiejętności, pozostałe trzy do trzeciej grupy efektów kształcenia, czyli kompetencji społecznych. Choć należy uwzględnić ich wzajemny związek¹⁶. Na poziomie obszarowych efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego (KRK) kompetencje społecz-

¹⁴ Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r., cyt. wyd.

¹⁵ E. Chmielecka (red.), *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, cyt. wyd., s. 144.

¹⁶ Tamże, s. 13.

ne zostały bardziej doprecyzowane¹⁷. Ich opis w poszczególnych obszarach kształcenia różni się, ale można je ująć w dwie centralne grupy: (1) umiejętność całościowego uczenia się oraz doskonalenia oraz (2) świadomość odpowiedzialności społecznej w obszarze działań zawodowych. Wokół nich są usytuowane pozostałe kompetencje społeczne dotyczące: z jednej strony rozwoju osobistego, w tym autonomii oraz samodzielności myślenia i działania, a z drugiej – rozwoju społecznego, w tym zdolności komunikowania się oraz współpracy¹⁸. Widać zatem, że w literaturze, jak i dokumentach dotyczących edukacji na poziomie wyższym, kompetencje społeczne i ich zakres są różnie opisywane, przy czym kompetencje odniesione *stricte* do radzenia sobie w sytuacjach społecznych, to tylko część z nich. Pozostałe wskazują na kompetencje osobiste.

Rola umiejętności życiowych w procesie kształcenia – założenia teoretyczne

Pojęcie umiejętności życiowych (*life skills*) pojawiło się na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku w programie profilaktycznym dla młodzieży, zaproponowanym przez Botvina i wsp. Celem programów tego typu jest profilaktyka zachowań problemowych wśród młodzieży. Uznano jednak, że programy nastawione na przekazywanie informacji oraz uświadamianie negatywnych skutków zachowań antyzdrowotnych są mało skuteczne i wymagają kształtowania konkretnych umiejętności. Z tego względu podejście to także oparto na paradygmacie behawiorystycznym, które sprzyja kształtowaniu umiejętności i efektywności działania. Na początku lat dziewięćdziesiątych WHO opracowało związaną z edukacją zdrowotną i promocją zdrowia koncepcję rozwijania umiejętności życiowych w szkole w ramach obowiązujących programów kształcenia. Propozycje te poparły UNICEF i UNFPA¹⁹. Umiejętności życiowe są definiowane jako „umiejętno-

¹⁷ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 w sprawie Krajowych Ram kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, Dz.U. Nr 253, poz. 1520.

¹⁸ A. Sladek, *Porównanie zakresu kompetencji społecznych jako efektów kształcenia na wybranych kierunkach kształcenia*. w: Ż. Kaczmarek (red.) *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność w procesie kształcenia w szkole wyższej*, cyt. wyd., s. 102.

¹⁹ B. Woynarowska, *Kształtowanie umiejętności*. „Remedium” 2002, nr 5.

ści (zdolności) umożliwiające jednostce pozytywne zachowania przystosowawcze, które pozwalają efektywnie radzić sobie z zadaniami i wyzwaniem codziennego życia”²⁰. Pierwotne odniesienie tych umiejętności do rozwoju dzieci i młodzieży zostało następnie poszerzone i odniesione do kontekstu całego życia. W tym ogólnym rozumieniu umiejętności życiowe obejmują: (a) zdolność stosowania myślenia pojęciowego oraz refleksji w konkretnych sytuacjach; (b) zdolność angażowania się w efektywne relacje w środowisku oraz odpowiednią motywację; (c) składniki psychologiczne, sprzyjające osiągnięciu sukcesu, jak: umiejętność rozwiązywania problemów i krytycznego myślenia oraz pewność siebie²¹. W opracowaniach pojawia się także traktowanie umiejętności życiowych jako kompetencji kluczowych, które przyczyniają się do osiągnięcia sukcesu osobistego oraz dobrego funkcjonowania społeczeństwa; są instrumentem do radzenia sobie z wyzwaniami w różnorodnych sytuacjach i kontekstach; są istotne dla każdego człowieka. Tak zdefiniowane umiejętności życiowe pozwalają człowiekowi na funkcjonowanie w heterogenicznych grupach społecznych oraz autonomiczne działanie. Podkreśla się przy tym, że umiejętności życiowe powinny być rozpatrywane w kontekście konkretnych sytuacji, w których człowiek się znajduje na różnych etapach swojego życia. Umiejętności te rozwijają się bowiem w ramach konkretnych doświadczeń i biografii jednostki oraz określonej sytuacji społecznej. Ten kontekst indywidualny i społeczny wymusza zarazem na jednostce stosowanie odpowiednich umiejętności życiowych i ich rozwijanie²². Samo rozumienie i kształtowanie umiejętności życiowych traktowane jest w tym ujęciu procesualnie, co prowadzi do traktowania ich w sposób zindywidualizowany, dostosowany do kontekstu biografii i sytuacji społecznej człowieka. Definicje umiejętności życiowych uwypuklają zatem ogólne umiejętności sprzyjające radzeniu sobie z wyzwaniami codzienności, a z drugiej – akcentują dostosowanie tych umiejętności do potrzeb jednostki i jej sytuacji indywidualnej oraz społecznej. Warto też zauważyć we wskazanych definicjach łączenie lub bliskoznaczność pojęcia umiejętności i kompetencji.

²⁰ M. Sokołowska, *Umiejętności życiowe*. w: B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna*. Warszawa 2008, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 444.

²¹ M. Singh, *Understanding life skills*, UNESCO, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001469/146963e.pdf>, (20.05.2012).

²² Tamże.

Zakres umiejętności życiowych jest także różnie ujmowany. W opracowaniu UNICEF z 2000 r. pojawia się pięć ich grup²³:

- 1) umiejętności interpersonalne (empatia, aktywne słuchanie, porozumiewanie się, asertywność, szczerość, negocjowanie, rozwiązywanie konfliktów, współdziałanie, praca w zespole, związki i współdziałanie ze społecznością);
- 2) umiejętność budowania samoświadomości (samoocena, identyfikacja mocnych i słabych stron, pozytywne myślenie, budowanie pozytywnego obrazu własnej osoby i ciała);
- 3) umiejętność budowania własnego systemu wartości (rozumienie różnych norm społecznych, przekonań, kultur, tolerancja, tworzenie własnej hierarchii wartości, postaw i zachowań, przeciwdziałanie dyskryminacji i stereotypom, działanie na rzecz prawa, odpowiedzialności i sprawiedliwości społecznej);
- 4) umiejętność podejmowania decyzji (krytyczne i twórcze myślenie, rozwiązywanie problemów, identyfikacja ryzyka dla siebie i innych, poszukiwanie alternatyw, uzyskiwanie informacji i ocena ich wartości, przewidywanie konsekwencji własnych działań, stawianie sobie celów);
- 5) umiejętność kierowania stresem (samokontrola, gospodarowanie czasem, radzenie sobie z presją, z lękiem i sytuacjami trudnymi, poszukiwanie pomocy).

Natomiast w dokumencie WHO z 2003 r. wyróżniono już tylko trzy ich grupy²⁴:

- 1) komunikacja i umiejętności interpersonalne (komunikacja werbalna i niewerbalna, asertywność, empatia, rzecznictwo [*advocacy*], współpraca w grupie);
- 2) podejmowanie decyzji i krytyczne myślenie (gromadzenie informacji, ocena rozwiązań i ich konsekwencji, analiza wpływu wartości i postaw na motywację i działania);
- 3) kierowanie sobą (budowanie poczucia własnej wartości, samoświadomość, samoocena, określanie swoich celów; kierowanie emocjami, radzenie sobie ze stresem).

²³ M. Sokołowska, *Umiejętności życiowe*. w: B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna*, cyt. wyd., s. 445.

²⁴ Tamże.

Z kolei w ujęciu umiejętności życiowych odniesionych do całego życia zwraca się uwagę na: krytyczne myślenie, zdolności organizacyjne, umiejętności społeczne i komunikacyjne oraz umiejętność rozwiązywania problemów, zdolność adaptacji i współpracy w oparciu o reguły demokratyczne²⁵. Przedstawione definicje, jak i zakres umiejętności życiowych, wskazują, że mają one pomóc człowiekowi w radzeniu sobie z problemami i wyzwaniem życia codziennego. Umiejętności te służą zatem zwiększaniu podmiotowego wpływu człowieka na własne życie oraz odpowiedzialności za nie.

Kompetencje społeczne i umiejętności życiowe w kontekście przygotowania studentów do realizacji zadań społecznych i zawodowych

Analiza definicji kompetencji społecznych oraz umiejętności życiowych, a także opis ich rodzajów, pozwala zauważyć wiele cech wspólnych. Przede wszystkim u podstaw definiowania obu pojęć leży przeświadczenie o ważności wzmacniania podmiotowych sił człowieka i jego zdolności radzenia sobie z różnymi trudnościami i wyzwaniami życiowymi, poprzez wzmacnianie tkwiącego w nim potencjału czy też zasobów rozwojowych. Stąd też w obu pojęciach podkreśla się rolę indywidualnej odpowiedzialności za własne życie i radzenie sobie w różnych sytuacjach. W edukacji koresponduje to z przesunięciem akcentu z przekazu wiedzy na kształtowanie konkretnych umiejętności. Oba pojęcia osadzone są w paradygmacie behawiorystycznym. Kolejną wspólną cechą jest akcentowanie wpływu na rozwój indywidualny i społeczny. Przy czym rozwój społeczny następuje za pośrednictwem poszczególnych jednostek, które dzięki rozwojowi konkretnych umiejętności czy kompetencji wpływają na zmiany we własnym otoczeniu, przyczyniając się tym samym do jego rozwoju. Wiąże się to ze wzrostem kapitału społecznego.

Obok cech wspólnych dla obu pojęć można także wskazać istniejące między nimi różnice. Pojęcie umiejętności życiowych wskazuje na szerszy zakres umiejętności, które mają służyć radzeniu sobie w bardzo zróżnicowanych sytuacjach życiowych i wyzwaniach codzienności. Z kolei kompetencje społeczne akcentują przede wszystkim radzenie sobie w sytuacjach społecznych. Jednak niektóre definicje wskazują, że kompetencje te mają ponadto pomóc człowiekowi efektywnie funkcjonować i realizować zadania w kon-

²⁵ M. Singh, *Understanding life skills*, cyt. wyd.

tekście społecznym²⁶. To drugie ujęcie wskazuje na większe podobieństwo obu pojęć. Niejasność może budzić jedynie relacja między samym pojęciem kompetencji i umiejętności. Kompetencja jest traktowana jako pojęcie szersze, którego jednym z elementów są właśnie umiejętności, obok wiedzy oraz gotowości i motywacji do działania. Jednakże w niektórych definicjach umiejętności życiowych pojawia się także ich rozumienie jako kompetencji kluczowych²⁷, co może oznaczać, że oba pojęcia są wówczas stosowane zamiennie.

W omawianym kontekście ważniejsza wydaje się jednak inna z zauważonych różnic w rozumieniu obu pojęć. Umiejętności życiowe wymagają dostosowania do indywidualnych potrzeb jednostki i jej konkretnej sytuacji. Z tego względu proces ich kształtowania ma zindywidualizowany i procesualny charakter. Zmienność sytuacji życiowych, w których znajduje się człowiek, i wyzwania, jakie wówczas przed nim stają, wymuszają poszukiwanie i rozwijanie zróżnicowanych umiejętności życiowych dostosowanych do kontekstu. Natomiast w przypadku kształtowania kompetencji społecznych akcentuje się ich ogólny (generyczny) charakter, mniej zależny od kontekstu samej sytuacji. Ponadto w procesie edukacji akcentuje się zestaw tych kompetencji społecznych, które uznane są za najbardziej potrzebne i najczęściej wykorzystywane przez ludzi w bardzo różnych sytuacjach społecznych, a zatem niezależnie od kierunku kształcenia²⁸. Wydaje się, że właśnie ta cecha może powodować, że kompetencje społeczne stają się bardziej pożądane w edukacji i zarazem łatwiejsze do zaadaptowania w programach kształcenia jako jego efekty.

Dla omawianego zagadnienia istotne jest jednak zwrócenie uwagi na rolę, jaką mogą pełnić kompetencje społeczne oraz umiejętności życiowe w przygotowaniu ludzi młodych w okresie studiów do stających przed nimi zadań społecznych i zawodowych. Młodzież studencka znajduje się na granicy dwóch okresów rozwoju: dojrzewania i wczesnej dorosłości, co powoduje, że zadania rozwojowe tych okresów przenikają się. W tym okresie do zadań rozwojowych należy dalszy proces kształtowania tożsamości oraz podjęcie ról społecznych charakterystycznych dla okresu dorosłości. Przede wszystkim są to role zwią-

²⁶ E. Bacia (red.), *Kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich przez organizacje pozarządowe w Polsce*, cyt. wyd., s. 8.

²⁷ M. Singh, *Understanding life skills*, cyt. wyd.

²⁸ M. Czerepaniak-Walczak, *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej*, w: M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryka dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 51.

zane z rozwijaniem kompetencji i zdobywaniem doświadczenia zawodowego oraz wejściem na rynek pracy. Wiąże się to też z dążeniem do emocjonalnego i materialnego usamodzielnienia się oraz wzięcia odpowiedzialności za podjęte zobowiązania i własne życie osobiste. Studia stwarzają ponadto możliwość nawiązywania wielu nowych kontaktów społecznych, budowania relacji przyjaźni, współpracy, nawiązywania bliskich, intymnych więzi i uczenia się partnerstwa. Dzięki temu młodzież przygotowuje się do podjęcia różnych ról społecznych, w tym związanych z budowaniem rodziny, jak i rolami podejmowanymi w różnych grupach społecznych²⁹. Zadania rozwojowe przypadające na okres studiów wymagają zatem od studentów z jednej strony koncentracji na rozwoju samego siebie, własnej tożsamości, a z drugiej – wyjścia poza zainteresowanie własną osobą i koncentracji na innych oraz wymaganiach płynących ze środowiska i związanych z wykonywanymi zadaniami. Te dwa obszary zadań rozwojowych powodują, że przed młodymi ludźmi stawia się wysokie oczekiwania, dotyczące nie tylko zdobycia wiedzy i umiejętności przygotowujących do wejścia na rynek pracy, ale także umiejętności i kompetencji pozwalających kierować własnym rozwojem oraz podjąć zobowiązania i zadania w różnych kontekstach społecznych. Do kierowania własnym rozwojem potrzebują oni kompetencji związanych z budowaniem samoświadomości i samowiedzy oraz dokonywaniem samooceny, a także kompetencji autorekacyjnych³⁰. Do podjęcia ról społecznych i zawodowych potrzebują ponadto kompetencji społecznych, m.in. takich jak: komunikacja z innymi, umiejętność rozwiązywania konfliktów i współpracy na różnych poziomach, zdolność do asertywnego zachowania, umiejętność kierowania innymi, ale także bycia członkiem zespołu. Podejmowanie różnych zdań w kontekście społecznym wymaga ponadto od ludzi młodych zdolności oceny sytuacji i podejmowania decyzji, krytycznego i twórczego myślenia, poszukiwania rozwiązań oraz nieustannego uczenia się i dostosowywania się do zmian, ponadto umiejętności stawiania celów indywidualnych i grupowych oraz planowania ich re-

²⁹ A. Brzezińska, *Portrety psychologiczne człowieka. Jak zmienia się człowiek w ciągu życia?*, „Remedium” 2003, nr 4, s. 1–3; A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 190–200; B. Smykowski, *Wczesna dorosłość – szanse rozwoju*, „Remedium” 2004, nr 2, s. 4–5.

³⁰ A. Sladek, *Obszary samorozwoju w ujęciu studentów różnych kierunków kształcenia wrocławskich uczelni*, w: A. Kalus, E. Mazurek, J. Szymańska (red.), *Architektura a rozwój człowieka. Ujęcie multidyscyplinarne*, Wrocław 2015, Politechnika Wrocławska, s. 114–116.

alizacji, a także umiejętności organizowania pracy własnej i innych. To tylko niektóre z kompetencji, które mogą być potrzebne młodym ludziom w okresie wejścia w dorosłość, aby sprostać stojącym przed nimi zadaniom rozwojowym, ale także by poradzić sobie z wyzwaniami zmiennej rzeczywistości, w tym zwłaszcza rynku pracy. Jak wskazują badania, wiele spośród wskazanych tu kompetencji pojawia się też wśród wymagań pracodawców³¹.

Zakres kompetencji istotnych, by ludzie młodzi mogli podjąć zadania rozwojowe i wyzwania życiowe, doskonale wkomponowuje się w opis grup umiejętności życiowych, a w sporej części także w opisane w literaturze kompetencje społeczne. W tym kontekście można zauważyć, że w edukacji akademickiej (opis efektów kształcenia w KRK) nacisk został położony na kompetencje *stricte* społeczne, zwłaszcza związane z odpowiedzialnością za siebie, środowisko oraz innych, a także osobiste, związane głównie z całościowym uczeniem się i autonomią. Zastanawia natomiast niedoceniające w edukacji akademickiej roli kompetencji związanych z kierowaniem własnym rozwojem. Wydaje się jednak, że w kontekście kształtowania kompetencji studentów w ramach edukacji formalnej ważniejszym zagadnieniem okazuje się nie tyle ich zakres, co raczej sam sposób ich kształtowania.

Włączenie kompetencji społecznych jako jednej z grup efektów kształcenia w Europejskich i Krajowych Ramach Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego spowodowało, że proces ich kształtowania został sformalizowany i realizowany zgodnie z przyjętą procedurą. Sprzyja to spójności oraz porównywalności procesu kształcenia ukierunkowanego na osiągnięcie efektów kształcenia w poszczególnych krajach. Z drugiej strony wydaje się, że trzecia grupa efektów, czyli kompetencje społeczne, najbardziej na tym procesie ucierpiała. Nie są to wyłącznie refleksje dotyczące polskiego szkolnictwa wyższego³², ale także wskazywane w innych krajach. Przykładowo badania – dotyczące m.in. oceny wykorzystania koncepcji kształtowania kompetencji w szkolnictwie wyższym w Holandii – zwróciły uwagę, że wprowadzenie

³¹ A. Budnikowski, D. Dąbrowski, U. Gąsior, S. Macioł, *Pracodawcy o poszukiwanych kompetencjach i kwalifikacjach absolwentów uczelni – wyniki badania „E-mentor”* 2012, nr 4 (46), <http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/46/id/946> (17.04.2015).

³² M. Czerepaniak-Walczak, *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej*, w: M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryka dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, cyt. wyd.

formalnych wymagań dotyczących kształtowania kompetencji³³ w edukacji na poziomie wyższym jest zbyt biurokratyczne, ponadto istnieje rozbieżność między kompetencjami opisanymi na papierze a rozwijanymi w trakcie procesu kształcenia³⁴. Z kolei badania realizowane na Słowenii, dotyczące m.in. porównania oceny kompetencji zdobywanych w trakcie studiów, dokonanej przez studentów dwóch grup – uczestników programów kształcenia przed wprowadzeniem Procesu Bolońskiego i ram kwalifikacji oraz po ich wprowadzeniu. Wyniki pozwoliły zauważyć, że studenci realizujący proces kształcenia po wprowadzeniu Procesu Bolońskiego mieli poczucie zdobycia większej ilości umiejętności praktycznych, ale nie dostrzegli wpływu edukacji na rozwój osobisty. Z kolei studenci realizujący proces kształcenia przed wprowadzeniem zmian za największe korzyści studiów uznali możliwość zmiany i rozwoju osobistego, za to zdecydowanie słabiej ocenili zdobyte umiejętności praktyczne³⁵. Co ciekawe, wśród podkreślonych przez studentów tej drugiej grupy możliwości rozwoju osobistego były m.in.: zmiany dotyczące własnej tożsamości, poczucia własnej wartości, samoświadomości, sposobu myślenia i postrzegania świata czy wpływu na kształt własnego rozwoju i życia³⁶. Wskazane możliwości rozwoju odnoszą się zatem do analizowanych w tym opracowaniu umiejętności życiowych oraz kompetencji społecznych. Według badanych studentów słoweńskich wprowadzenie zmian związanych z Procesem Bolońskim nie wpłynęło na kształtowanie ich kompetencji społecznych.

Jednym z powodów niedostrzegania rozwoju kompetencji społecznych w procesie kształcenia akademickiego może być wspomniana „nadmierna biurokratyzacja”. Koncentracja na spełnieniu formalnych wymogów – czyli opisie kompetencji społecznych w języku efektów kształcenia, opracowaniu mierzalnych sposobów ich oceny, a następnie weryfikacji – prowadzi do sy-

³³ Kompetencje są tu rozumiane znacznie szerzej, jako efekty uczenia się, które obejmują swym zakresem także kompetencje społeczne. Uwzględnienie tej ostatniej grupy efektów pozwala jednak odnieść wyniki badań do zagadnień związanych z kształtowaniem kompetencji społecznych.

³⁴ M. Mulder, J. Gulikers, R. Wesselink, H. Biemans, *The new competence concept in higher education: error or enrichment?*, „Journal of European Industrial Training” 2009, Vol. 33, No. 8/9.

³⁵ M. Gadpaille, *Competence overload: implementing the bologna programme in the humanities*, „Maribor International Review” 2013, Vol. 6, No. 1.

³⁶ Tamże.

tuacji, w której wymogi te przyczyniają się do utraty jednej z istotniejszych cech samych kompetencji społecznych w procesie kształcenia studentów. Chodzi mianowicie o kształtowanie poczucia odpowiedzialności za rozwój własny, a tym samym rozwój innych. W momencie, w którym uczelnia opracowuje zestaw wymaganych efektów kształcenia oraz sposobów ich oceny i weryfikacji, w tym również kompetencji społecznych, student zostaje pozbawiony znaczącego wpływu na proces ich kształtowania. Odpowiada bowiem tylko za osiągnięcie efektów wytyczonych przez innych. W tym kontekście nie dziwi zatem, że studenci uznają, że w ramach edukacji formalnej mają możliwość zdobycia wymaganej wiedzy i umiejętności, czyli pożądanych kwalifikacji. Natomiast rozwijaniu własnych zainteresowań, ale także kompetencji osobistych i społecznych wymaganych na rynku pracy, sprzyja bardziej edukacja nieformalna i pozaformalna³⁷. Odczucia i ocena studentów stoją jednak w sprzeczności z założeniem kształtowania kompetencji społecznych w procesie kształcenia w szkole wyższej, które wskazuje właśnie na potrzebę uzupełniania tego procesu o przygotowanie do pełnienia różnych ról społecznych.

W tym kontekście warto podkreślić różnicę między podejściem ukierunkowanym na rozwijanie umiejętności życiowych a podejściem związanym z kształtowaniem kompetencji społecznych. A w konsekwencji wskazać na możliwość wykorzystania cech obu podejść w edukacji akademickiej w zakresie kształtowania kompetencji społecznych studentów. W procesie kształtowania umiejętności życiowych kładzie się nacisk na indywidualizację i dostosowanie do kontekstu sytuacji życiowej. Wykorzystanie tego podejścia w kształtowaniu kompetencji społecznych pozwoliłoby studentom po pierwsze zwiększyć wpływ na dobór kompetencji dostosowanych do ich potrzeb, a po drugie zwiększyć ich poczucie odpowiedzialności z ich kształtowanie. Zwłaszcza wówczas, gdyby mieliby oni swój udział w ocenie zdobywanych kompetencji społecznych. Tego typu podejście do kształtowania kompetencji społecznych wprowadzono w fińskim systemie szkolnictwa wyższego i okazało się, że przynosi ono pozytywne rezultaty. Studenci mają bowiem możliwość kształtowania indywidualnych map kompetencji i ich realizacji w procesie kształcenia. Następnie uczestniczą w procesie ich całościowej oceny,

³⁷ A. Sladek, *Obszary samorozwoju w ujęciu studentów różnych kierunków kształcenia wrocławskich uczelni*, w: A. Kalus, E. Mazurek, J. Szymańska (red.), *Architektura a rozwój człowieka*. cyt. wyd., s. 119–121.

która obejmuje samoocenę, ocenę rówieśników oraz nauczycieli³⁸. Doświadczenia fińskie ukazują zatem, że istnieje inna możliwość kształtowania kompetencji społecznych, która wymaga jednak nieco innego spojrzenia na cały proces. Zaadaptowanie w edukacji akademickiej doświadczeń związanych z podejściem opartym na umiejętnościach życiowych do procesu kształtowania kompetencji społecznych studentów mogłoby wspomóc wprowadzanie zmian.

Zakończenie

Przedstawiona analiza rozumienia umiejętności życiowych oraz kompetencji społecznych, a także porównanie opartych na nich dwóch podejść w edukacji, pozwala zauważyć między nimi bardzo duże podobieństwo. Wprowadzenie Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji spowodowało, że w szkolnictwie wyższym przypisano szczególną wagę kształtowaniu kompetencji społecznych. Wydaje się jednak, że sposób realizacji tego procesu, oparty na wytyczonych procedurach, nie zawsze musi prowadzić do zakładanych efektów kształcenia. Analizy procesu kształcenia w szkołach wyższych prowadzone w różnych krajach wskazują, że zbyt duża biurokratyzacja realizacji procesu kształcenia może prowadzić do utraty najistotniejszej właściwości wynikającej z kształtowania kompetencji społecznych studentów. Mianowicie może prowadzić do osłabienia ich poczucia podmiotowego wpływu i odpowiedzialności za kształtowanie tych kompetencji. Dysponujemy jednak przykładami, jak ten z Finlandii, które wskazują na inne możliwości kształtowania kompetencji społecznych. Warto zauważyć także możliwości, jakie daje właśnie wprowadzenie podejścia opartego na umiejętnościach życiowych. Wykorzystanie tych doświadczeń może być inspiracją do wprowadzenia zmian w procesie kształcenia kompetencji społecznych w szkołach wyższych.

³⁸ A. Jagiełło-Rusiłowski, *Fiński model kształcenia i oceniania kompetencji społecznych – inspiracje dla polskich interesariuszy szkolnictwa wyższego*, Warszawa 2011, IBE.

Bibliografia

- Bacia E. (red.), *Kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich przez organizacje pozarządowe w Polsce*, Warszawa 2015, IBE.
- Brzezińska A., *Portrety psychologiczne człowieka. Jak zmienia się człowiek w ciągu życia?*, „Remedium” 2003, nr 4.
- Budnikowski A., Dąbrowski D., Gąsior U., Macioł S., *Pracodawcy o poszukiwanych kompetencjach i kwalifikacjach absolwentów uczelni – wyniki badania*, „E-mentor” 2012, nr 4 (46), <http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/46/id/946>.
- Chmielecka E. (red.), *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Warszawa 2010, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.
- Cybał-Michalska A., *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Czerepaniak-Walczak M., *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej*, w: M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryka dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gadpaille M., *Competence overload: implementing the bologna programme in the humanities*, „Maribor International Review” 2013, Vol. 6, No. 1.
- Halicki J., *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej. Studium historyczno-porównawcze*, Białystok 2000, Wydawnictwo Trans Humana.
- Jagiello-Rusiłowski A., *Fiński model kształcenia i oceniania kompetencji społecznych – inspiracje dla polskich interesariuszy szkolnictwa wyższego*, Warszawa 2011, IBE.
- Mazurek-Kucharska B., *Kompetencje społeczne młodzieży*, w: S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć (red.), *Młodzież na rynku pracy. Od badań do praktyki*, Warszawa 2006, Ochotnicze Hufce Pracy, Komenda Główna.
- Męczkowska A., *Kompetencja*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Warszawa 2003, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Mulder M., Gulikers J., Wesselink R., Biemans H., *The new competence concept in higher education: error or enrichment?*, „Journal of European Industrial Training” 2009, Vol. 33, No. 8/9.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, Dz.U. Nr 253, poz. 1520.
- Singh M., *Understanding life skills*, UNESCO, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001469/146963e.pdf>.
- Śladek A., *Obszary samorozwoju w ujęciu studentów różnych kierunków kształcenia wrocławskich uczelni*, w: A. Kalus, E. Mazurek, J. Szymańska (red.), *Architektura a rozwój człowieka. Ujęcie multidyscyplinarne*, Wrocław 2015, Politechnika Wrocławska.

- Śladek A., *Porównanie zakresu kompetencji społecznych jako efektów kształcenia na wybranych kierunkach kształcenia*, w: Ż. Kaczmarek (red.) *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność w procesie kształcenia w szkole wyższej*, Toruń 2015, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Smykowski B., *Wczesna dorosłość – szanse rozwoju*, „Remedium” 2004, nr 2.
- Sokołowska M., *Umiejętności życiowe*, w: B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna*. Warszawa 2008, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wiszejko-Wierzbicka D., *Kompetencje społeczne – rozpoznanie i rozwój*, <http://projektmlodziez.pl/dokumenty-do-pobrania>.
- Woynarowska B., *Kształtowanie umiejętności*. „Remedium” 2002, nr 5.
- Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE), Dz.Urz. UE L 394/10.

Summary

The paper presents the comparison between social competences and life skills approaches in education in the context of students' preparation for social and occupational tasks. The analysis of both terms shows their similarities and differences. The paper concentrates on social competences and life skills, which are significant for students' developmental tasks. Many of these competences and skills are also expected by employers. The shaping of social competences in higher education, however, raises numerous doubts and difficulties. The life skills approach shows some useful hints how to shape social competences more successfully in higher education.

Key words: social competence, life skills, university students, social tasks

Translated by Anna Śladek

NOTA O AUTORZE

Anna Śladek – doktor, adiunkt w Katedrze Pedagogiki, Zakład Dydaktyki Szkoły Wyższej na Uniwersytecie Medycznym im. Piastów Śląskich we Wrocławiu.

Prace z serii PEDAGOGIKA SPOŁECZNA

2014

Szczurek-Boruta A., Chojnacka-Synaszko B., Suchodolska J. (red.), *Człowiek w przestrzeni lokalnej – dobre praktyki wspierania rozwoju, aktywizacji i integracji społecznej. Konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne*, Toruń 2014, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Powiat Cieszyński, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Szczurek-Boruta A., Chojnacka-Synaszko B. (red.), *Człowiek w przestrzeni lokalnej – dobre praktyki wspierania rozwoju, aktywizacji i integracji społecznej osób starszych*, Toruń 2014, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek.

2015

Szczurek-Boruta A., Chojnacka-Synaszko B. (red.), *Szkoła – kultura – środowisko lokalne*, Toruń 2015, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek, Urząd Miasta Cieszyn, Powiat Cieszyński.

2016

Szczurek-Boruta A., Chojnacka-Synaszko B., Gancarz Aleksandra (red.), *Szkoła i rodzina w środowisku lokalnym – teoria i praktyka*, Toruń 2016, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek, Powiat Cieszyński.

2017

Szczurek-Boruta A., Jas K. (red.), *Człowiek wykluczony i człowiek w sytuacji zagrożenia wykluczeniem społecznym, edukacyjnym i kulturowym*, Toruń 2017, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek.



Komitety Nauk Pedagogicznych PAN jest samorządną reprezentacją nauk pedagogicznych, służącą integrowaniu uczonych z całego kraju, wchodzącą w skład I Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych PAN.

Czasopisma Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN lub zespołów Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN:

– „Rocznik Pedagogiczny”

www.staff.amu.edu.pl/~pedszkol/rocznik_pedagogiczny

– „Studia Pedagogiczne”

www.spedagogiczne.ptp-pl.org

– „Studia z Teorii Wychowania”

<http://wydawnictwo.chat.edu.pl/studia-z-teorii-wychowania/>

– „Pedagogika Społeczna”

<http://pedagogium.pl/wydawnictwo/pedagogika-spoleczna.html>

– „Resocjalizacja Polska”

<http://pedagogium.pl/wydawnictwo/rocznik-resocjalizacja-polska.html>

– „Biuletyn Historii Wychowania”

<http://www.historiawychowania.amu.edu.pl/biuletyn.html>

– „Przegląd Pedagogiczny”

<http://www.przeglادpedagogiczny.ukw.edu.pl/>

– „Paedagogia Christiana”

<http://www.paedchrist.umk.pl/>

– „Chowanna”

<http://www.chowanna.us.edu.pl/>

(...) koniecznością doby globalizacji i intensywnych przemian staje się sprawcze uaktywnienie/ujednolicenie wpływów wychowawczych na osi wzajemnych korelacji (zależności) procesów socjalizacyjno-wychowawczych występujących w środowisku egzystencji (bytu) wychowanka (także osób dorosłych) z procesami wychowania intencjonalnego, a więc celowego, organizowanego na terenie szkoły i rodziny. (...) Zamysł przygotowania pracy o charakterze pilnych problemów do rozstrzygnięcia i wielu zależności uważam za szczególnie trafny, a w dobie dzisiejszej bardzo użyteczny z uwagi na naukowo-poznawcze, ale również społeczno-praktyczne implikacje podejmowanych, a zarazem rozbudowywanych przez Autorów zagadnień. (...) Książka jest pracą rzetelną, interesującą i w wielu zakresach innowacyjną. Zasluguje na uwagę ekspertów kreujących politykę społeczną (w tym pracę socjalną) w Polsce.

Z recenzji prof. dr. hab. Andrzeja Radziejwicz-Winnickiego

Opracowanie zawiera obszerny zbiór tekstów o zróżnicowanej tematyce. (...) prezentowane w nim rozważania teoretyczne i wyniki badań empirycznych dostarczają cennych wskazówek metodycznych i organizacyjnych dla praktyki edukacyjnej. (...) książka może stanowić inspirację do poszukiwania odpowiedzi na trudne pytania i dylematy współczesnej edukacji w ustawicznie zmieniającym się świecie.

Z recenzji prof. dr. hab. Wiktora Rabczuka



BG 470983