

ISSN 1425-5383

Nr 1

# Refleksje

2013

Styczeń/Luty

Zachodniopomorski  
Dwumiesięcznik Oświatowy

ukazuje się od 1991 roku

czasopismo bezpłatne



PEDAGOGIKA SPOŁECZNA



Tradycyjna szkoła odchodzi powoli do muzeum – już wkrótce, za niewielką opłatą i z przewodnikiem, będziemy mogli podziwiać w szklanych gablotach takie eksponaty, jak kreda, ekierka czy zeszyt. Mimo dominacji nowoczesnych technologii komunikacyjnych, które zmieniły w ostatnich latach oblicze edukacji, a nauczyciele zmusiły do przyjęcia nowych ról, nie została zredukowana społeczna funkcja szkoły. Wciąż uczymy młodzież, jak zdobywać wiedzę, jak wykorzystywać ją w praktyce, jak się nią dzielić. A może trzeba ująć sprawę inaczej – niezmiennie przekazujemy uczniom podstawowe kompetencje społeczne, dzięki którym będą mogli w przyszłości rozwijać swoje umiejętności i żyć w zgodzie z innymi ludźmi.

W niniejszym numerze zastanawiamy się nad edukacją w perspektywie rozwoju współczesnych społeczeństw. Jak przygotowywać do życia w świecie, w którym zanikają wszelkie granice i bariery? Czy wiedza wciąż jest czynnikiem warunkującym pozycję społeczną? Jakie instytucje pomagają szkole nie tylko w edukowaniu, ale przede wszystkim w wychowywaniu kolejnych pokoleń uczniów? To tylko niektóre zagadnienia poruszane przez nasze autorki i naszych autorów.

Mimo szalejącego postępu technologicznego, zmieniającego całą otaczającą nas rzeczywistość, szczególnie mocno wpływającego na relacje międzyludzkie, jestem przekonana, że nie zniweluje on społecznego wymiaru nauczania, a nauczyciele nigdy nie staną się eksponatami muzealnymi – trudno bowiem wyobrazić sobie, co mogłoby zastąpić inteligencję, doświadczenie i praktykę w pracy pedagoga.

Zachęcam do lektury.

*Urszula Pańska*

dyrektor Zachodniopomorskiego  
Centrum Doskonalenia Nauczycieli



## Refleksje

Zachodniopomorski  
Dwumiesięcznik Oświatowy  
Nr 1, styczeń/luty 2013  
Czasopismo bezpłatne  
Nakład: 1500 egzemplarzy  
ISSN 1425-5383

## Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum  
Doskonalenia Nauczycieli

## Redaktor prowadzący

Sławomir Iwasiów  
(siwasioiw@zcdn.edu.pl)

## Sekretarz redakcji

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska  
(kmanowska@zcdn.edu.pl)

## Kolegium redakcyjne

Urszula Pańska  
Maria Twardowska

## Współpraca

Agnieszka Gruszczyńska  
Piotr Lachowicz  
Maria Czerepaniak-Walczak

## Tłumaczenie

„Pegasus” Biuro Tłumaczeń,  
Pracownia Języków Obcych

## Adres redakcji

ul. Gen. J. Sowińskiego 68  
70-236 Szczecin  
tel. 91 435-06-34  
e-mail: [refleksje@zcdn.edu.pl](mailto:refleksje@zcdn.edu.pl)  
[www.zcdn.edu.pl](http://www.zcdn.edu.pl)

**Skład, zdjęcie na okładce, druk**  
PPH Zapol Dmochowski Sobczyk  
Spółka Jawna

**Numer zamknięto 10 grudnia 2012 r.**

**Redakcja zastrzega sobie prawo  
redagowania i skracania tekstów  
oraz zmiany ich tytułów**



Zachodniopomorskie Centrum  
Doskonalenia Nauczycieli  
posiada Akredytację  
Zachodniopomorskiego  
Kuratora Oświaty  
oraz  
Certyfikat Systemu Jakości  
ISO 9001:2008

<b>AKTUALNOŚCI</b>	<b>4</b>
Sławomir Iwasiów <i>Szczecin w Europie</i>	4
<b>WYWIAD</b>	<b>4</b>
Sławomir Iwasiów <i>Społeczeństwo wiedzy</i>	6
<b>REFLEKSJE</b>	<b>8</b>
Maria Mendel <i>Rodzice też chodzą do szkoły</i>	8
Maria Czerepaniak-Walczak <i>Nie wolno zostawiać świata</i>	13
Janusz Korzeniowski <i>Szkoła w lokalnym partnerstwie społecznym</i>	16
Jakub Sztombka <i>Organizacje pozarządowe a system oświaty</i>	20
Sławomir Iwasiów <i>Wszyscy jesteśmy różni</i>	23
Katarzyna Staszczuk <i>Edukacja, uczciwość, pieniądze</i>	26
Jan Karpierz <i>Opowiedz mi Szczecin</i>	28
Marta Bogumił-Felbur <i>Kto ty jesteś?</i>	29
Julia Karapuda <i>Nie mam czasu...</i>	32
Anita Karyń <i>Jak uratować Ikara?</i>	38
Ewa Jaklewicz-Walewicz, Katarzyna Zawadzka <i>Działamy lokalnie, myślimy globalnie</i>	41
Barbara Wilewska <i>Kuźnia pomysłów</i>	42
Monika Kołodziejska <i>Dla dobra dziecka</i>	44
Agnieszka Czachorowska <i>Mój list do Króla Maciusia</i>	45
Halina Szczepaniec <i>Kolorowa chemia</i>	48
<b>WSZECHNICA POLONISTYCZNA</b>	<b>49</b>
Maria Szponar <i>Sieć</i>	49
<b>WARTO PRZECZYTAĆ</b>	<b>54</b>
Anna Kondracka-Zielińska <i>Młodzi w roli pisarzy</i>	54
<b>CIERNIE I GŁOGI</b>	<b>57</b>
<i>Tatuś nie pracuje...</i>	57
<b>FELIETON</b>	<b>58</b>
Sławomir Osiński <i>Aspołecznie</i>	58
Grażyna Dokurno <i>Pośrodku</i>	59
<b>W IPN-ie</b>	<b>60</b>
Paweł Miedziński <i>Historia w obiektywie</i>	60
<b>W ZCDN-ie</b>	<b>61</b>
Anna Kondracka-Zielińska <i>Szczecin kryminalnie</i>	61
<b>ROZMAITOŚCI</b>	<b>63</b>
Lilianna Janeczek, Katarzyna Chwil-Żerebecka <i>Cyfrowy ocean marzeń</i>	63

Wszystkie badania pokazują, że młodzi ludzie nie rozumieją, iż w sferze obywatelskiej można realizować wolność jednostki. Obce są im tak zwane postawy obywatelskie. Podobnie jak większość Polaków, deklarują niski poziom zaufania społecznego. Mówię oczywiście o obserwowalnych tendencjach, a nie o wszystkich młodych ludziach. Świadczą one jednak o tym, że szkoła nie uczy albo raczej – nie wychowuje obywateli.

(*Społeczeństwo wiedzy, s. 6*)

Rodzice są w pewnym sensie beneficjentami edukacji, ale wraz z nimi i poprzez nich uczą się całe środowiska – począwszy od rodzin, przez szkolne oraz lokalne społeczności, po rozmaite grupy problemowe (kategorialne) i ruchy społeczne. Z uwagi na swoistość swojej aktywności edukacyjnej, realizowanej zarówno w systemie instytucji edukacyjnych, jak i poza nimi (w domu i wielu innych, czasem mało konwencjonalnych miejscach), rodzice integrują różne typy i formy edukacji (formalną i nieformalną, pozaformalną, środowiskową, społeczną, indywidualną).

(*Rodzice też chodzą do szkoły, s. 8*)

Wśród głównych warunków prawidłowego funkcjonowania społeczeństwa obywatelskiego wymienia się umiejętność świadomego i odpowiedzialnego angażowania się w życie publiczne. Charakter współczesnego życia sprawia, że wiedza i umiejętności wyniesione z domu nie są wystarczające, by ukształtować świadomego i skutecznie działającego obywatela. Tej ważnej z punktu widzenia społecznego interesu umiejętności trzeba się nauczyć.

(*Szkoła w lokalnym partnerstwie społecznym, s. 16*)

Edukacja – czy rzeczywiście jest w niej ukryty skarb? Ze stwierdzeniem zawartym w tytule raportu Jacques'a Delorsa zgodzi się każdy. Ale czy mówiąc o edukacji, zawsze mamy na myśli to samo? Inaczej będą ją rozumieli uczniowie, rodzice, nauczyciele czy przedstawiciele jednostek samorządu terytorialnego. Mówiąc „edukacja”, myślimy „szkoła”. I choć nikt nie kwestionuje potrzeby, a nawet konieczności uczenia się i nauczania, to koncepcja szkoły bywa różnie przedstawiana. Przez jednych pojmowana jest jako środowisko, w którym uczeń ma szansę wielostronnie się rozwijać pod kierunkiem wykwalifikowanych i oddanych swej pracy nauczycieli. Dla innych jest to pozycja w budżecie, zwykle po stronie wydatków, bez szansy na bezpośrednie zyski.

(*Edukacja, uczciwość, pieniądze, s. 26*)

# Szczecin w Europie

**Sławomir Iwasiów, Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli**

Miasto coraz częściej jest obiektem zainteresowania nauczycieli różnych przedmiotów, swoistym „materiałem dydaktycznym”, inspiracją – miejską przestrzeń do prowadzenia lekcji terenowych wykorzystują między innymi humaniści. Wspólne poznawanie miasta z uczniami to dobra okazja do przekazania wiedzy o historii i kulturze regionu. Szczecin jest jednym z tych miast, które posiadają bogatą, ale także, z różnych przyczyn, zawiłą historię – to wciąż może być dla młodzieży interesujący obiekt poznania, nawet jeśli jego ulice są im dobrze znane. Jak przedstawiano Szczecin na przestrzeni wieków? Co zmieniło się w powojennym Szczecinie? Dlaczego wciąż warto patrzeć na historię miasta z perspektywy niemieckiego dziedzictwa? Na te i inne pytania odpowiadali naukowcy podczas Piątej Konferencji Edukacyjnej „Szczecin z oddali”.

Piąte sympozjum odbyło się 30 listopada 2012 r. dzięki współpracy Instytutu Pamięci Narodowej w Szczecinie oraz Urzędu Miasta Szczecin. W konferencji wzięli udział między innymi pracownicy naukowcy IPN-u, Uniwersytetu Szczeciń-

skiego i Muzeum Narodowego w Szczecinie, a także badacze z innych ośrodków z Polski. Gościem specjalnym konferencji był prof. Jerzy Ejsler z Instytutu Historii PAN w Warszawie, znawca najnowszej historii Polski, analizujący przemiany społeczne w okresie PRL-u. Konferencja została podzielona na trzy części: „Szczecin w Europie” (prowadzący: prof. Jerzy Ejsler), „Szczecin w prasie, filmie, książce” (prowadząca: Katarzyna Rembacka), „Szczecin – centrum czy prowincja?” (prowadzący: dr Eryk Krasucki).

Referaty w pierwszej części („Szczecin w Europie”) dotyczyły wątków europejskich w historii Szczecina. Z jednej strony, można pokazywać Szczecin jako miasto europejskie, które utrzymywało kontakty z innymi państwami, miało wpływ na wydarzenia społeczno-polityczne, zaznaczało swoje miejsce w najnowszej historii (referaty: prof. Anny Szczepańskiej, *„Morze nas pojedna” – Szczecin w stosunkach polsko-czechosłowackich po II wojnie światowej* czy Zofii Fenrych, *Szczecin w Watykanie, czyli kwestia Ziemi Zachodnich oczami kościelnych dyplomatów*). Z drugiej strony, zmienił się w ostatnim czasie sam dyskurs historyczny na temat Szczecina – historycy patrzą na dzieje Szczecina z „europejskiego punktu widzenia” (dr Radosław Skrycki, *Ewolucja wiedzy o Szczecinie we wczesnonowożytnej Europie XVI–XVII w.*). Europejskość Szczecina była w pewnym sensie motywem przewodnim tej konferencji – naukowcy porównywali miasta do innych ośrodków miejskich w Europie i pokazywali odcienie kultur narodowych wpisane w różnorodność pogranicza na Pomorzu Zachodnim.

W drugiej części („Szczecin w prasie, książce, filmie”) słuchacze mieli okazję zapoznania się z reprezentacjami Szczecina w sztukach plastycznych (dr Anna Gwiazdowska, *Od Bazylei do Paryża. Szczecin oglądany oczami europejskich ilustratorów i wydawców rycin*), opiniami na temat miasta w prasie niemieckiej w okresie powojennym (dr Tomasz Ślepowroński, *Szczecin w regionalnej prasie Niemieckiej Republiki Demokratycznej*),

a także niezwykle ciekawą historią spotkania Edmunda Bałuki i Edwarda Gierka w Stoczni Szczecińskiej, które zostało uwiecznione w brytyjskim filmie fabularno-dokumentalnym z lat siedemdziesiątych (dr Eryk Krasucki, *Bałuka i Gierek po angielsku. Film „Three Days in Szczecin” Leslie Woodheada, a rzeczywistość stycznia ‘71*). Szczególnie ten ostatni referat powinien zainteresować nauczycieli przedmiotów społeczno-historycznych: film Woodheada to dobra okazja do tego, aby przedyskutować na lekcji nie tylko wydarzenia stycznia ‘71, ale także przedstawić wpływ sztuki filmowej na kształtowanie naszych wyobrażeń o historii.

Warto wspomnieć osobno o prezentacji książki pod tytułem *Szczecin – codzienność miasta i jego mieszkańców*. O tomie, będącym pokłosiem czwartej edycji Konferencji Edukacyjnej, mówiła jego redaktorka, Katarzyna Rembacka ze szczecińskiego IPN-u. Starannie przygotowana książka zawiera kilkanaście tekstów (między innymi Edwarda Włodarczyka, Eryka Krasuckiego, Pawła Miedzińskiego i innych naukowców), które prezentują Szczecin z punktu widzenia historii, ale z elementami antropologicznymi czy socjologicznymi (Janina Kochanowska pisze na przykład o *Artysty nadwornego dnia powszednim na szczecińskim zamku*). Redaktorka zachęca we wstępie: „Ponadto, na kartach książki, odnaleźć można wiele informacji dotyczących i związanych z życiem codziennym szczecinian w ciągu wieków. Mogą one mieć wartość uzupełniającą, ale mogą również wniesić dużo nowych wiadomości, które poszerzą stan wiedzy na temat historii Szczecina. Być może spełnią zadanie najważniejsze – spowodują, że nauczyciele przedmiotów humanistycznych wykorzystają tę wiedzę podczas lekcji, prezentując określone zjawiska, będą nawiązywać do wątków lokalnych” (K. Rembacka, *Szczecin – codzienność miasta i jego mieszkańców*. *Czwarta Konferencja Edukacyjna, 9 XII 2011 r., Szczecin 2012*, s. 7). Warto sięgnąć po tę pozycję, głównie z myślą o przeprowadzeniu zajęć z elementami edukacji regionalnej, skoncentrowanych wokół tematyki codzienności mieszkańców Szczecina i historii miasta (szczegółowe omówienie książki opublikujemy w jednym z kolejnych numerów „Refleksji”).

Trzecia część konferencji („Szczecin – centrum czy prowincja?”) dotyczyła kontaktów Szczecina z innymi miastami w Polsce (dr Krzysztof Guzikowski, *Rywalizacja gospodarcza Szczecina z innymi miastami Pomorza Zachodniego od XII do XV wieku*; prof. Jerzy Ejsler, *Grudzień 1970 – Gdańsk,*

*Gdynia, Szczecin czy Warszawa?*), a także pokazała tendencje i nastroje społeczne towarzyszące przemianom politycznym (dr Agnieszka Chlebowska, *Szczecin z perspektywy kobiet z prowincji w XIX i na początku XX wieku*; dr Artur Kubaj,



*Lech Wałęsa – Marian Jurczyk. Rywalizacja, współpraca, konfrontacja*). Tutaj równie wyraźnie zaznaczyła się „europejskość”, ale także niezwykłość Szczecina – miasta, które mimo „prowincjonalnego” położenia na mapie może być centralnym punktem wydarzeń społecznych, politycznych czy gospodarczych.

Zachęcam wszystkich nauczycieli do śledzenia bogatej oferty edukacyjnej IPN-u i udziału w kolejnych tego rodzaju przedsięwzięciach – mogą być one zarówno źródłem doskonalenia kompetencji zawodowych, jak i inspiracją do przygotowania nowatorskich zajęć z przedmiotów humanistycznych.

Wśród prelegentów konferencji znaleźli się Katarzyna Rembacka i dr Eryk Krasucki.

# Społeczeństwo wiedzy

z profesor Ewą Bobrowską, adiunktem w Zakładzie Pedagogiki Społecznej i Andragogiki w Instytucie Pedagogiki UJ, rozmawia Sławomir Iwasiów



Fot. z archiwum  
E.B.

***W książce „Nadzorować i karać” Michel Foucault porównał nowoczesne społeczeństwo do bardzo zmyślnie zorganizowanego więzienia: w panoptikonie wszyscy są pod kontrolą, choć o tym nie wiedzą, a najwyższą wartość reprezentuje ten, kto posiada nad nimi władzę. Francuski filozof nie poprzestawał jednak na więzieniu i jego tezy można odnieść także do innych nowoczesnych instytucji społecznych (z państwem włącznie). Czy szkoła jest dzisiaj podobnym narzędziem sprawowania władzy?***

Gdyby społeczeństwo było więzieniem, to wszystkie instytucje, w tym szkoła, także by nim były. W moim przekonaniu takie spojrzenie na nowoczesne społeczeństwo jest mocno przesadzone. Mam jednak coś powiedzieć o szkole, a nie o całym społeczeństwie.

Pytanie jest tak ogólne, że trudno na nie odpowiedzieć. Co to może znaczyć, że szkoła jest narzędziem

sprawowania władzy? To, że młody człowiek jest przymuszany do nauki i wielu innych czynności, których na pewno nie robiłby z własnej woli. To, że szkoła narzuca pewną wersję kultury, ona zaś jest umocowana w strukturze władzy w społeczeństwie. Wreszcie, że szkoła sprawuje kontrolę nad mobilnością społeczną, bo w dzisiejszym społeczeństwie o pozycji społecznej w ogromnej mierze decyduje dyplom. We wszystkich tych znaczeniach szkoła niewątpliwie jest narzędziem sprawowania władzy.

Władza nie zawsze jednak jest czymś złym, a przede wszystkim nie sposób uniknąć jakiegokolwiek formy władzy. Wyobraźmy sobie społeczeństwo bez szkoły. Wtedy inne instytucje przejęłyby jej rolę. W tradycyjnych społeczeństwach do szkoły chodzili nieliczni. Czy ludzie byli przez to bardziej niezależni? Wątpię. O ich pozycji społecznej decydowały takie czynniki, jak urodzenie. Dzisiaj człowiek ma znacznie większe możliwości wyboru własnej drogi życiowej. W tym sensie jest bardziej wolny i to dzięki szkole.

Problem polega na tym, jak ta władza jest używana. Krytyka szkoły, na przykład taka, jaką przedstawił Bourdieu, powinna skłaniać do jej modyfikowania. Niestety, nie zawsze tak się dzieje.

***Ta metafora więzienia chyba powinna być dzisiaj przeformułowana, ponieważ zmienia się współczesne społeczeństwo: jesteśmy bardziej mobilni, zróżnicowani, nie poddajemy się tak łatwo kontroli. Komentatorzy pism Foucaulta (na przykład brytyjski socjolog Anthony Giddens) wskazują na pozytywne cechy, dzięki którym funkcjonujemy dzisiaj jako społeczeństwo: musimy sobie ufać, współpracować, otwierać się na zmiany. Jak, w Pani ocenie, zmienia się współczesna szkoła, czy nadąża za potrzebami społeczeństwa i jest bardziej „otwarta”?***

Nie potrafię powiedzieć o szkole ogólnie, ale jeśli przyjrzeć się szkołom w Polsce, to na pewno nie

są one takie, jakimi chcielibyśmy, żeby były. Nie zajmuję się badaniami na ten temat, obserwuję jednak procesy związane z rozwojem społeczeństwa obywatelskiego. Wszystkie badania pokazują, że młodzi ludzie nie rozumieją, że w sferze obywatelskiej można realizować wolność jednostki. Obecne są im tak zwane postawy obywatelskie. Podobnie jak większość Polaków, deklarują niski poziom zaufania społecznego. Mówię oczywiście o obserwowalnych tendencjach, a nie o wszystkich młodych ludziach. Świadczą one jednak o tym, że szkoła nie uczy albo raczej – nie wychowuje obywateli. Jest to ściśle związane z problemem otwartości szkoły. Otwarta szkoła to, w moim przekonaniu, szkoła, która nie tylko przekazuje wiedzę, ale także stwarza przestrzeń dla samodzielnych działań uczniów, na przykład w autentycznym samorządzie uczniowskim, czyli opartym na takich zasadach, o jakich pisał Aleksander Kamiński. O ile wiem, ciągle do wyjątków należą szkoły, które w taki sposób wychowują.

***Na współczesną szkołę wpływają wszelkie przeobrażenia w sferze techniki, a przede wszystkim nowe media. Nauczyciele znajdują się w bardzo trudnej sytuacji, ponieważ muszą konkurować, na przykład, z Internetem w smartfonie. Uczeń może w każdej chwili zweryfikować to, co mówi nauczyciel na lekcji. Czy to nie jest jakiś początek końca tradycyjnie pojmowanej szkoły i w pewnym sensie koniec „władzy absolutnej” nauczycieli?***

Czy nauczyciel miał kiedykolwiek absolutną władzę? Pewnie miał większą przewagę w tym sensie, że to on był źródłem wiedzy, a teraz ma pod tym względem dużą konkurencję. To niewątpliwie wymaga przemyslenia, na czym opierać jego aurytet. Z własnego doświadczenia wiem, że przyznanie się do niewiedzy nie kompromituje w oczach nawet studentów. Erudycyjna wiedza nie jest dziś w aż takiej cenie, ważniejsza jest umiejętność myślenia i pokazywanie uczniom, jak ją rozwijać. Sądzę, że nauczyciel może zaciekawić światem, i to jest duże wyzwanie w sytuacji przesytu informacyjnego. Zaciekawić to znaczy ukazać problemy i przedrzeć się przez ten muł informacyjny, który otępi i stwarza wrażenie, że się już wszystko wie. Umiejętność stawiania pytań i budowania uporządkowanej wiedzy, a nie gromadzenia chaotycznych informacji – to jest coś, czego trzeba uczyć i co wyzwala człowieka.

***Synergia działań to jedna z cech nowoczesnego społeczeństwa – trzeba współpracować, żeby osiągnąć zamierzone cele. Jak Pani sądzi, czy to jest***

***sposób na rozwijanie instytucji szkoły? Czy szkoła mogłaby na przykład „połączyć się” z innymi instytucjami?***

Takie pomysły nie są nowe. Znanięcki pisał na przykład o tym, że świat szkoły jest sztuczny – wszystko robi się tu „na niby”, w izolacji od realnego środowiska. Uczniowie rozwiązują problemy, na które odpowiedź jest znana nauczycielowi, a to zabija postawy twórcze. Myślę, że takiej sztuczności nie da się zupełnie uniknąć, ale wyjście szkoły do środowiska jest zawsze pożądane. Widzę jednak, że wiele szkół rozumie to w sposób bardzo uproszczony. Na przykład edukacja regionalna bywa pojmowana jako pielęgnowanie raczej po „cepeliowsku” rozumianej tradycji, a nie kontakt z tym, co w środowisku żywe. Czytałam niedawno pracę doktorską na ten temat i uderzyło mnie, że ważniejsze w edukacji regionalnej okazało się świętowanie rocznic jakichś dawno przebrzmiałych wydarzeń i odtwarzanie zapomnianych zwyczajów, aniżeli przyglądanie się i włączanie w to, czym rzeczywiście żyje lokalna społeczność.

***Czy mogłaby Pani wyobrazić sobie model szkoły przyszłości? Czy wciąż będzie – choćby w perspektywie przemian technologicznych i dostępu do informacji – niezbędną instytucją społeczną?***

Muszę powiedzieć, że należę do nielicznych chyba osób, które są zdania, że obowiązek szkolny powinien być skrócony. Część dorastających ludzi nudzi się w szkole i traci czas na jej bojkotowanie. Okres nauki tak bardzo się wydłużył, że dla niektórych stało się to ciężarem. Czują się już dorośli i nie potrafią się zmieścić w wymaganiach szkolnych. Dlatego jestem zdania, że powinno się im umożliwić opuszczenie murów szkolnych na pewien czas, by potem mogli wrócić, ale już ze świadomością, po co się uczą. Taka przerwa nie powinna być uznawana za porażkę, ale naturalny etap, na który się zezwala. W tym czasie młody człowiek mógłby zdobyć jakieś doświadczenia zawodowe. Byłaby to realizacja zasady uczenia się przez całe życie.

A czy można szkołę zastąpić czymś zupełnie innym? Obawiam się, że na razie nie ma na to dobrego pomysłu. Była już koncepcja społeczeństwa bez szkoły, ale proszę zwrócić uwagę, że tendencja jest raczej odwrotna. Coraz więcej młodych ludzi decyduje się na studia doktoranckie. Rozwój społeczeństwa jest teraz oparty na wiedzy i trudno sobie wyobrazić, by można było ją zdobyć bez jakiejś formy szkoły.

***Dziękuję za rozmowę.***

# Rodzice też chodzą do szkoły

## Spółeczna rola rodziców w systemie edukacji

**Maria Mendel, profesor, kierownik Zakładu Pedagogiki Społecznej UG**

Intencją niniejszego tekstu nie jest sformułowanie wyrzutu niespełnienia w odniesieniu do zagadnienia rodziców w edukacji – jeżeli by tak było, to do bycia jego adresatką poczuwałaby się także autorka. Podstawą, na której uformował się jego zamysł, jest idea całościowego uczenia się, której możliwości realizacji, w zakresie odsyłającym ją do rodziców, wydają się obiecujące nie tylko z indywidualnego, rodzicielskiego punktu widzenia. Ogromny jest ich potencjał społeczny i znaczenie, jakie dla rozwoju społecznego ma, rozumiane tu wielowymiarowo, uczenie się rodziców.

Rodzice są w pewnym sensie beneficjentami edukacji, ale wraz z nimi i poprzez nich uczą się całe środowiska – począwszy od rodzin, przez szkolne oraz lokalne społeczności, po rozmaite grupy problemowe (kategorialne) i ruchy społeczne. Z uwagi na swoistość swojej aktywności edukacyjnej, realizowanej zarówno w systemie instytucji edukacyjnych, jak i poza nimi (w domu i wielu innych, czasem mało konwencjonalnych miejscach), rodzice integrują różne typy i formy edukacji (formalną i nieformalną, pozaformalną, środowiskową, społeczną, indywidualną). To ważne, między innymi, dla lokalnych samorządów, zainteresowanych możliwościami integracji w tym zakresie.

Rodziców można więc rozumieć jako jeden z wielu całościowo i na różne sposoby uczących się podmiotów, ale ich specyficzne usytuowanie w społecznej tkance, w relacjach wobec innych członków różnego rodzaju grup i wspólnot, pozwala widzieć w nich podmiot, którego (i wobec którego) edukacja może być rozumiana jako wyjątkowa, „strategiczna” wartość społeczna i stanowić w związku z tym jeden z postulatów, a także celów społecznych, które powinny – moim zdaniem – być uwzględniane nie tylko w polityce edukacyjnej, ale także w projektach rozwoju społecznego, formułowanych zarówno na poziomie lokalnym, jak i ponadlokalnym.

Na całościową edukację dorosłych, według Józefa Kargula, jednego z czołowych w Polsce andragogów, składają się: edukacja formalna, nieformalna i pozaformalna<sup>1</sup>. Przy czym, za Johnem Lowe, każdy z tych typów badacz przedstawia następująco:

1. Edukacja formalna – to nauczanie i uczenie się w szkołach i uczelniach, gdzie „uczestnicy są zapisani, zarejestrowani, wciągnięci na listę”<sup>2</sup>.
2. Edukacja nieformalna – czyli „proces odbywający się faktycznie w ciągu całego życia ludzkiego, dzięki któremu jednostka kształtuje swoje postawy, ustala wartości, nabywa wiedzę i umiejętności, korzystając z codziennego doświadczenia oraz wychowawczych wpływów swojego środowiska: rodziny i sąsiadów, pracy i rozrywki, targowiska i biblioteki oraz środków masowego przekazu”<sup>3</sup>.
3. Edukacja pozaformalna – inaczej pozaszkolna, oznacza „każdą zorganizowaną działalność oświatową odbywającą się poza ustalonym systemem kształcenia formalnego, podejmowaną czy to samodzielnie, czy też w ramach jakiejś szerszej akcji jako jej ważny składnik, mającą określone cele oświatowe oraz dające się wyróżnić określone grupy uczestników”<sup>4</sup>.



## Kto jest odpowiedzialny za edukację?

Edukację, stanowiącą obszar oddziaływań systemowych w ramach każdego z tych typów, lecz z naciskiem na pierwszy z nich (edukację formalną) określa *Ustawa o systemie oświaty z 1991 roku*. Mówią o tym zadania, jakie bierze na siebie państwo w odniesieniu do edukacji obywateli. Ujęte są one w art. 1, który głosi, że „system oświaty zapewnia w szczególności:

- 1) realizację prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia się oraz prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki, odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju;
- 2) wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny;
- 3) możliwość zakładania i prowadzenia szkół i placówek przez różne podmioty;
- 4) dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej;
- 5) możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną oraz niedostosowaną społecznie, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami;
- 5a) opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwianie realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych;
- 6) opiekę nad uczniami szczególnie uzdolnionymi poprzez umożliwianie realizowania indywidualnych programów nauczania oraz ukończenia szkoły każdego typu w skróconym czasie;
- 7) upowszechnianie dostępu do szkół, których ukończenie umożliwia dalsze kształcenie w szkołach wyższych;
- 8) możliwość uzupełniania przez osoby dorosłe wykształcenia ogólnego, zdobywania lub zmiany kwalifikacji zawodowych i specjalistycznych;
- 9) zmniejszanie różnic w warunkach kształcenia, wychowania i opieki między poszczególnymi regionami kraju, a zwłaszcza ośrodkami wielkomijskimi i wiejskimi;
- 10) utrzymywanie bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki w szkołach i placówkach;
- 11) upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o zasadach zrównoważonego rozwoju oraz kształtowanie postaw sprzyjających jego wdrażaniu w skali lokalnej, krajowej i globalnej;
- 12) opiekę uczniom pozostającym w trudnej sytuacji materialnej i życiowej;

- 13) dostosowywanie kierunków i treści kształcenia do wymogów rynku pracy;
- 13a) kształtowanie u uczniów postaw przedsiębiorczości sprzyjających aktywnemu uczestnictwu w życiu gospodarczym;
- 14) przygotowywanie uczniów do wyboru zawodu i kierunku kształcenia;
- 15) warunki do rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów przez organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz kształtowanie aktywności społecznej i umiejętności spędzania czasu wolnego;
- 16) upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o bezpieczeństwie oraz kształtowanie właściwych postaw wobec zagrożeń i sytuacji nadzwyczajnych”.

Ustawa, w ramach kategorii edukacji formalnej, wskazuje na konkretne jednostki tworzące system oświaty w Polsce. Jak głosi zapis w art. 2, system oświaty obejmuje:

- 1) przedszkola, w tym z oddziałami integracyjnymi oraz przedszkola specjalne;
- 2) szkoły:
  - a) podstawowe, w tym: specjalne, integracyjne, z oddziałami integracyjnymi i sportowymi, sportowe i mistrzostwa sportowego;
  - b) gimnazja, w tym: specjalne, integracyjne, dwujęzyczne, z oddziałami integracyjnymi, dwujęzycznymi, sportowymi i przysposabiającymi do pracy, sportowe i mistrzostwa sportowego;
  - c) ponadgimnazjalne, w tym: specjalne, integracyjne, dwujęzyczne, z oddziałami integracyjnymi, dwujęzycznymi i sportowymi, sportowe, mistrzostwa sportowego, rolnicze i leśne;
  - d) artystyczne;
- 3) placówki oświatowo-wychowawcze, w tym szkolne schroniska młodzieżowe, umożliwiające rozwijanie zainteresowań i uzdolnień oraz korzystanie z różnych form wypoczynku i organizacji czasu wolnego;
  - a) placówki kształcenia ustawicznego, placówki kształcenia praktycznego oraz ośrodki dokształcania i doskonalenia zawodowego, umożliwiające uzyskanie i uzupełnienie wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych;
  - b) placówki artystyczne – ogniska artystyczne umożliwiające rozwijanie zainteresowań i uzdolnień artystycznych;
- 4) poradnie psychologiczno-pedagogiczne, w tym poradnie specjalistyczne udzielające dzieciom, młodzieży, rodzicom i nauczycielom pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a także pomocy uczniom w wyborze kierunku kształcenia i zawodu;

- 5) młodzieżowe ośrodki wychowawcze, młodzieżowe ośrodki socjoterapii, specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze oraz specjalne ośrodki wychowawcze dla dzieci i młodzieży wymagających stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy i wychowania, a także ośrodki umożliwiające dzieciom i młodzieży, o których mowa w art.16 ust. 7, a także dzieciom i młodzieży upośledzonym umysłowo ze sprzężonymi niepełnosprawnościami realizację odpowiednio obowiązku, o którym mowa w art.14 ust. 3, obowiązku szkolnego i obowiązku nauki;
- 6) placówki zapewniające opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania;
- 7) Ochotnicze Hufce Pracy – w zakresie kształcenia i wychowania ich uczestników;
- 8) zakłady kształcenia i placówki doskonalenia nauczycieli,
- 9) biblioteki pedagogiczne;
- 10) kolegia pracowników służb społecznych”.

Zgodnie z ustawą system oświaty oraz wymienione wyżej placówki wspierać mają „organizacje pozarządowe, w tym organizacje harcerskie, a także osoby prawne prowadzące statutową działalność w zakresie oświaty i wychowania” (art. 2a.1). Ponadto: „Organy administracji publicznej prowadzące szkoły i placówki zobowiązane są współdziałać z podmiotami, wykonującymi zadania, określone w artykule 1” (art. 2a.1).

Wynika z tego, że polskie prawo oświatowe, operujące retoryką współdziałania, wsparcia oraz zobowiązania do współpracy pomiędzy wszelkimi podmiotami, zajmującymi się edukacją w naszym kraju, stwarza *explicite* wyrażoną podstawę dla integracji różnych typów edukacji, w szczególności edukacji formalnej z nieformalną i pozaformalną. Zadania systemowe w zakresie edukacji – zgodnie z intencją ustawodawcy – mają być realizowane w warunkach wzajemności, wiązania podmiotów, celów i form ich działania.

### **Szkoła miejscem społecznej integracji**

Najnowsze nowelizacje ustawy wydają się podtrzymywać tę intencję. W odniesieniu do rodziców, najnowsza nowelizacja prawa oświatowego w Polsce wprowadziła od 1 września 2007 roku zmiany w szkołach podstawowych i gimnazjach, polegające na obligatoryjności tworzenia rad rodziców w każdej jednostce. Rady te, zgodnie z ustawą, mają między innymi prawo do współtworzenia szkolnych programów (nie tylko profilaktycznych, wychowawczych, itp., ale odnoszących się do nauczania) oraz wpływu na sprawy szkoły w innych wymiarach jej życia (np. ekonomicznym).

Tego rodzaju rozwiązania, poszerzające zakres uspołecznienia szkoły (wraz z nimi szkoła staje się coraz bardziej „nasza”, czyli wspólnotowa, obywatelska) służą demokratyzacji życia i upodmiotowieniu rodziców w systemie oświaty. Otwierając szkołę na rodziców i lokalną wspólnotę przyczyniają się też do integracji różnych form edukacji. Szkoła, oferująca edukację z udziałem rodziców (rozumianą – jak wspomniałam – nie tylko jako edukację dzieci, lecz również jako edukację całych rodzin i innych środowisk społecznych), edukację z nimi i dla nich, staje się miejscem integracji edukacji formalnej z nieformalną i pozaformalną – miejscem znaczącym w życiu lokalnej wspólnoty, bo kształtującym zmiany, nastawionym na jednostkowy i społeczny rozwój.

Szkoła w ten sposób pełniąc swoje funkcje ma możliwość zawiązywania lokalnych partnerstw. Wiążąc się – generalnie – z wszystkimi środowiskami, w których toczy się edukacja, tworzyć może partnerstwa: szkoła – rodzina – lokalna społeczność, a także liczne sieci, w których stykać się i przenikać mogą różne typy edukacji.

Tego rodzaju partnerstwa prowadzą do zmian zachodzących w całym społeczeństwie i czyniących je coraz bardziej wspólnotowym, zorientowanym na jakość życia podnoszącą się w warunkach istnienia i rozwoju wspólnotowych więzi.

Nauczyciele pełnią kluczową rolę w inicjowaniu i funkcjonowaniu partnerstw, o których tu mowa, i to oni zwykle ożywiają je, ale też często oni doprowadzają je do ruiny, na co niejednokrotnie zwracałam uwagę<sup>5</sup>. Tak dzieje się nie tylko w Polsce, ponieważ ów problem dotyczy także krajów „starej demokracji”, szczerzących się ustabilizowanym ładem, mogącym stanowić doskonałą podstawę dla partnerskich relacji w szkole. Potwierdzają to moje badania porównawcze w tym zakresie<sup>6</sup>.

Przeszkody, jakie budują się z powodu nauczycieli, można w polskich realiach widzieć dwojako. Z jednej strony, profesjonalizm naszych nauczycieli zakorzenia się w poczuciu nauczycielskiego etosu, który nakazuje im widzieć swoją pracę jako misję wobec społeczeństwa i świata bardziej niż uczenia i środowiska, z którego on się wywodzi. Nie sposób w tych warunkach nie tylko docenić, ale nawet dostrzec możliwości w zakresie partnerskiej roli i znaczenia rodziców w edukacji dziecka. Z drugiej strony, ujawnia się brak wiedzy o potencjale, jaki dla efektywności pracy edukacyjnej nauczyciela z uczniem stanowią rodzice. Nauczyciele próbują uczyć w oderwaniu od domowego środowiska uczniów i w niewielkim stopniu uwzględniają wpływ otoczenia na ich szkolne osiągnięcia. Współpracy z rodzicami, jako warunku sukcesów własnych, nie

widzą ani nauczyciele, ani szkoła, która przecież dopiero w otwarciu na rodziców i lokalną społeczność ma szansę na skuteczne spełnianie swoich celów. Opierając się na wynikach badań, a także w oparciu o spostrzeżenia, wynikające m.in. z obserwacji działania organizacji i stowarzyszeń rodzicielskich<sup>7</sup>, mogę stwierdzić, że wspomniane zmiany legislacyjne wciąż nie przynoszą pozytywnych zmian w rzeczywistości i rodzice – choć mają zapewniony prawnie wpływ na wszystkie sprawy szkoły, która w świetle intencji ustawy powinna być uspołeczniona, czyli również „rodzicielska” – nadal nie stanowią realnej części szkolnej społeczności, raczej niechciani w niej jako partnerzy.

Stąd myśl, że – być może – należy baczniejszą uwagę zwrócić na możliwość pozytywnego pobudzenia i aktywizacji samych rodziców, na ewentualność animacji ich kultury (kultury rodzicielskiej), która stałaby się zdolna do generowania autentycznych liderów społecznej zmiany, a nie tylko – popularnych niestety – „krzykaczy”, ożywiających się tylko w sytuacji szkolnych konfliktów. Tym samym, znowu w centrum zainteresowania staje zagadnienie edukacji rodziców, problematyczne na całym świecie, również w Polsce.

### Edukacja bez ograniczeń

Co typowe, nawet dla wysoko rozwiniętych krajów, i u nas nie finansuje się edukacji rodziców z funduszy publicznych. Słyszemy o inicjatywach samorządowych w tym zakresie, ale należały i należą one raczej do rzadkości<sup>8</sup>. Rodziców postrzega się zatem jako integralną część systemu edukacji, jednak nie znajduje to raczej przełożenia na inicjatywy finansowe. Pomimo występujących – tu i ówdzie – jaskółek zmiany<sup>9</sup>, nie widzi się zagadnienia ich uczestnictwa w tym systemie w kategoriach ekonomicznych, stale nie wiąże się go w sposób konkretny ani z ideą uczenia się przez całe życie<sup>10</sup>, ani też z szerokim inwestowaniem w ludzki i społeczny kapitał, choć na to zasługuje, co wyraźnie artykułują diagnostyczne i strategiczne opracowania w zakresie polityki społecznej<sup>11</sup>.

Poza tym, w Polsce wyraźnie zaznacza się też brak rozwiązań systemowych, pozwalających stowarzyszeniom rodzicielskim, czy rodzicielsko-nauczycielskim, na współzarządzanie edukacją; nie ma systemu rekrutacji do organów zarządzania, pozwalających na ich udział w decydowaniu o szkole (ciągle nie ma reprezentacji rodziców na szczeblach – począwszy od szkolnego – poprzez lokalny – do ogólnokrajowego). Pomimo wysiłków podejmowanych przez różne stowarzyszenia, np. Społeczne Towarzystwo Oświatowe, które wprowadziło nasz kraj do

europejskiego stowarzyszenia rodziców (*European Parents Association*) nie mamy w tej europejskiej strukturze polskiego odpowiednika innych krajów. Nie ukształtowała się bowiem w Polsce, jak dotąd, żadna organizacja mogąca reprezentować wszystkich polskich rodziców uczestniczących w życiu szkół każdego typu, publicznych i niepublicznych, różnych pod względem typu edukacji, miejsca usytuowania itp. Nie mamy też odpowiednika takich ugrupowań, jak angielska PTO (*Parents – Teachers Organization*), czy szwedzka „Szkoła i Dom” (*Hem och Skola*), które skupiają i w pełni reprezentują wszystkich rodziców – organizacje te zrzeszają członków z wszelkich typów szkół i mają swoje przedstawicielstwa na wszystkich poziomach, począwszy od szczebla szkolnego, poprzez lokalny i regionalny do centralnego (krajowego i unijnego), a procedury wyłaniania liderów i zarządzania oparte są w nich na demokratycznych zasadach. W tym kontekście można zwrócić uwagę, że mamy w Polsce pewne interesujące inicjatywy, jak np. „Rada Rodziców” przy Ministrze Edukacji Narodowej, czy różnorodne fora, konferencje i stowarzyszenia rodzicielskie, ale – reprezentując zawsze jedynie wycinek populacji rodziców w naszym kraju – nie są to te ciała, o których wspomniałam.

Sytuacja owego braku reprezentacji rodzicielskiej jest diametralnie różna od tej z początków XX wieku, kiedy istniał w Polsce silny samorząd rodziców. Działalność rad szkolnych, funkcjonujących na poszczególnych szczeblach administracyjnych, wspierana była przez dwa stowarzyszenia rodzicielskie o zasięgu ogólnokrajowym: Zjednoczenie Zrzeszeń Rodzicielskich oraz Zespół Rodziców (przy piłsudczykowskim „Zrębie”), a „patronaty szkolne”, albo KOR-y (Koła Opieki Rodzicielskiej) pracowały w znakomitej większości szkół powszechnych i średnich. Jak pisze Krzysztof Jakubiak, ciała te działały „w oparciu o własne, rejestrowane statuty, współpracując ściśle z dyrekcjami i radami pedagogicznymi”<sup>12</sup>.

Nie wiadomo, oczywiście, jak rozwijałyby się w Polsce tendencje w zakresie uczestnictwa rodziców w edukacji, gdyby nie wojna i czas panowania totalitarnego systemu. Przedwojenne osiągnięcia w tej dziedzinie były znaczące, a powstające w okresie socjalistycznym koncepcje uspołecznienia szkoły, czynienia jej „otwartą” lub „środowiskową”, pomimo szlachetnych intencji twórców, w realizacji niezmiennie podporządkowywane były interesowi kontroli państwa nad społeczeństwem<sup>13</sup>. W ten sposób, dopiero po roku 1989 idee te zaczęły odżywać i w świetle nowej rzeczywistości kształtować demokratyczne formuły życia społecznego.

Współczesna polska legislacja, choć tworzy rzeczywiste podstawy do partnerstwa rodziców ze szkołą, stale wydaje się mieć w tym zakresie charakter jedynie deklaracyjny. Brakuje śmielszych rozwiązań systemowych, pozwalających rodzicom rzeczywiście czuć się objętymi systemem edukacji, obywatelami stanowiącymi jego pełnoprawną część. I chociaż *Ustawa o systemie oświaty* z 1991 roku oraz akty wprowadzające reformę edukacji w 1999 roku ujmują rodziców jako „równoprawnych członków szkolnej wspólnoty”, „partnerów” itp., codzienna rzeczywistość dostarcza zupełnie odmiennych doświadczeń.

Jak wspomniałam, poważną przeszkodą w społecznieniu szkoły poprzez włączenie w jej życie rodziców, w osiągnięciu prawdziwej „wspólnotowej edukacji”, na poziomie lokalnym integrującej różnorodne formy edukacji i grupy nią obejmowane, jest brak rodzicielskich liderów oraz zaznaczająca się w wszystkich aktorów edukacyjnej sceny stereotypizacja myślenia o roli rodziców w szkole i systemie edukacji. Jako dorosła część polskiego społeczeństwa, pojmujemy ich (i także siebie jako rodziców) wciąż raczej sztywno, w granicach wytyczonych – pewnie w dużej mierze – przez obowiązującą u nas kulturę postrzegania szkoły jako raczej zamkniętej na „zewnętrzny” wpływ instytucji, a także przez przyzwyczajenia oraz pamięć własnej edukacji szkolnej, uformowanej albo w poprzednim systemie, albo jeszcze pod jego wpływem.

### Podsumowanie

Sposobem przezwyciężenia przeszkód jest edukacja. Niestety, jak pisałam wyżej, polityczne deklaracje rządów przekładają się na zobowiązania finansowe. W Polsce nie stanowi to tematu społecznej debaty, a – co za tym idzie – nie jest to temat polityczny, który mógłby przełożyć się na korzystne rozwiązania legislacyjne i ekonomiczne. Po prostu nie ma o tym mowy. Ministerstwo Edukacji Narodowej z jednej strony proponuje zmianę szkoły poprzez dążenie ku jej uspołecznieniu, z drugiej strony jednak dzieli publiczne pieniądze, niejako przede wszystkim, pomiędzy nauczycieli, następnie uczniów, pomijając w tym całkowicie rodziców oraz innych dorosłych.

Można rzecz wyrazić dość jaskrawo i prowokacyjnie, stwierdzając, że polski system edukacyjny wyrzuca rodziców (i innych dorosłych absolwentów, nieobjętych już edukacją formalną) poza obszar swojego zainteresowania. Charakterystycznie w tym kontekście, nasze władze oświatowe, w tym również Ministerstwo Edukacji Narodowej, zorientowane są na sprawy uczniów, nauczycieli i szkół. Szkół, postrzeganych – wbrew ustawie – bez rodziców, którzy prawie nie istnieją jako podmioty w tej dystrybucji uwagi władzy i środków, które od niej zależą. Trzeba to zmieniać, między innymi wy-

siłkiem badawczym – poprzez aktualizację stanu wiedzy w tym zakresie – oraz pedagogicznym, kształtując podstawy dla kultury rodzicielskiego uczestnictwa w edukacji.

### Przypisy

<sup>1</sup> J. Kargul, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych*, Wrocław 2007, s. 7.

<sup>2</sup> J. Lowe, *Rozwój oświaty dorosłych*, Warszawa 1982, s. 31.

<sup>3</sup> Ibidem.

<sup>4</sup> Ibidem.

<sup>5</sup> Zob. M. Mandel, *Rodzice i szkoła: Jak uczestniczyć w edukacji dzieci?*, Toruń 1998; *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*, Toruń 2000; *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Toruń 2001; *Animacja współpracy środowiskowej*, Toruń 2002; *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, Gdańsk 2007.

<sup>6</sup> Zob. M. Mandel, *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*, op. cit.; *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, op. cit.; *Animacja współpracy środowiskowej*, op. cit.; *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, op. cit.

<sup>7</sup> Mam tu na myśli między innymi Fundację „Rodzice Szkole”, której działalność mam możliwość obserwować (<http://www.rodziceszkole.edu.pl/>).

<sup>8</sup> Por. materiały ze spotkania środowisk samorządowych i oświatowych, zapis dyskusji, w: *Miejsce i rola rodziców w polskim systemie edukacyjnym*, Warszawa 2000.

<sup>9</sup> Myślę – na przykład – o środkach płynących z Unii Europejskiej (m.in. w Programie Operacyjnym Kapitał Ludzki), które czasem są wykorzystywane na edukację rodziców, dzięki konkursom, do których w walce o granty, stają stowarzyszenia i fundacje, takie jak fundacja „Rodzice Szkole”, czy „Rodzice w Edukacji”, i in.

<sup>10</sup> Por. B. Mrówka, *Kształcenie ustawiczne a doskonalenie umiejętności profesjonalnych*, „Studia Europejskie” 1999, nr 3.

<sup>11</sup> K. Denek, *Ku szkolnictwu wyższemu XXI wieku*, „Kultura i Edukacja” 1998, nr 2; G. Tadeusiewicz, *Edukacja w Europie*, Warszawa-Łódź 1997; U. Teichler, B. M. Kehm, *Ku nowemu rozumieniu relacji między szkolnictwem wyższym a światem pracy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1996, nr 7.

<sup>12</sup> K. Jakubiak, *Problem relacji domu rodzinnego ucznia i szkoły w polskiej pedagogice przełomu XIX i XX wieku oraz w okresie II Rzeczypospolitej*, w: A. W. Janke (red.), *Pedagogiczne relacje rodzina – szkoła. Dylematy czasu przemian*, Bydgoszcz 1995.

<sup>13</sup> Przegląd tych koncepcji: M. Winiarski, *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Warszawa 2000.

### Bibliografia

- Denek K.: *Ku szkolnictwu wyższemu XXI wieku*, „Kultura i Edukacja” 1998, nr 2.
- Jakubiak K.: *Problem relacji domu rodzinnego ucznia i szkoły w polskiej pedagogice przełomu XIX i XX wieku oraz w okresie II Rzeczypospolitej*, w: Janke A. W. (red.), *Pedagogiczne relacje rodzina – szkoła. Dylematy czasu przemian*, Bydgoszcz 1995.
- Kargul J.: *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych*, Wrocław 2001.
- Lowe J.: *Rozwój oświaty dorosłych: tendencje światowe*, przeł. Anna Gulbis, Mirosława Wojciechowska-Szepczyńska, Warszawa 1982.
- Mendel M. (red.): *Animacja współpracy środowiskowej*, Toruń 2002.
- Mendel M.: *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Toruń 2001.
- Mendel M.: *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*, Toruń 2000.
- Mendel M.: *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, Gdańsk 2007.
- Mendel M.: *Rodzice i szkoła: Jak uczestniczyć w edukacji dzieci?*, Toruń 1998.
- Mrówka B.: *Kształcenie ustawiczne a doskonalenie umiejętności profesjonalnych*, „Studia Europejskie” 1999, nr 3.
- Tadeusiewicz G.: *Edukacja w Europie*, Warszawa-Łódź 1997.
- Teichler U., Kehm B. M.: *Ku nowemu rozumieniu relacji między szkolnictwem wyższym a światem pracy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1996, nr 7.
- Winiarski M.: *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Warszawa 2000.

# Nie wolno zostawiać świata

**Maria Czerepaniak-Walczak, profesor pedagogiki, kierownik Katedry Pedagogiki Ogólnej w Instytucie Pedagogiki US**

„Nie wolno zostawiać świata takim, jaki jest” – to zdanie Janusza Korczaka, zapisane w notesie, nabiera wagi imperatywu moralnego, przykazania, a wręcz nakazu o zasięgu uniwersalnym. Zdaje się więc nie budzić wątpliwości. Moim zdaniem jednak budzi ich bardzo wiele. Kilkoma z nich podzielę się teraz.

Czy na pewno nie wolno zostawiać świata takim, jaki jest? Czy na pewno konieczne jest zmienianie wszystkiego, co jest? Jeśli są takie rzeczy, które nie wymagają zmiany, które powinny być zostawione, a wręcz utrwalone, to jakie one są, czego dotyczą?

Co jest/może być podstawą decyzji o zmianie? Czy wystarczy własna, osobista niewygodność? Czy może potrzebne jest naradzenie się z innymi?

Kto może, powinien, ma prawo decydować o tym, co można/należy zostawić, a co koniecznie wymaga zmiany?

Jakich kompetencji wymaga niepozostawianie świata takim, jaki jest? Kto może nie pozostawiać świata takim, jaki jest? Kto jest adresatem tego nakazu?

Pytania te nie wyczerpują listy moich niepokojów wywołanych tym kategorycznym stwierdzeniem. Otwierają wiele nowych wątków namysłu nad kondycją człowieka i świata, w którym żyje. Bezrefleksyjne uznanie tej myśli, tego moralnego przesłania, mogłoby przynieść niemało szkód i cierpienia. Jest však wiele rzeczy pięknych, dobrych, godnych utrwalenia, pozostawienia w dotychczasowej postaci. Krytyczny namysł nad sensem słów Korczaka, podobnie jak nad innymi nakazami wyrażanymi przez autorytety, jest warunkiem takiego wypełnienia ich przesłania, które

przyniesie pożytek osobie i zbiorowości. (Odnosi się to do wszystkich, nawet najbardziej wzniosłych idei wyrażanych przez największe autorytety). Dziś (27 listopada 2012 r.), z ust umundurowanego człowieka usłyszałam, że w prawie nie ma miejsca na emocje (był to komentarz w sprawie aresztowania późnym wieczorem samotnej matki dwojga małych dzieci).

Posłuszne, lecz bezrefleksyjne podporządkowanie się jakiegokolwiek idei może być źródłem osobistych i zbiorowych przykrości, a nawet dramatów. Uwaga ta jest szczególnie ważna w kontekście spotkań z ideami Janusza Korczaka, który swoim codziennym życiem dowodził znaczenia samodzielności w myśleniu i działalności w działaniu. A właśnie samodzielność w myśleniu i działalności, odwaga i odpowiedzialność w działaniu są podstawą relacji człowieka ze światem, z „rzeczywistościami”, w których żyjemy. Podstawą ludzkich decyzji jest rozumienie sytuacji historycznej, własnego położenia i własnych możliwości oraz poszanowanie praw innych ludzi i innych istot. Refleksyjny namysł nad tym, co dzieje się w człowieku i wokół niego, namysł nad tym, dlaczego dzieje się właśnie to, w czym uczestniczymy, czego świadkami jesteśmy.

Korczak pisał: „A ludzie teraz i niecierpliwi, i roztargnieni i często mówią wcale nie to, co chcą, i robią wcale nie to, co chcą, a ot tak, co zdarzy się akurat”. A zdarzyć się może zarówno coś ważnego, dobrego, godnego, przyjaznego, ale też coś groźnego, niebezpiecznego. W tej sytuacji to, co dobre, zasługuje na pozostawienie, a to, co niedobre, koniecznie trzeba zmienić.

Należy jednak podkreślić, że rezygnowanie ze zmiany, pozostawianie świata takim, jaki jest, mimo dostrzeganych i doświadczanych nieprawości, jest dezercją. Korczak: „Nie mędrkowałem. Nie starałem się pogłębić tematu, który znany mi był aż do dna. (...) Przez całą resztę lat towarzyszy mi przykre uczucie, że zdezercerowałem”.

Spróbuję poszukać odpowiedzi na postawione wyżej pytania.

Czy na pewno nie wolno zostawiać świata takim, jaki jest? Odpowiedź na to pytanie wiąże się z rzeczową diagnozą naszego świata. Życie ludzkie rozpięte jest między przeszłością, terażniejszością i przyszłością. Konieczne jest odsłanianie zjawisk godnych i wspieranie ich, upowszechnianie ich, a ograniczanie obecności szkodliwych. Kontynuacja dobrych rzeczy pozwala nam na doświadczanie

**Posłuszne, lecz bezrefleksyjne podporządkowanie się jakiegokolwiek idei może być źródłem osobistych i zbiorowych przykrości, a nawet dramatów. Uwaga ta jest szczególnie ważna w kontekście spotkań z ideami Janusza Korczaka, który swoim codziennym życiem dowodził znaczenia samodzielności w myśleniu i dzielności w działaniu. A właśnie samodzielność w myśleniu i dzielność, odwaga i odpowiedzialność w działaniu są podstawą relacji człowieka ze światem, z „rzeczywistościami”, w których żyjemy. Podstawą ludzkich decyzji jest rozumienie sytuacji historycznej, własnego położenia i własnych możliwości oraz poszanowanie praw innych ludzi i innych istot. Refleksyjny namysł nad tym, co dzieje się w człowieku i wokół niego, namysł nad tym, dlaczego dzieje się właśnie to, w czym uczestniczymy, czego świadkami jesteśmy.**

nie poczucia bezpieczeństwa. Zakorzenie w przeszłości i terażniejszości sprzyja poczuciu tożsamości, przynależności do wybranego kręgu społecznego, do kultury, do środowiska. W przeszłości i terażniejszości jest bowiem wiele rzeczy, które zasługują na pozostawienie.

W celu poszukania odpowiedzi na pierwsze pytanie sięgnę do tak bliskich Korczakowi praw człowieka. Należy przy tym mocno podkreślić, że Korczak miał do nich szczególny stosunek, zwłaszcza do praw dziecka. Jego pojmowanie

i praktykowanie demokracji i samorządności było wyrazem pojmowania praw człowieka jako urzeczywistnienia podmiotowości. Wielu dorosłych wciąż mówi, że dzieci mają za dużo praw, ale to są te same prawa, jakie mają dorośli. Korczak podkreślał, że ludzie mają takie prawa, których sens znają i rozumieją. Nie wolno obdarowywać nikogo prawami. Prawa człowieka i prawa dziecka to nie prezent świąteczny ani nie nagroda za dobre sprawowanie, a zwłaszcza za posłuszeństwo. Nie dziwi więc reakcja Korczaka na Deklarację Genewską: „Prawodawcy genewscy pomieszalili obowiązki i prawa; ton deklaracji jest perswazją, nie żądaniem; apel do dobrej woli, prośba o życzliwość”. Moim zdaniem, podejście niektórych ludzi do praw zapisanych w Konwencji o Prawach Dziecka jest również obarczone pomieszaniem praw i obowiązków, instrumentalizacją praw, wykorzystywaniem ich dla partykularnych, nierządco doraźnych celów. Podejście do praw wymaga więc zmiany. Nie można zostawiać świata, w którym prawa człowieka i prawa dziecka są darem, nagrodą za posłuszeństwo i podporządkowanie; w którym przygnębia się ludzi (a zwłaszcza dzieci) obowiązkiem wdzięczności.

O tym, że prawa człowieka i prawa dziecka wymagają poszanowania Korczakowskiego imperatywu świadczą prawa trzeciej generacji. Są to:

- Prawo do pokoju i pokojowego samostanowienia, w każdej skali życia człowieka: od relacji osobistych do globalnych.
- Prawo do rozwoju, zrównoważonego rozwoju we wszystkich sferach: fizycznej, psychicznej, umysłowej i moralnej.
- Prawo do życia w zdrowym i bezpiecznym środowisku naturalnym, społecznym i technicznym – zwłaszcza współcześnie, gdy wiele obszarów globu zagrożonych jest efektami rabunkowej działalności człowieka, a osiągnięcia techniki, w tym w sferze środków komunikacji, niosą w sobie wiele obietnic, ale i wiele zagrożeń.
- Prawo do korzystania ze wspólnego dziedzictwa ludzkości, sprawiedliwego dostępu do dóbr kultury, w tym do nauki i zabawy.

Właśnie te prawa człowieka, ich poszanowanie, wdrożenie do codziennego życia, w szczególności sposób wpisują się w Korczakowski imperatyw moralny – zwłaszcza obecnie, gdy doświadczamy rosnącego niezwykle szybko rozziwiewu między dostępną nam mocą sprawczą a wątpliwością orientacji moralnej. Nowe zasoby materialne, nowe środki techniczne, pozwalają nam działać w szerokim spektrum, przekraczać wiele granic, podczas gdy nasze wyposażenie etyczne nie bardzo się zmieniło

od czasów Piasta Kołodzieja albo, jak stwierdził Hans Jonas, jeden z najwybitniejszych etyków ubiegłego stulecia: od czasów Adama i Ewy... Nie wolno więc pozwolić, by dostęp do nowych zasobów i za sprawą nowych środków odbywał się z pominięciem reguł moralnych, by człowiek stał się jednym z zasobów albo końcówką, mechaniczną ekstensją uruchamianą przez innych.

Nasuwa się zatem drugi szereg pytań: Co jest/ może być podstawą decyzji o zmianie? Czy wystarczy własna, osobista niewygodność, niezadowolenie? Czy może potrzebne jest naradzenie się z innymi? Odpowiedź znajdujemy w działalności Janusza Korczaka, jego pedagogii, nie tylko w funkcjonowaniu samorządu i sądu koleżeńskim. Korczak twierdził: „Niech dzieci same rządzą. Jeżeli będą dobrze rządziły, to im będzie dobrze; jeżeli będą źle rządziły, będzie im źle. Więc nauczają się dobrze rządzić, więc będą ostrożne, bo będą chciały, żeby im się dobrze działo”. Liczenie się ze zdaniem innych, dostrzeganie położenia i potrzeb innych ludzi jest podstawą decyzji o podtrzymaniu istniejącego ładu albo decyzji o zmianie. Szczególną rolę pełni dialog, zdolność słuchania i odważnego mówienia swoim głosem, a także stawianie pytań o wszystko, co uważamy za ważne.

Trzecie pytanie wiąże się z drugim, jest jego dalszym ciągiem. Kto może, powinien, ma prawo decydować o tym, co można/należy zostawić, a co koniecznie wymaga zmiany? Nie wolno wyrażać bezgranicznej zgody na świat, jaki jest. Odwaga i odpowiedzialność to cechy, które umożliwiają każdemu, dużemu i małemu, reagowanie na niesprawiedliwość, chciwość, arogancję... Odślanianie zjawisk godnych i wspieranie ich, upowszechnianie, a ograniczanie szkodliwych.

Można powiedzieć: osoba zaangażowana. Zaangażowani w zmianę dość często boją się zmarginalizowania, a nawet ukarania za ich „mieszanie”. Próbuje więc znaleźć złoty środek, godzić przeciwstawne interesy, zamiast podejmować trud mediacji. W pierwszej kolejności ci, którzy doświadczają potrzeby zmiany, doświadczają przykrości i uciążliwości obecnej sytuacji. Jak zmieniać? Odważnie i rozważnie: „Nie to ważne w co się bawić, a jak i co się przy tym myśli i czuje. Można rozumnie bawić się lalką, a głupio i dziecinnie grać w szachy”.

Ale by nie zostawiać świata takim, jaki jest, nie wolno zostawiać siebie bez zmiany. Korczak: „Żyjąc cudzym doświadczeniem, badaniem, poglądem tak dalece zatracono ufność w siebie, że nie chcą sami patrzeć” (J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. I, Warszawa 1978, s. 95).

Korczak pobudzał wychowawców i wychowanków do stałej pracy nad sobą, do nieustannego wysiłku, by stać się lepszym, zrealizować zamierzone cele. Twierdził, że niezbędna jest: „ochocza praca (...) mocny wysiłek, czyn o wyraźnym celu, gdy potrzebny pośpiech rąk i wynalazczość umysłu. Tu młodość jest w swoim żywiole, tu ujrzyś zdrową wesołość i pogodne podniecenie. Planować, postanowić, zmordować się, wykonać, śmiać się z nieudanych prób i pokonanych trudności”.

Czwarta prawidłowość brzmi: „Jeśli człowiek podejmie taki wysiłek, trud, móżól, wówczas dopiero staje się sobą, czyli staje się kimś. W przeciwnym razie pozostanie marionetką, istotą manipulowaną, ulegającą bezmyślnie różnym obiegowym stereotypom. By nie być marionetką, należy dużo działać według własnego pomysłu, z własnego wyboru, gdyż działanie jest tworzywem myślenia”.

Szczegółne znaczenie ma odporność na pokusy uproszczeń, poddania się płynom, inercji, modzie i doraźnym osobistym interesom. Trudno mówić o „samostanowieniu”, gdy ludzie pogrążeni są po uszy w sprawach prywatnych i pojawiają się (na chwilę tylko) w przestrzeni publicznej wyłącznie po to, aby dochodzić własnych interesów.

Warunkiem zmiany świata, nie pozostawiania go takim, jaki jest, musi być chęć zmiany: „Chcę, bo kocham – Chcę, więc umiem – Chcę, więc mogę – Chcę, bo wierzę”.

Co zmienić w sobie, by móc nie pozostawiać świata takim, jaki jest? Wykształcić odporność na pokusy uproszczeń, poddania się płynom, inercji. Wzbudzić potrzebę i rozwinąć umiejętność zatrzymania się, popatrzenia, pomyślenia i wysnucia wniosków. Wykształcić umiejętność przyznawania się do błędów.

Czyli: rozwinąć w sobie dzielność i odwagę w poznawaniu świata, dbać o trafność wyborów obszarów, których nie można pozostawić takimi, jakimi są, oraz nastawić się na sukcesy w zmieniającym siebie i świata.

# Szkoła w lokalnym partnerstwie społecznym

**Janusz Korzeniowski**, nauczyciel konsultant ds. edukacji obywatelskiej w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli

„Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”.

Preambuła *Ustawy o systemie oświaty*

Współcześnie panuje przekonanie, że od sposobu, w jaki obecnie są kształceni młodzi ludzie, w dużej mierze zależy urzeczywistnienie idei społeczeństwa obywatelskiego w przyszłości. O istnieniu społeczeństwa obywatelskiego mówimy wtedy, gdy spełnione zostaną następujące warunki:

1. Stosunki między ludźmi są przede wszystkim poziome; każdy człowiek ma taką samą godność, takie same obowiązki, takie same uprawnienia i równość ta jest zapisana w prawie.
2. Ludzie sobie ufają i zraszają się w celu realizacji zbiorowych celów.
3. Ludzie mogą różnić się poglądami i przekonaniami, ale szanują się nawzajem i są tolerancyjni wobec odmienności.
4. Jednostki są prawdziwymi obywatelami, to znaczy interesują się sprawami publicznymi i zależą im na pomyślności całej wspólnoty.
5. Obywatele mają możliwość aktywnego uczestnictwa w życiu publicznym, tym samym w kształtowaniu kierunków polityki państwowej; upodmiotowienie obywateli czyni ich współodpowiedzialnymi za losy państwa.
6. Podejmowane przez obywateli działania mają na celu właściwe zarządzanie sprawami dotyczącymi całej społeczności, w imię dobra wspólnego i wspólnych korzyści.
7. Społeczeństwo jest pluralistyczne, czyli każdy ma możliwość działania w wybranych przez siebie instytucjach i organizacjach służących realizacji jego podmiotowości jako obywatela, pracownika itp.
8. Instytucje społeczeństwa obywatelskiego działają niezależnie od władzy państwowej.
9. Funkcjonują organizacje społeczne, gospodarcze, kulturalne i polityczne stanowiące najważniejsze formy samoorganizowania się społeczeństwa obywatelskiego.

Wśród głównych warunków prawidłowego funkcjonowania społeczeństwa obywatelskiego wymienia się umiejętność świadomego i odpowiedzialnego angażowania się w życie publiczne. Charakter współczesnego życia sprawia, że wiedza i umiejętności wyniesione z domu nie są wystarczające, by ukształtować świadomego i skutecznie działającego obywatela. Tej ważnej z punktu widzenia społecznego interesu umiejętności trzeba się nauczyć. I tu otwiera się szerokie pole również dla pozalekcyjnych form edukacji, będących szansą na kształcenie i rozwijanie kompetencji społecznych i obywatelskich uczniów. Szkoła, podejmując partnerską współpracę z szeroko rozumianym środowiskiem lokalnym, wychodzi także naprzeciw urzeczywistnianiu tych praw ucznia, które daleko wykraczają poza zakres związany z prawidłowym procesem kształcenia i wychowania. Przepisy prawa oświatowego dają, między innymi, uczniom prawo do uczestniczenia w zajęciach pozalekcyjnych umożliwiających rozwijanie własnych zainteresowań i uzdolnień, udziału w konkursach, olimpiadach i turniejach, uczestniczenia w działalności kulturalnej, oświatowej, sportowej oraz rozrywkowej, działania na terenie szkoły w stowarzyszeniach i organizacjach, pod-



trzymywania tożsamości narodowej, etnicznej, językowej, religijnej oraz redagowania gazety szkolnej.

W tym kontekście pożądanymi, z punktu widzenia zadań edukacyjnych, partnerami powinny być dla szkoły takie instytucje i organizacje, jak: instytucje administracji państwowej, jednostki samorządu terytorialnego, instytucje systemu oświaty, organy porządku publicznego, instytucje pomocy społecznej, instytucje kulturalno-oświatowe, kluby sportowe i obiekty sportowe, instytucje turystyki i rekreacji, przedsiębiorstwa produkcyjne i zakłady usługowe, organizacje pozarządowe, instytucje wyznaniowe, Ochotnicze Straże Pożarne i inne służby ratownicze, uczelnie wyższe, placówki ochrony zdrowia, lokalne media oraz partnerzy zagraniczni. Szczególną rolę mogą odgrywać osoby prywatne: lokalni liderzy i animatorzy życia społecznego, rodzice, absolwenci szkoły.

Współpraca lokalnych podmiotów jest korzystna i połączona obopólnym interesem, kiedy inicjuje się ją naturalnie i oddolnie, a zarazem z góry nastawia na kreatywność oraz rozwój. W integrującym się środowisku lokalnym tworzą się więzi i współzależności międzyludzkie, sprzyjające kontaktom społecznym, wytwarzaniu atmosfery swojskości i zaufania, a tym samym tzw. kapitału społecznego. Do ważniejszych efektów edukacyjnych współpracującej szkoły należy zaliczyć kształcenie u uczniów wielu umiejętności oczekiwanych na współczesnym rynku pracy, takich jak: współpraca w zespole, skuteczne komunikowanie się, rozwiązywanie problemów oraz kształtowanie prospołecznych postaw, między innymi: odpowiedzialności, wytrwałości, kreatywności,

uczciwości, szacunku dla innych ludzi, empatii itp. Szkoła współpracująca to instytucja otwarta i przez to tworząca przyjazny dla niej klimat. To instytucja trwale wpisująca się w rozwój lokalnego patriotyzmu, kultywowanie miejscowych tradycji, zachowanie pamięci o wydarzeniach i uczestniczących w nich wartościowych ludziach.

Nakładem Instytutu Badań Edukacyjnych ukazał się w tym roku raport z badania otoczenia instytucjonalnego przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów zatytułowany *Współpraca szkół z podmiotami zewnętrznymi*. Blisko stu pięćdziesięciostronicowy tekst jest podsumowaniem wyników prac badawczych, prowadzonych w ramach Zespołu Badań Instytucjonalnych, dotyczących współpracy szkół z instytucjami i organizacjami z ich otoczenia, a także społecznością lokalną. Jego głównym celem było zbudowanie mapy otoczenia instytucjonalnego przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów oraz opisanie i analiza tych relacji, zaczynając od ich charakteru, zakresu i przebiegu, na ocenie kończąc. W ramach badania przeprowadzono wywiady indywidualne z: dyrektorami i wskazanymi przez nich pracownikami badanych szkół i przedszkoli, przedstawicielami jednostek samorządu terytorialnego, przedstawicielami organizacji/instytucji współpracujących z badanymi szkołami, a także wywiady grupowe z przedstawicielami rad rodziców.

Przytaczając wybrane fragmenty raportu, pragnę przedstawić zobiektywizowane przykłady partnerskich form współpracy szkoły z lokalnym środowiskiem, które korzystnie wpływają na rozwój kompetencji społecznych uczniów.

### ***Współpraca szkół z podmiotami zewnętrznymi.***

#### ***Raport z badania otoczenia instytucjonalnego przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów*** (fragmenty)

##### **Organizacje pozarządowe**

Sektor organizacji pozarządowych w Polsce jest dość rozbudowany. Wśród nich znajdziemy stowarzyszenia oraz fundacje, którym bliskie są zagadnienia edukacji, wychowania i kształtowania świadomości obywatelskiej i postaw demokratycznych wśród młodzieży. Organizacje pozarządowe mogą zajmować się też promocją sportu, zdrowego stylu życia lub ochroną środowiska. Znajdziemy wśród nich takie, których misją jest upowszechnianie wiedzy historycznej, pielęgnowanie pamięci zbiorowej, ochrona dóbr kultury i dziedzictwa – zarówno w wymiarze ogólnona-

rodowym, jak i regionalnym lub lokalnym. Wreszcie nie sposób nie wspomnieć o organizacjach zajmujących się działalnością charytatywną, pomocą na rzecz osób dotkniętych biedą, chorych lub niepełnosprawnych, które nie tylko pomagają potrzebującym, ale też uwrażliwiają na krzywdę drugiego człowieka. Tak bogata paleta działalności organizacji pozarządowych czyni je, zdawałoby się, doskonałym partnerem do współpracy ze szkołami.

Do współpracy z organizacjami pozarządowymi zachęca szkoły Ustawodawca: *Dyrektor szkoły lub placówki (...) stwarza warunki do działania*

w szkole lub placówce: wolontariuszy, stowarzyszeń i innych organizacji, w szczególności organizacji harcerskich, których celem statutowym jest działalność wychowawcza lub rozszerzanie i wzbogacanie form działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkoły lub placówki (Ustawa o systemie oświaty – art. 39 pkt 9). O możliwości włączenia w działalność szkoły organizacji pozarządowych mówi również inny artykuł Ustawy: *W szkole i placówce mogą działać, z wyjątkiem partii i organizacji politycznych, stowarzyszenia i inne organizacje, a w szczególności organizacje harcerskie, których celem statutowym jest działalność wychowawcza albo rozszerzanie i wzbogacanie form działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkoły lub placówki (Ustawa o systemie oświaty – art. 56 pkt 1).*

W celu jeszcze mocniejszego zachęcenia pracowników szkół do nawiązywania współpracy z organizacjami pozarządowymi, Ministerstwo Edukacji Narodowej ogłosiło w 2008 r. konkurs „Otwarta szkoła”, którego celem jest promowanie modelu szkoły, która w swoich działaniach wychowawczych i edukacyjnych dąży do kształtowania w uczniach otwartej i prospołecznej postawy oraz wspiera ich aktywność obywatelską oraz umiejętność pracy zespołowej. Ponadto rok szkolny 2011/2012 został ogłoszony Rokiem Szkoły z Pasją, u którego podstaw leży założenie, iż *Szkoła to nie tylko lekcje. Szkoła umożliwia również prowadzenie ciekawych działań pozalekcyjnych, współtworzonych przez organizacje pozarządowe. Jest to jeden ze sposobów wzbogacenia oferty szkoły o elementy, dzięki którym dzieci i młodzież uczą się zaangażowania, współpracy, aktywności obywatelskiej, wrażliwości na potrzeby innych, wolontariatu lub rozwijają swoje pasje i talenty. (...)*

### **Organy porządku publicznego**

W tej kategorii znalazły się policja, straż miejska, sądy (Wydział Rodzinny i Nieletnich, który ulokowany jest w strukturze sądów rejonowych). Najczęściej wskazywaną instytucją w kategorii organów porządku publicznego jest jednak **policja**. Po pierwsze, dyrektor szkoły, jak każdy obywatel, jeśli jest świadkiem przestępstwa, musi je zgłosić policji. Jest do tego zobligowany prawnie. Nie stanowi to na szczęście głównego pola współpracy szkół z policją – ta odbywa się na polu działań prewencyjno-wychowawczych, w zakresie profilaktyki i bezpieczeństwa uczniów.

Wedle *Ustawy o systemie oświaty*, jednym z głównych zadań systemu oświaty jest *upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o bezpieczeństwie oraz kształtowanie właściwych postaw wobec zagrożeń i sytuacji nadzwyczajnych (art. 1 pkt. 16)*. Z kolei do ustawowych obowiązków Policji *należy inicjowanie i organizowanie działań mających na celu zapobieganie przestępczości i patologiom społecznym oraz współdziałanie w tym zakresie z przedstawicielami administracji publicznej, instytucjami i organizacjami społecznymi (Ustawa o Policji z dnia 6 kwietnia 1990 r. z późn. zm. – art. 1 pkt. 3)*.

Ustawowe obowiązki obu instytucji znajdują wyraz we współpracy policji i szkół. Współpraca z policją była wymieniona w mniejszej lub większej skali w każdej z badanych szkół. Najczęściej polega ona na szeroko pojętej działalności profilaktyki bezpieczeństwa w szkole, a składają się nań głównie spotkania z przedstawicielami służb mundurowych, prelekcje na temat bezpiecznego zachowania na drodze, zajęcia dotyczące niebezpieczeństw wynikających z używania alkoholu oraz narkotyków. Treść i forma działań profilaktycznych różni się w zależności od etapu edukacji. I tak w przedszkolach mamy zazwyczaj do czynienia ze spotkaniami z policjantem, który opowiada dzieciom o bezpieczeństwie na drodze, w kontakcie z nieznanymi, ale także z wycieczkami na komisariat, przy czym, jak relacjonują to badani, największe wrażenie robi na nich mundur. (...)

### **Instytucje kulturalne**

Do tej kategorii zaliczyliśmy filharmonie, muzea, teatry i kina, czyli instytucje, które uzupełniają ofertę dydaktyczną szkoły w zakresie kreowania wrażliwości jej wychowanków na kulturę i sztukę. (...)

W dzisiejszym rozumieniu uznalibyśmy za nie te instytucje kulturalne, które dopasowują swoją ofertę, program artystyczny do potrzeb najmłodszego odbiorcy – przykładem mogą być pokazy filmowe ekranizacji lektur szkolnych, wystawy historyczne lub wystawy dzieł sztuki, spotkania muzyczne w filharmonii przeznaczone dla dzieci, w zasadzie wszelkie formy przekazu, które z założenia mają charakter pedagogiczny. (...)

## Publiczne instytucje kulturalno-oświatowe

Do tej kategorii zaliczono te spośród jednostek budżetowych gminy, które zajmują się realizacją zadań kulturalno-oświatowych – wśród nich najważniejsze są biblioteki oraz gminne/miejskie ośrodki kultury, zwane też domami kultury.

W mniejszych miejscowościach, zwłaszcza leżących na peryferiach, lokalne domy kultury przejmują z lepszym lub gorszym skutkiem rolę instytucji kulturalnych. Z jednej strony jest to miejsce, w którym odbywają się zajęcia pozalekcyjne, podczas których uczniowie mogą ćwiczyć nowe umiejętności. Mogą się wśród nich znaleźć zajęcia plastyczne, muzyczne, konkursy, koncerty, imprezy i wiele innych atrakcji. Celem takiej działalności jest pożyteczne zorganizowanie czasu wolnego dzieci, a także stworzenie im warunków do indywidualnego rozwoju. (...)

Oczywistym partnerem szkoły jest biblioteka gminna lub szkolna. Zdarza się, że te dwie instytucje są łączone i przenoszone do tego samego budynku, a bibliotekarka jest zatrudniana na pół etatu przez szkołę i na pół etatu przez gminę. Biblioteki zazwyczaj prowadzą szereg działań, które mają na celu promocję czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży. W wypadku przedszkola najczęściej współpraca polega na czytaniu dzieciom bajek. Wielu respondentów przywołuje akcję „Cała Polska czyta dzieciom”, są także sytuacje, w których w czytanie bajek włączają się uczniowie szkół podstawowych czy przedstawiciele środowiska lokalnego. Inne działania bibliotek podejmowane na rzecz przedszkolaków polegają na zapoznawaniu ich z funkcjonowaniem tej instytucji (dzieci zakładają swoje karty biblioteczne, odbywa się uroczyste pasowanie na czytelnika), urządzi się tam wystawy prac młodych czytelników, spotka-

nia z ciekawymi ludźmi, autorami książek dla dzieci. (...)

W wypadku szkół podstawowych w bibliotekach są organizowane także lekcje biblioteczne, konkursy czytelnicze, recytatorskie, ortograficzne – wiele zależy tu od aktywności i inwencji osoby prowadzącej daną bibliotekę. (...)

## Kluby sportowe i obiekty sportowe

(...) Podstawowym celem współpracy z instytucjami sportowymi jest rozwój fizyczny dzieci oraz organizacja ich czasu wolnego poprzez rozmaite zajęcia sportowe. Współpraca z instytucjami sportowymi odbywa się zwykle na zasadzie wymiany zasobów: szkoła, dysponując zazwyczaj przyzwoitą (a czasami po prostu jedyną dostępną) infrastrukturą sportową, odnajmuje swoje obiekty klubom sportowym, trenerom prowadzącym dodatkowe zajęcia sportowe itp. Z tego tytułu szkoła zwykle uzyskuje dochód. Dodatkową korzyścią z takiej współpracy jest poszerzenie oferty zajęć pozalekcyjnych dla dzieci. (...) W większych miastach funkcjonują szkolne związki sportowe, których zadaniem jest organizowanie zawodów międzyszkolnych w różnych dyscyplinach sportu. (...) Efektem takiej pogłębionej współpracy z klubem sportowym może być stworzenie klasy o profilu sportowym. (...)

## Media, np. prasa lokalna, radio, TV

(...) Współpraca taka ma zdecydowanie dobrowolną formę oraz zazwyczaj sporadyczny charakter – polega na przekazywaniu informacji, zdjęć z imprez/wydarzeń współorganizowanych przez szkołę. Jej naturalnym celem jest promocja szkoły i osiągnięć jej uczniów, budowanie swojego wizerunku jako szkoły aktywnej, w której dużo się dzieje. (...)

Polecając Państwu lekturę całości raportu, jestem przekonany, że może on zachęcić grona pedagogiczne szkół do przewartościowania i przemodelowania dotychczasowych form współpracy z lokalnymi partnerami. Rozwijanie sieci wzajemnych relacji i powiązań z pewnością okaże się korzystne dla całej lokalnej wspólnoty.

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*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012.

# Organizacje pozarządowe a system oświaty

## Ramy funkcjonowania stowarzyszeń i fundacji

**Jakub Sztombka, Szczecińskie Centrum Wspierania Organizacji Pozarządowych Sektor3**

W Polsce zarejestrowanych jest ponad 110 tysięcy organizacji pozarządowych. Około 75% z nich to te najpopularniejsze: stowarzyszenia i fundacje, które działają w wielu sferach pożytku publicznego, w tym w edukacji, kulturze, sporcie, uzupełniając oświatę w prowadzeniu jej misji, która została określona w *Ustawie o systemie oświaty*: „(..) szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”. Czasami zdarza się, że to właśnie organizacje pozarządowe zastępują lub wspierają szkoły w kreowaniu postaw – czy to z uwagi na ograniczone środki finansowe szkoły, czy niedobory kadrowe. Uzupełniając się, i szkoła, i organizacja na tym zyskują.

Artykuł 2a ust. 1 *Ustawy o systemie oświaty* wskazuje, że „system oświaty wspierają organizacje pozarządowe”. Warto więc zauważyć, że współpraca lub utworzenie przyszkolnej organizacji pozarządowej (ang. *Non-Governmental Organization* – NGO) może podnieść wartość oferty szkolnej. Proces zakładania NGO, choć problematyczny na początku, przy odpowiednim nastawieniu i wiedzy przebiega szybko i bez większych problemów.

### Co to są i co robią organizacje pozarządowe?

Organizacje pozarządowe, uogólniając, to obywatelskie przejawy samoorganizacji i samorealizacji. *Ustawa o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie* z dnia 24 kwietnia 2003 r. zdefiniowała organizacje pozarządowe, jako „(..) niebędące jednostkami sektora finansów publicznych (...) i nie działające w celu osiągnięcia zysku, osoby prawne lub jednostki nieposiadające osobowości prawnej utworzone na podstawie przepisów ustawy, w tym fundacje i stowarzyszenia”. Definicja ustawowa wskazuje znaczenie organizacji pozarządowych, które bardzo często nazywane są trzecim sektorem obok administracji i biznesu. Zakres działalności organizacji pozarządowych jest dość szeroki: od wspierania rodziny, osób niepełnosprawnych, przez promocję Polski na arenie międzynarodowej, ekologię i turystykę, edukację, walkę z klęskami żywiołowymi i wspieranie Sił Zbrojnych RP, kończąc na systemowym wsparciu innych organizacji. NGO mogą działać w 33 sferach (art. 4 *Ustawy o pożytku*), realizując i dopełniając zadania samorządów gmin, powiatów, województw lub realizując własne pomysły i inicjatywy. Form działalności jest wiele – m.in.: stowarzyszenia rejestrowane w Krajowym Rejestrze Sądowym, fundacje, stowarzyszenia zwykle, kluby sportowe, związki stowarzyszeń, czy też

działające na terenach wiejskich kółka rolnicze i koła gospodyń wiejskich. Wszystkie te podmioty nie działają dla osiągnięcia zysku (*non profit*), a w celu zaspokojenia określonych potrzeb swoich odbiorców.

### Stowarzyszenie czy fundacja?

Stowarzyszenia i fundacje działają na podstawie prawa i w oparciu o swoje regulacje, przede wszystkim w oparciu o stosowne ustawy – dla stowarzyszeń *Prawo o stowarzyszeniach*, dla fundacji – *Ustawa o fundacjach*. Dla obu form podstawowym dokumentem funkcjonowania jest statut określający cele i sposoby działania, sposób uzyskiwania majątku, wyboru władz i in.

Po zapoznaniu się ze wspomnianymi przepisami, samo zakładanie organizacji trzeba zacząć od sformułowania pomysłu na jej działanie oraz od zastanowienia się, w jakim obszarze chcemy działać. Przy wyborze formy organizacji, należy wziąć pod uwagę wysokość kapitału, jakim dysponujemy. W przypadku stowarzyszenia – aby rozpocząć działania – wystarczy doświadczenie, chęci i wola grupy 15 osób. Fundacja wymaga kapitału materialnego – mogą być to pieniądze, papiery wartościowe lub rzeczy ruchome i nieruchome.

Warto również wziąć pod uwagę odbiorców, do których będziemy kierować nasze inicjatywy. Stowarzyszenia mogą działać na rzecz swoich członków (choć kierowanie inicjatyw na zewnątrz też jest możliwe), realizując albo ich pasje, hobby lub niosąc im pomoc. Każdy cel – nawet nierealny czy abstrakcyjny (np. towarzystwo krzewienia wiedzy o Reksiu) – jest możliwy do realizacji. Warunkiem funkcjonowania takiej organizacji jest jedynie zgodność z prawem polskim. Natomiast w przypadku fundacji, cel musi być społecznie lub gospodarczo użyteczny dla odbiorców zewnętrznych.

Po obraniu formy organizacji kierunek jej zakładania się zmienia – przede wszystkim w zależności od liczby osób, które daną organizację zakładają. Jeśli wśród znajomych, przyjaciół czy pracowników zbierzemy 15 chętnych do działania osób, możemy rozpocząć zakładanie stowarzyszenia. W przypadku braku osób chętnych do współpracy – do samodzielnego działania lepszą formą będzie fundacja. Jest to ważne nie tylko z punktu widzenia realizacji działań (im więcej osób, tym więcej wsparcia), ale przede wszystkim ze względu na proces podejmowania decyzji w organizacji. Najwyższą władzą w stowarzyszeniu jest Walne Zgromadzenie Członków i to do niego należy ostateczna decyzja w sprawach nieprzewidzianych w kompetencjach innych organów (może to być nawet cofnięcie decyzji). W przypadku fundacji możliwe jest funkcjonowanie jednoosobo-

wego Zarządu, który sam podejmuje decyzje i nie bierze pod uwagę głosów z zewnątrz.

Ustawy określiły jeszcze inne kwestie, które muszą podlegać regulacji w statutach organizacji, takie jak: nazwa, siedziba, teren działania, cel i formy jego realizacji, sposób powoływania władz wraz z ich strukturą, sprawy majątkowe. Są to części wspólne, które zarówno stowarzyszenie, jak i fundacja posiadają, i jedyne obowiązkowe dla tworzenia fundacji. Jeśli prowadzimy fundację i chcemy doregulować sprawy związane np. ze zmianą celu lub połączenia z inną fundacją, możemy je zawrzeć w statucie podmiotu od razu lub uzupełnić w trakcie jej funkcjonowania. Stowarzyszenia są zobligowane dodatkowo do uregulowania kwestii związanych m.in. ze sposobem reprezentacji, sposobem nabywania i utraty członkostwa w organizacji, sposobu uzyskiwania składek. Wszystkie te ramy funkcjonowania służą przede wszystkim właściwemu funkcjonowaniu tych podmiotów jako osób prawnych – zarejestrowanych w Krajowym Rejestrze Sądowym, które mogą podpisywać zobowiązania finansowe i majątkowe, reprezentować określone grupy interesu w kontaktach z administracją czy wypowiadać się i zajmować stanowiska w sprawach społecznych. Powyższe zasady muszą również zostać spisane i przekazane do zatwierdzenia przez zebranie założycielskie, w przypadku zakładania stowarzyszenia, oraz sąd, w chwili powoływania do życia obu form. Obok statutu pojawiają się jeszcze dodatkowe dokumenty i uchwały, które potwierdzają wolę i chęć założenia danej organizacji, jak np. uchwała stowarzyszenia o jego powołaniu, akt fundacyjny, uchwała o wyborze komitetu założycielskiego stowarzyszenia i inne. Musi odbyć się spotkanie – członków założycieli w przypadku stowarzyszenia, a z notariuszem przy zakładaniu fundacji. Po skompletowaniu wszystkich dokumentów dotyczących utworzenia nowej organizacji przekazujemy je do sądu w celu weryfikacji formalnej (odpowiednie formularze sądowe wraz z załącznikami) i merytorycznej (badanie zgodności z prawem przedstawionych zapisów sądowych). W przypadku zakładania fundacji z rejestracją wiąże się opłata (250 zł). Stowarzyszenia rejestrowane są bezpłatnie. Związane jest to głównie z kapitałem, jaki przekazujemy na rozpoczęcie swojej działalności. Nie oznacza to jednak, że nie można starać się o zwolnienie z kosztów postępowania sądowego. Należy dodatkowo pamiętać o tym, że bardzo często sądy rejestrujące organizacje sprawdzają nasze dokumenty do pierwszego błędu. Warto więc zwrócić się po fachową pomoc, którą bezpłatnie świadczy wiele podmiotów działających na rzecz organizacji pozarządowych – urząd miasta, pełnomocnik

ds. organizacji pozarządowych czy inkubatory organizacji pozarządowych. Po pozytywnym rozpatrzeniu wniosku o wpis, przekazany nam zostanie odpowiedni numer z rejestru stowarzyszeń, innych organizacji społecznych i zawodowych, fundacji, ZOZ. Z chwilą jego uzyskania możemy starać się o nadanie numeru NIP i REGON oraz rozpocząć w pełni naszą działalność.

Zarejestrowanie nowego podmiotu – organizacji pozarządowej – daje wiele możliwości działania i realizowania swojego celu. Z założenia organizacje te nie działają w celu osiągnięcia zysku. Nie oznacza to jednak, że z własnych środków realizujemy wszystkie jej działania. Do wykorzystania jest wiele możliwości – wsparcie wolontariuszy i członków, pozyskiwanie sponsorów, konkutowanie z innymi organizacjami, współpraca z innymi organizacjami pozarządowymi i wspólna realizacja zadań, inicjatyw, projektów. Odnalezienie się w nowej NGO-sowej rzeczywistości wymaga czasu i nauki, jednak satysfakcja z realizacji własnego pomysłu daje niespożyte siły do działania.

### **Organizacje pozarządowe a system oświaty**

Wspominany już wcześniej art. 2a ust. 1 *Ustawy o systemie oświaty* jasno wskazuje, że dla właściwej realizacji misji oświata współpracuje z organizacjami pozarządowymi, które mają za zadanie ją aktywnie wspierać. Wiele organizacji ma w swoich zapisach statutowych działania skierowane na edukację – zarówno formalną, jak i nieformalną. Badanie aktywności obywatelskiej przeprowadzone przez Stowarzyszenie Klon/Jawor w 2011 roku pokazuje, że 47% organizacji pozarządowych w Polsce funkcjonuje na polach edukacji i wychowania. Nie oznacza to, że wszystkie wraz ze szkołami realizują wspólne programy i zadania. Wiele szkoleń, kursów czy warsztatów realizowanych jest poza murami szkolnymi. Zdarza się też, że organizacje uczestniczą w lekcjach, wspierają samorządy szkolne lub rady uczniowskie, pośrednio zachęcają do działania poza godzinami, np. poprzez wolontariat.

To, czy dana placówka nawiąże współpracę z konkretną organizacją, zależy od chęci obu stron, dążących na swój sposób do wsparcia pozytywnych postaw demokratycznych przejawianych w kreowaniu społeczeństwa obywatelskiego. Jeśli wspieranie działań ma być bardziej zintensyfikowane, można posłużyć się możliwością przewidzianą w art. 56 ust. 1 *Ustawy o systemie oświa-*

*ty*, który stanowi, że „(...) w szkole i placówce mogą działać, z wyjątkiem partii i organizacji politycznych, stowarzyszenia i inne organizacje, a w szczególności organizacje harcerskie, których celem statutowym jest działalność wychowawcza albo rozszerzanie i wzbogacanie form działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkoły lub placówki. Aby taką organizację w szkole założyć, potrzebna jest zgoda dyrektora. Korzyści z „przyszkolnej organizacji” są duże – nie jest ona tak sformalizowana jak placówka oświatowa, członkami stowarzyszenia mogą być rodzice, nauczyciele, uczniowie, ponadto możliwe jest korzystanie z dodatkowych środków finansowanych przewidzianych dla NGO. Pojawiają się nowe możliwości: uzupełniania programu nauczania o zajęcia dodatkowe prowadzone w sposób aktywny, warsztatowy i w pełni angażujący uczniów, wsparcia organizacji salami i mediami, gdy konkurs na realizację zadania wymaga wkładu własnego. Sztywne ramy programowe można uzupełnić elementami bardziej elastycznymi i dostosowanymi do bieżących potrzeb uczniów i nauczycieli.

### **Co po założeniu?**

Przy pomyślnych wiatrach i sprawnym założeniu organizacji można i trzeba wzmocnić swoje kompetencje w funkcjonowaniu NGO. Na rynku istnieje wiele możliwości rozwoju organizacji i jej członków, wolontariuszy lub sympatyków, takich jak: szkolenia, warsztaty, konferencje, seminaria, wsparcie od innych organizacji. Organizacje pozarządowe są trzecim sektorem w Polsce, więc warto angażować się w jego kreowanie i umacnianie. Szczegóły – jak, gdzie, po co i kiedy – można uzyskać od wielu podmiotów wspierających inne organizacje, tj. organizacji infrastrukturalnych: w Szczecinie (Szczecińskie Centrum Wspierania Organizacji Pozarządowych Sektor3), w Koszalinie (Koszalińskie Centrum Wspierania Inicjatyw Społecznych), w Nowogardzie (Nowogardzkie Forum Organizacji Pozarządowych), w Stargardzie Szczecińskim (Stargardzkie Centrum Wspierania Organizacji Pozarządowych) i wielu innych. Miejsca te nie tylko służą swoją wiedzą i doświadczeniem, ale także często oferują bezpłatne konsultacje z prawnikami, księgowymi, specjalistami od funduszy i wypełniania wniosków oraz szkolenia z zakresu funkcjonowania organizacji.

# Wszyscy jesteśmy różni

## Tożsamość w nowoczesnym społeczeństwie

**Sławomir Iwasiów, Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli**

Poniższy tekst powstał z myślą o zajęciach dla gimnazjalistów – tematyka godzinnych lekcji, o formule bliskiej pogadance, dotyczyła tolerancji, poszanowania inności, równości kobiet i mężczyzn. Opowiadanie o takich zagadnieniach nie jest łatwe, szczególnie w sytuacji szkolnego napięcia między nauczycielem (w tej roli występowałem nie po raz pierwszy, choć był to mój debiut w gimnazjum), a uczniami, dla których „lekcja o równości” była swego rodzaju przymusem. Trudno o tym wszystkim rozprawiać w sytuacji instytucjonalnej nierówności – dlatego starałem się znaleźć takie przykłady i argumenty, które w jakiś sposób należałyby do „świata” uczniów, ich wrażliwości i inteligencji.

Jak wyglądałby świat, gdyby nie było różnic między ludźmi: wielu kolorów włosów, odmiennych zdań na ten sam temat, cech charakteru, z których powstają jedyne w swoim rodzaju osobowości? Taki świat z pewnością stanąłby w miejscu, ponieważ to właśnie różnice między ludźmi sprawiają, że wciąż istnieją powody, dla których warto uczyć się nowych

rzeczy, poznawać nieznane do tej pory miejsca, kultury, języki, po prostu zastanawiać się nad tym, jak żyją ludzie obok nas i jak żyć razem z nimi. Wszyscy jesteśmy różni i chcemy odróżniać się od innych – to jedna z naszych najważniejszych cech społecznych.

### Społeczeństwo zaufania

Co by było, gdyby każdy z nas musiał mieszkać w takim samym domu, z tymi samymi sprzętami i mógł oglądać tylko jeden program telewizyjny? A co z książkami, gramami komputerowymi, Internetem? Co by było, gdyby nie było muzyki rozrywkowej? A co, jeśli ktoś decydowałby za nas, jakimi samochodami mamy jeździć? Jaką zupę jeść na obiad? Co kupować, a czego nie kupować? Historia zna takie przypadki społecznych utopii: jeszcze do niedawna (do końca lat 80. ubiegłego stulecia), w większości krajów Europy Wschodniej nie można było swobodnie podróżować, a dzisiaj, choćby z Polski, możemy pojechać, popłynąć lub polecieć w każdym dowolnym kierunku. Przestaliśmy w pewnym momencie zwracać na to uwagę, ale jesteśmy mobilni, mamy wiele okazji do tego, żeby porównywać swoje życie z życiem innych ludzi. Przy tym lubimy się różnić od innych i nie lubimy, kiedy ktoś nam karze robić coś, na co nie mamy ochoty – nie godzimy się na ograniczanie naszej wolności.

Czasem jednak nie mamy wyjścia i musimy upodobnić się do innych albo nawet chcemy, z różnych powodów, znaleźć się w otoczeniu osób o zbliżonych lub takich samych zainteresowaniach, pasjach, poglądach – łączymy się w ten sposób w grupy społeczne, czasami formalne (jak klasa w szkole albo partia polityczna), czasami nieformalne (jak znajomi z pracy albo garażowy zespół muzyczny). To trudna sytuacja, ponieważ będąc w większym gronie, z jednej strony, czujemy się pewniej, mamy oparcie w koleżankach i kolegach, przyjaciołach, na których możemy liczyć w każdej sytuacji, ale przecież, z drugiej strony, musimy grupie poświęcić jakąś część swojej

osobowości, tożsamości, oryginalności. Musimy sobie zaufać – zgodzić się na to, że będziemy polegać zarówno na własnym rozsądku i własnych przekonaniach, jak i na decyzjach życiowych innych. Bywa i tak, że trudno między nami o zaufanie. Czy policjant, któremu zgłaszamy kradzież roweru albo samochodu, faktycznie zajmie się naszą sprawą i nie odłoży jej do akt? Czy lekarz, który ma wykonać nam skomplikowaną operację, jest do tego w pełni przygotowany? A co z koleżanką, której pożyczyliśmy książkę – czy odda ją na czas? W pewnym sensie – choćby tylko na podstawie tych trzech wymienionych wyżej sytuacji – zawsze w kontaktach międzyludzkich podejmujemy pewne ryzyko. Jesteśmy przecież przekonani o własnych intencjach (nie oszukujemy policjanta, nie udajemy choroby, pomagamy koleżance), ale nie możemy być całkowicie pewni intencji innych. Dlatego właśnie zaufanie jest tą cechą, która sprawia, że funkcjonujemy wszyscy jako społeczeństwo – bez zaufania nie moglibyśmy się uczyć, pracować, bawić, czyli robić tych wszystkich rzeczy, do których potrzebni nam są inni ludzie.

Trzeba jednak pamiętać – nie wszyscy mogą decydować o swojej odrębności. Co innego zafarbować sobie włosy na czerwono, nosić nieco za szerokie spodnie albo zrobić sobie tatuaż, a co innego urodzić się z niepełnosprawnością, mieszkać w małej wsi daleko od szkoły albo być bezrobotnym. Ten pierwszy rodzaj różnic, to indywidualne cechy fizyczne – zawsze można je, w pewnym zakresie, zmienić. Ten drugi rodzaj różnic, to nierówności społeczne – nie oznaczają one indywidualnych odmienności między ludźmi (fizycznych lub psychicznych), ale dotyczą cech społecznych człowieka i sytuacji, kiedy ludzie są nierówni sobie z powodu przynależności do różnych grup społecznych lub zajmowania określonych pozycji w społeczeństwie. Ważne, żeby rozpoznawać te nierówności i starać się – przede wszystkim w we własnym otoczeniu – przeciwdziałać ich negatywnym skutkom.

### **Roboty też mają uczucia**

W fantastyczno-naukowym filmie *Ja, robot* (reż. Alex Proyas, Niemcy–USA 2004), opartym na motywach zaczerpniętych z opowiadań i powieści Isaaca Asimova, amerykańskiego pisarza i wybitnego naukowca, poznajemy świat przyszłości, w którym żyją obok siebie zarówno ludzie, jak i roboty – mimo wszystko to ludzie są „wyżej” na drabinie społecznej i posługują się robotami do wykonywania rozmaitych zadań, począwszy od codziennych czynności (jak zakupy), aż do tych

najbardziej odpowiedzialnych funkcji (jak ochrona zdrowia i życia).

W 2035 roku w Chicago prawie każdy ma takiego robota. Główny bohater filmu, Del Spooner (grany przez Willa Smitha), jest policjantem, który nienawidzi robotów, ponieważ w przeszłości, przez błąd jednego z nich, został ciężko ranny. Spooner sam jest „półrobotem” – w wyniku wypadku przeszczepiono mu cybernetyczne ramię. Policjant ma do rozwiązania zagadkę: popełnił samobójstwo konstruktor robotów, a w całą sprawę zamieszany jest egzemplarz z najnowszej serii. Sonny, jak sam o sobie mówi, chce wiedzieć, jak to jest być człowiekiem i na czym polega istota człowieczeństwa. Robot wie, że jest „inny” i nigdy nie będzie mógł „naprawdę” być człowiekiem, ponieważ został skonstruowany, jest maszyną, która powinna wypełniać polecenia ludzi, a nie zastanawiać się nad sensem egzystencji. Mimo to Sonny jest przecież podobny do człowieka: ma ręce, nogi, głowę, potrafi mówić, uczyć się, jest zwinny, szybki, mądry. Czy czegoś mu brakuje? Czy Sonny może mieć uczucia? Czy będzie mógł stać się przyjacielem Spoonera, który nazywa go „konserwą”?

Sonny nie zdecydował o tym, że został skonstruowany i wyprodukowany przez ludzi – podobnie my nie możemy decydować o tym, w jakim otoczeniu się urodzimy, w jakim kraju i mieście będziemy mieszkać, w jakiej rodzinie będziemy dorastać. Czasami ludzie mogą rozwijać się bez przeszkód, a czasami zmagają się z problemami, jedni mają duże rodziny, a inni muszą radzić sobie bez wsparcia najbliższych osób, są tacy, którym nie brakuje zdrowia, ale i tacy, którzy do końca życia będą chorowali – nie zawsze możemy mieć wpływ na to, co nam się przytrafia.

Spooner oczywiście przekonuje się w końcu o tym, że Sonny może być jego partnerem w trudnej pracy policjanta: pozbywa się uprzedzeń i zaprzyjaźnia z robotem. Dostrzega w robocie człowieka, ale też w samym sobie odnajduje robota – w tym sensie każdy z nas może w sobie odnaleźć cechy kogoś, kogo do tej pory uważał za „innego”. Tych obu bohaterów łączy bardzo ważna cecha – obaj mają wątpliwości dotyczące ich własnej tożsamości, ale też zastanawiają się, jaką tożsamość mają inni. Co znaczy określenie „ludzki”? Jak to jest być robotem? Jak to jest być człowiekiem, który ma fizyczne cechy robota (cybernetyczne ramię)? Jeżeli Sonny został skonstruowany jako robot, to dlaczego ktoś nadał mu cechy ludzkie (jak pamięć, zdolność do nauki, uczucia)?

Takich „Spoonerów” i „Sonnych” jest między nami wielu – film to tylko przykład obrazujący mechanizmy działania współczesnego społeczeństwa i sto-



sunków międzyludzkich, ale przecież, rozglądając się dobrze w najbliższym otoczeniu, znajdziemy pewnie takie osoby, które z rozmaitych powodów odstają od reszty, nie radzą sobie, potrzebują wsparcia.

W gruncie rzeczy wszyscy czasem czujemy się jak Sonny albo Spooner: chcielibyśmy przeciwstawić się naszym „twórcom” i robić coś, co niekoniecznie zgadza się z ich wizją, ze ścieżką, którą wyznaczyło nam życie. Tak pojmowana tożsamość może być, do pewnego stopnia, kształtowana, wzbogacana, bezustannie rozwijana – warto pracować nad poznaniem siebie, żeby lepiej określić swoje miejsce wśród innych ludzi.

### Każdy decyduje o sobie

Wróćmy jednak do rzeczywistości. Czy zawsze będzie tak, że jedni będą czuli się inaczej niż inni, lepiej lub gorzej, czy zawsze będziemy, jako jednostki, przekonani o swojej odmienności? Prawdopodobnie tak, ponieważ na zasadzie napięcia między różnicami i podobieństwami opierają się nowoczesne społeczeństwa i wszelkie instytucje społeczne (do nich należy między innymi szkoła). Nierówności są wpisane w istotę działalności tych instytucji i społeczeństwa jako nadrzędnej jednostki, która je sobie podporządkowuje – nie znaczy to mimo wszystko, że należy im bezapelacyjnie podlegać. Lubię przykład mojego kolegi, Jakuba, którego życie nigdy nie rozpieszczało, ale udało mu się, przy niemałym wysiłku, przezwyciężyć przeciwności losu.

Jakuba znam od dawna, choć jest ode mnie o kilka lat starszy. Razem bawiliśmy się na tym samym podwórku, chodziliśmy do tej samej szkoły, tworzyliśmy, razem z innymi osobami, tę samą paczkę przyjaciół. Kuba zawsze był rozgarnięty, ale też niepokorny – i dawał sobie doskonale radę. Nasze drogi rozeszły się na jakiś czas, głównie ze względu na różnicę wieku – kiedy on kończył liceum, ja dopiero byłem w pierwszej klasie. Od różnych osób dowadywałem się, co u niego słychać.

W klasie maturalnej Kuba zdecydował się na studia medyczne – wszyscy mu mówili, że się „nie nadaje”, bo co to za lekarz, co się boi widoku krwi? (Prawda: Kuba kiedyś zemdlął na widok krwi. Grał w piłkę. Chciał strzelić bramkę i tak się rozpedził, że wpadł na słupek i rozciął sobie głowę o haczyki na siatkę. Kiedy przyłożył dłonie do czoła, a potem popatrzył na nie, całe czerwone, zemdlął). „Taki z niego chłop, duży i silny, a krwi się boi! Dziwne, nie?” – mówili koledzy. Kubie te docinki nie

przeszkadzały. Zawsze trochę odstawał od klasy, najpierw w podstawówce, a potem w liceum trzymał się przeważnie na uboczu. Mimo wszystko Kuba bez problemu zdał maturę, egzamin wstępny na medycynę (trudny – z przedmiotów ścisłych) i dostał indeks na studia. Przecież chciał być lekarzem i wszystko wskazywało na to, że w końcu będzie mógł spełnić swoje marzenia. Kuba nigdy nie ukrywał: zależało mu na dobrej pracy, ale też chciał pomagać innym. W domu nie miał łatwo, ponieważ jego rodzice musieli odmawiać sobie i dzieciom wielu rzeczy, żeby utrzymać rodzinę. Poza tym brat Kuby, Jacek, chorował od urodzenia na serce – los określił bieg jego życia już na początku, nie dając mu żadnego wyboru, nie pytając go o zdanie. Kuba rozumiał wtedy, że ma tylko jedno wyjście: musi pokonać przeciwności losu, pomóc rodzicom, bratu, chyba także pomóc sobie i udowodnić, że najważniejsze w jego życiu są dobre chęci i pasja, a nie to, kim jest i skąd pochodzi.

Dzisiaj spotykam go czasami – właściwie się nie zmienił, ale przecież jest tak bardzo różny od tego Kuby z podstawówki, który wprawdzie bał się widoku własnej krwi, ale bardzo wierzył w swoje możliwości. Nie założył rodziny, poświęcił się pracy dla innych (trudno mi to ocenić, ale chyba jest jednym z najlepszych kardiologów w mieście). Dlaczego Kubie się udało? Ponieważ zawsze był sobą i nigdy nie zwątpił w samego siebie – kształtował swoją tożsamość tak, jak sobie zaplanował, a nie tak, jak wymyśliło to za niego życie. Mógłby przecież uzalać się nad sobą, bo urodził się w nieodpowiednim miejscu i nieodpowiednim czasie. Dlaczego tego nie zrobił? Chyba w niektórych wypadkach powinniśmy zostawić sobie przestrzeń niedopowiedzenia – nie musimy przecież wiedzieć wszystkiego. Dobrze znam Jakuba, ale nie staram się na siłę dociec, dlaczego jest taki, a nie inny. Nie przejmuję się tym, ponieważ lubię go i szanuję za to, że jest sobą. W gruncie rzeczy mógłby być nawet robotem – lubiłbym go tak samo.

### Bibliografia

- Bauman Z.: *Kultura w płynnej nowoczesności*, Warszawa 2011.  
 Giddens A.: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. Alina Szulżycka, Warszawa 2010.  
 Sztompka P.: *Socjologia*, Kraków 2009.  
 Urry J.: *Socjologia mobilności*, przeł. Janusz Stawiński, Warszawa 2009.

# Edukacja, uczciwość, pieniądze

**Katarzyna Staszczuk, dyrektor Szkoły Podstawowej w Skrzatuszu**

Edukacja – czy rzeczywiście jest w niej ukryty skarb? Ze stwierdzeniem zawartym w tytule raportu Jacques'a Delorsa zgodzi się każdy. Ale czy mówiąc o edukacji, zawsze mamy na myśli to samo? Inaczej będą ją rozumieli uczniowie, rodzice, nauczyciele czy przedstawiciele jednostek samorządu terytorialnego. Mówiąc „edukacja”, myślimy „szkoła”. I choć nikt nie kwestionuje potrzeby, a nawet konieczności uczenia się i nauczania, to koncepcja szkoły bywa różnie przedstawiana. Przez jednych pojmowana jest jako środowisko, w którym uczeń ma szansę wielostronnie się rozwijać pod kierunkiem wykwalifikowanych i oddanych swej pracy nauczycieli. Dla innych jest to pozycja w budżecie, zwykle po stronie wydatków, bez szansy na bezpośrednie zyski.

Od 1 stycznia 1994 roku prowadzenie szkół publicznych przekazano jednostkom samorządu terytorialnego. Skutki tej decyzji odczuwamy do dzisiaj. Od 1999 roku prowadzenie szkół podstawowych

i gimnazjów stało się zadaniem własnym gmin. Samorządy lokalne przejęły szkoły, które przez lata nie były remontowane, ani odpowiednio wyposażone. Placówki stały się ciężarem, zwłaszcza w środowiskach wiejskich, na terenach zubożałych w procesie transformacji gospodarczej.

Reforma oświatowa zapoczątkowana w 1999 roku nie pomogła szkołom. Zmieniono sposób naliczania subwencji oświatowej, który doprowadził do restrukturyzacji sieci placówek oświatowych (za tym eufemistycznym określeniem w istocie kryje się likwidacja wielu szkół, głównie wiejskich). Wcześniej doprowadzono do masowej likwidacji przedszkoli, które również przekazano gminom. Ministerstwo Edukacji Narodowej, od chwili wprowadzenia tych zmian, nie chce i zgodnie z prawem nie musi ponosić za ten stan odpowiedzialności. Kto jest więc winien? Przerzucanie się odpowiedzialnością wciąż trwa, a wiele środowisk, wiele wsi zamienia się w pustynie kulturalne. Doraźne korzyści ekonomiczne przysłaniają dolegliwe i daleko sięgające skutki społeczne. W ferworze wprowadzanych zmian, nikt nie dostrzega dziecka, choć deklarowanym powodem zmian jest troska o jego dobro. Jednym z założeń reformy systemu edukacyjnego było doprowadzenie do wyrównania szans w dostępie do edukacji na wszystkich jej poziomach oraz uzyskiwanie (wyższego niż dotychczas) wskaźnika skolaryzacji na poziomie wykształcenia średniego i wyższego.

Doświadczenia ostatnich lat pozwalają na stwierdzenie, iż likwidacja szkół z pewnością nie pomaga realizacji tego postulatu. Polityka oświatowa państwa doprowadziła do pogłębienia nierówności w dostępie do edukacji między wsią a miastem.

Szkoła, która powinna znajdować się w najbliższym otoczeniu ucznia i jego rodziców, jest niejednokrotnie oddalona o wiele kilometrów. Dziecko wyrwane z naturalnego środowiska, w którym czuje się bezpieczne, spędza wiele godzin w drodze do szkoły oraz w świetlicy szkolnej w oczekiwaniu na autobus. Do domu wraca często później niż jego rówieśnicy

w mieście. Jest zmęczone i zniechęcone. Pozbawione szansy na udział w rozwijających zajęciach pozalekcyjnych. Utrudniony kontakt ze szkołą mają również rodzice, którzy, z racji dużej odległości, pojawiają się w niej sporadycznie.

Szkoła, która w swojej miejscowości pełniła również inne funkcje, między innymi służąc środowisku lokalnemu, jest po likwidacji przekazywana miejscowym stowarzyszeniom (co nie jest rozwiązaniem najgorszym, gdyż budynek nadal służy społeczeństwu) lub jest sprzedawana osobom prywatnym. Często zdarza się też, że budynki stoją opuszczone i niszczone. Takie zarządzanie doprowadzi do tego, iż nigdy nie będzie możliwe odtworzenie sieci szkół w obecnym stanie.

Z informacji przedstawianych przez rząd wynika, iż głównym powodem restrukturyzacji sieci (czytaj: likwidacji) szkół są zmiany demograficzne, a wśród nich migracje i niż demograficzny. W niektórych miejscowościach radykalnie zmniejsza się liczebność dzieci w wieku szkolnym i w związku z tym decyzje dotyczące kształtowania sieci placówek oświatowych podejmują wyłącznie samorządy. Taki stan rzeczy doprowadza do konfliktów na poziomie środowisk lokalnych.

Subwencja oświatowa, naliczana i przekazywana samorządom, nie zabezpiecza prawidłowego funkcjonowania szkół. Każdego roku samorządowcy szukają sposobu obniżenia kosztów wynikających z obowiązku ich prowadzenia. Wówczas pojawia się myśl o przekształceniu, likwidacji bądź przekazaniu placówek oświatowych stowarzyszeniom. Osoby, które w wyborach samorządowych zyskały zaufanie wyborców, podejmują decyzje o poszukiwaniu oszczędności. Gdzie je najłatwiej znaleźć? Odpowiedź jest w ich mniemaniu prosta. Tam, gdzie nie ma zysku.

Nasi przedstawiciele rzadko przyznają, że chodzi głównie o obniżenie wydatków. Swoje decyzje formalnie argumentują niżem demograficznym, nieodpowiednią (ich zdaniem – słabo wykształconą) kadrą pedagogiczną i niskimi wynikami egzaminów zewnętrznych. Radni i administracja samorządowa oceniają szkołę przez pryzmat tych wyników i jeśli nie spełnia oczekiwań – to łatwiej im ją zamknąć.

Skoro głównym problemem są zmiany demograficzne, to dlaczego poszukuje się oszczędności? Przecież likwidowanie szkół nie wpłynie na to, iż dzieci w gminach przybędzie. Nikt nie chce spojrzeć na problem szerzej. Niewielu samorządowców dostrzega fakt, że mała szkoła, w której dziecko czuje się bezpieczne, w której możliwe jest indywidualne

podejście nauczyciela do ucznia, rozpoznanie jego trudności lub zdolności, jest prawdziwym miejscem realizacji postulatu równego dostępu do edukacji i wyrównywania szans edukacyjnych i społecznych. Taka „wada wzroku” samorządowców jest niezrozumiała zwłaszcza wówczas, gdy są wśród nich nauczyciele. Zdumiewające jest to, jak bardzo optyka widzenia funkcji szkoły ulega zmianie pod wpływem piastowania funkcji radnego lub wójta.

Kolejne zmiany w ustawodawstwie ułatwiają organom prowadzącym szkoły ich likwidację lub przekazanie stowarzyszeniom. Nie trzeba się już liczyć z opinią kuratora oświaty, gdyż ten odpowiedzialny jest wyłącznie za nadzór pedagogiczny. Departament Kształcenia Ogólnego i Wychowania Ministerstwa Edukacji Narodowej podpowiada organom prowadzącym szkoły, iż „(...) w obliczu postępującego niżu demograficznego, zamiast likwidacji małych placówek i przenoszenia dzieci do większych szkół samorządy otrzymają możliwość nauczania dzieci w dotychczasowych budynkach szkół i przedszkoli, które – jako grupa – będą wspólnie zarządzane”. Samorządowcy są przychylni temu pomysłowi. Łącząc kilka, często dość oddalonych od siebie szkół w jeden zespół, którym zarządza jeden dyrektor, a nauczyciel przemieszcza się z jednej szkoły do drugiej. Nowego sensu nabiera pojęcie „nauczyciel mobilny”. Zdecydowanie lepsze byłoby określenie „nauczyciel nomadyczny”. Czy taki nauczyciel będzie się czuł związany z którąś ze szkół, czy będzie miał czas na działania wychowawcze, prawidłowy kontakt z uczniami i ich rodzicami? Jak wpisać w działania szkoły współpracę ze środowiskiem lokalnym? Ta propozycja nasuwa porównanie pracy nauczyciela do zajęcia obwoźnego sprzedawcy (w tym przypadku, usług edukacyjnych).

Jednostki samorządu terytorialnego idą dalej. Powołują spółki z o.o., którym chcą przekazać prowadzenie przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów lub przekazać je gminnym ośrodkom kultury. Zdaniem Krystyny Szumilas – Minister Edukacji Narodowej, jest to naruszenie prawa.

W świecie, w którym ważniejsze od „być” jest „mieć”, należy żywić nadzieję, że są jednak i tacy samorządowcy, którzy zdają sobie sprawę z własnej odpowiedzialności za lokalną oświatę. Że w dyskusjach powiedzą: „A może powinniśmy być bardziej odpowiedzialni za przyszłe pokolenia i takie dobro jak edukacja potraktować nie według kryteriów rynkowych, ale wymagać od polityków jej reglamentacji, ochrony, a także wydatków nie zawsze zgodnych z duchem kapitalizmu (gospodarką rynkową)”.

# Opowiedz mi Szczecin

**Jan Karpierz, Szczecińskie Centrum Wspierania Organizacji Pozarządowych Sektor3**

Podwórko z dzieciństwa, pierwsza randka, szkoła, rodzinne spacerunki – to wszystko sprawia, że miejsca dla jednych zwyczajne, dla innych są wyjątkowe. Można się pokusić o stwierdzenie – ilu szczecinian, tyle wspomnień związanych z danym miejscem, niektóre są wesołe, inne trochę mniej. Takie historie zbieramy – opowieści o miejscach ważnych dla szczecinian, bo jak dobrze wiemy, historia łączy pokolenia.

Pewnego popołudnia czworo młodych animatorów ze Szczecińskiego Centrum Wspierania Organizacji Pozarządowych Sektor 3 zastanawiało się nad akcją, która byłaby prosta, niewymagająca większych nakładów finansowych, a jednocześnie zachęcałaby młodzież do większego zaangażowania i wymiany doświadczeń ze starszym pokoleniem. Po kilku godzinach wypełnionych różnymi pomysłami zaczęła się rodzić koncepcja akcji „Opowiedz mi Szczecin”.

Wstępne założenie brzmiało: zachęcić mieszkańców Szczecina do opisanie swojej historii związanej z jakimś konkretnym miejscem naszego miasta. Aby powstało coś świeżego i niebanalnego, postanowiono zestawzić ze sobą historie poszczególnych miejsc, ale widzianych z dwóch zupełnie różnych perspektyw – wspomnienia młodzieży skonfrontować ze wspomnieniami seniorów, gdzie wspólnym mianownikiem dla historii jest miejsce.

Na przykład wspomnienia młodych z Aleją Kwiatową w tle mogą dotyczyć spotkań z rówieśnikami, pierwszych skradzionych pocałunków, jednak seniorom to miejsce kojarzy się z wydarzeniami grudnia '70, kiedy to budynek KW PZPR stanął w płomieniach. Bunkry w Puszczy Bukowej dla młodych mogą być miejscem harcerskich zbiórek; dla seniorów – terenem, na którym szkolono strażaków. Tego typu zestawień, związanych z konkretnymi miejscami, na terenie Szczecina może powstać bardzo wiele.

Przykładem niech będzie krótka opowieść 25-letniego Roberta o dawnym bunkrze w Zdrojach: „Na dawnym schronie, jego daszku, idealnie mieszczą się dwie osoby. Dawniej schron nie był tak zaśmiecony i zasypany, jako mały brzdąc zwiadziłem go z ojcem – i choć nie było w nim nic nadzwyczajnego, to dla mnie stał się swoistym symbolem tajemnicy. Co ciekawe, wiele lat potem właśnie tam opowiedziałem przyjaciółce o tym,

że jestem gejem. Tam wypilem wiele piw (bezalkoholowych), tam oglądałem niebo i paliłem pierwsze papierosy. Tam spędziłem jednego z sylwestrów (jak do tej pory najlepszego). I choć miejsce to zwyczajne-niezwykłe, to dla mnie niebywale sentymentalne. Ażyl ukryty w krzakach. Szkoda tylko trochę, że niedługo po bunkrze przejedzie szybki tramwaj”.

Początkowo akcja miała dotyczyć tylko historii spisanych, jednak dzięki dołączeniu jej do większego projektu „Seniorze – jesteś potrzebny!” udało się ją urozmaicić. Aktualnie trwają nagrania wywiadów wideo oraz audio, w których seniorzy i młodzież opowiadają o sześciu miejscach ważnych dla nich i zarazem charakterystycznych dla Szczecina. Spośród nadesłanych zgłoszeń wybraliśmy osoby, które nie obawiają się występowania przed kamerą. Efekty tego przedsięwzięcia będzie można zobaczyć na przełomie marca i kwietnia.

Wspomnienia można przysyłać w wersji elektronicznej na skrzynkę pocztową SCWOP Sektor 3 (biuro@sektor3.szczecin.pl) lub wpisując je w formularz, znajdujący się stronie [www.sektor3.szczecin.pl](http://www.sektor3.szczecin.pl). Spisane historie można wysyłać również pocztą tradycyjną na adres: SCWOP SEKTOR 3, ul. Wojska Polskiego 63, 70-476 Szczecin.

Wspomnienia będą zbierane przez cały okres trwania projektu „Seniorze – jesteś potrzebny”, czyli w okresie od listopada 2012 do końca maja 2013 r. i będą prezentowane na stronie internetowej Sektora 3, stronie projektu „Seniorze – jesteś potrzebny!” ([www.senior.szczecin.pl](http://www.senior.szczecin.pl)) oraz w gazetce Szczecin PLUS. Chcielibyśmy również utworzyć ogólnodostępną, rzeczywistą mapę z zaznaczonymi miejscami wraz z ich historiami.

Akcja „Opowiedz mi Szczecin” jest integralną częścią większego projektu realizowanego przez Stowarzyszenie POLITES, Stowarzyszenie Liderów i Fundraiserów oraz Sekretariat ds. Młodzieży Województwa Zachodniopomorskiego.

W Szczecinie jest wiele niesamowitych miejsc, które niejednokrotnie były niemymi świadkami zapierających dech w piersiach, wzruszających lub wywołujących uśmiech historii. Warto je spisywać, gdyż dzięki ich tworzeniu lepiej poznajemy nasze miasto, które wciąż nas zadziwia. Miasto to nie tylko budynki, ale także historie jego mieszkańców.

# Kto ty jesteś?

## Kształtowanie wzorców genderowych na lekcjach języka polskiego

**Marta Bogumił-Felbur**, nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 4 w Goleniowie, doktorantka na Wydziale Filologicznym US

Tytułowe pytanie pochodzi z popularnego wiersza poruszającego w schematyczny sposób kwestie uczniowskiej tożsamości. Od ponad stu lat rymowanka Włodzimierza Bełzy wychowuje w romantycznej idei patriotyzmu kolejne pokolenia Polaków, odwołując się do pytań dotyczących: prawa do istnienia, własnej świadomości i tożsamości. Czy trzynastolatek, kończący szkołę podstawową, w której korzystał z aktualnych podręczników do języka polskiego oraz zapoznał się z listą obowiązkowych lektur, jest w stanie udzielić niebanalnej, autorefleksyjnej odpowiedzi na pytanie: „Kto ty jesteś?”.

Rozważania o kształtowaniu w uczniowskiej tożsamości genderowych wzorców należy rozpocząć od analizy aktów prawnych tworzących skomplikowaną strukturę zreformowanej szkoły podstawowej. Jeden z zapisów w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów* zwraca uwagę, że: „Nadrzędnym celem działań edukacyjnych szkoły jest wszechstronny rozwój ucznia. Edu-

kacja szkolna polega na harmonijnym realizowaniu przez nauczycieli zadań w zakresie nauczania, kształcenia umiejętności i wychowania. Zadania te tworzą wzajemnie uzupełniające się i równoważne wymiary pracy każdego nauczyciela”<sup>1</sup>. Kluczowe dla niniejszych rozważań wydają się następujące zadania ucznia, wymienione w tym samym dokumencie: „Poznanie zasad rozwoju osobowego i życia społecznego oraz poznanie dziedzictwa kultury narodowej postrzeganej w perspektywie kultury europejskiej”. Zajęcia języka polskiego są uprzywilejowane teoretycznie (wskazuje na to sama podstawa programowa), jak i praktycznie (najwięcej godzin tygodniowo – od 4 do 6 – przypada w klasach IV–VI na język polski).

Uczeń nie jest istotą bezcielesną, choć wskazują na to przemilczenia w planach wynikowych czy w podstawie programowej. Zdziwiająca jest „zмова milczenia” wokół zagadnienia płci, ponieważ seksualność jest jedną z centralnych kategorii życia społecznego, podlegającą silnej normalizacji ze strony społecznych reguł i kulturowego porządku. Ponadto, co celnie zauważył Michel Foucault, społeczeństwo europejskie wyspecjalizowało się w tworzeniu wiedzy dotyczącej cielesności i seksualności człowieka, której głównym celem jest utrzymanie kontroli i ujarznienie społeczeństwa<sup>2</sup>. Jak konceptualizowane są relacje pomiędzy takimi kategoriami, jak seksualność i gender w podręcznikach i zbiorze „pozycji obowiązkowych” dla uczniów obojga płci od 10 do 13 roku życia w polskiej szkole podstawowej? W jaki sposób kształtujemy w uczniach postawy „męskie” i „żeńskie”?

Jak pisze Monika Wasilewska: „Od okresu dzieciństwa uczymy się, jakie zachowanie »przystoi« kobiecie i mężczyźnie, a swoją tożsamość płciową definiujemy w narzuconych nam granicach. Ich prze-

kroczenie wiąże się z karą – rodzicielskim upomnieniem («dziewczynce nie wypada chodzić po drzewach», «nie płacz jak baba, bądź mężczyzną»), a w przypadku osoby dorosłej – z ostracyzmem i pogardą (określenia »babochłop«, »zniewieściały« konotują wyraźnie pejoratywne treści)<sup>3</sup>. W teorii Judith Butler<sup>4</sup>, gender powstaje w wyniku stałego wykonywania i powtarzania roli płciowej, na skutek którego wtórnie staje się normą społeczną. Poglądy tej amerykańskiej badaczki pozwalają uchylić zero-jedynkowy status posiadania danej płci; dyskurs przyjęty przez Butler można nazwać krytyką immanentną<sup>5</sup>.

### Kim jestem? Rozważania szóstoklasisty

Próbą zbadania kwestii tożsamości uczniów było przeprowadzenie ankiet z następującymi pytaniami i zagadnieniami: „Kto ty jesteś?”, „Skąd czerpiesz wiedzę o sobie?”, „Wymień ulubionych bohaterów literackich (dziewczynę i chłopaka) i napisz, za co ich cenisz lub lubisz” (na marginesie należy wspomnieć, że podczas wypełniania ankiet jeden z uczniów wyrecytował cztery wersy wiersza Bełzy). Ankieta stanowiła dla szóstoklasistów źródło zaskoczenia, ponieważ pierwszy raz bezpośrednio zapytano o ich autoświadomość oraz poproszono o wskazanie źródeł wiedzy na swój temat.

Z ankiet wynika, że 5% badanych nie udzieliło odpowiedzi na pytanie „Kim jestem?”. Żaden chłopiec nie podał swojej płci, natomiast aż 45% dziewczyn zanotowało tę informację. Po analizie ankiet zauważyć można było zgodność samoopisu z argumentacją wybranych postaci literackich. Tożsamość w wypowiedziach uczniowskich zostaje zastąpiona/myłona ze zinternalizowaną opinią innych o „ja” (90%). Wnioskować można o braku poczucia podmiotowości, co jest symptomatyczne dla współczesnych nastolatków, u których „ja” wyparte zostało przez lustrzane odbicie w oczach otoczenia. W ankiecie dominowało przekonanie: „jestem taki (taka), jak mnie widzą i piszą”. 95% respondentów czerpie wiedzę o sobie od rodziców i rówieśników, 27% zapisało, że informacje czerpią „z siebie” (przykładowe odpowiedzi: „z serca”, „z mojego umysłu” czy enigmatycznie: „To proste. To jak z jedzeniem, nie dowiesz się czy lubisz, dopóki nie spróbujesz”), zaś 6% respondentów wymieniło Internet. Dane te wskazują na fakt, iż uczniowie nie łączą kształtowania swojej tożsamości z procesem edukacyjnym, choć wybierane przez nich postaci literackie mają aż w 53% te same cechy lub problemy, co osoby wypełniające kwestionariusz.

Najczęściej wybieranymi postaciami kobiecymi były Ania Shirley z powieści L. M. Montgomery

*Ania z Zielonego Wzgórza* oraz Hermiona Granger z cyklu powieści J. K. Rowling. Natomiast najpopularniejsze w ankiecie literackie chłopięce postaci to Harry Potter oraz Edward z sagi S. Mayer. Motywacja podawana podczas wyboru zazwyczaj była błaha. Oto kilka reprezentacyjnych wypowiedzi uczniowskich: Harry Potter – „jest fajny”, „jest magiem, nieśmiertelny”, „cechował się odwagą i nie bał się stanąć twarzą w twarz ze złem”; Edward – „jest przystojny”, „jest spoko”; Ania Shirley – „umiała wyznać swoje zdanie”, „pewna siebie, wie czego chce”, „marzycielka”; Hermiona – „była mądra i umiała poradzić sobie w każdej sytuacji”, „czarodziejka”. Opisana ankieta została wykonana w czerwcu 2011 r. w dwóch goleniowskich szkołach podstawowych wśród szóstoklasistów. Warto wspomnieć, że wówczas popularnymi książkami były kolejne powieści z cyklu *Harry Potter* i sagi *Zmierzch*, które doczekały się ekranizacji. Jedynym, statystycznie istotnym, przywoływanym tekstem ze spisu lektur szkolnych była *Ania z Zielonego Wzgórza* (w ocenie ankiety należy wziąć pod uwagę to, iż w obu szkołach powieść ta była omawiana w tym samym roku szkolnym co ankieta). Powyższe zestawienie pozwala na wysunięcie hipotezy, że kształtowanie osobowości w trakcie nauczania języka polskiego w klasach IV–VI jest procesem w dużej mierze bezrefleksyjnym i bezkrytycznym.

Warto przyrzeć się krytycznie propozycjom lekturowym przewidywanym dla uczniów tego etapu edukacyjnego. Dostrzec można znaczącą dysproporcję ilościową między tekstami, w których pierwszoplanowymi bohaterami są chłopcy (Jan Brzechwa *Akademia Pana Kleksa*, Astrid Lindgren *Bracia Lwie Serce*, Joanna Olech *Dynastia Miziołków*, René Goscinny, Jean-Jacques Sempé *Mikołajek*, Ferenc Molnár *Chłopcy z Placu Broni*, Mark Twain *Przygody Tomka Sawyera*, Alfred Szklarski *Tomek w krainie kangurów*, Carlo Collodi *Pinokio*, Dorota Terakowska *Władca Lewawu*, Edmund Niziurski *Sposób na Alcybiadesa*, Juliusz Verne *W 80 dni dookoła świata*, Rudyard Kipling *Księga Dżungli*, Kornel Makuszyński *Szatan z siódmej klasy*, John Ronald Reuel Tolkien *Hobbit, czyli tam i z powrotem*, Wiktor Gomulicki *Wspomnienia niebieskiego mundurka*, Stanisław Lem *Bajki robotów*), a tymi, które prezentują interesujące sylwetki dziewcząt (Lucy Maud Montgomery *Ania z Zielonego Wzgórza*, Moony Wicher *Dziewczynka z szóstego księżycy*, Frances Hodgson Burnett *Tajemniczy ogród*). Pozostałe utwory, które przedstawia MEN w rozporządzeniu z dnia 29 sierpnia 2008 r., przedstawiają bohaterów obojga płci (Irena Jurgielewiczowa *Ten obcy*, Józef Ignacy Kraszewski *Stara Baśń*, C. S. Lewis *Opowieści z Narnii*, cz. I: Lew,

*Czarownica i stara szafa*, Henryk Sienkiewicz *W pustyni i w puszczy*, ks. Jan Twardowski *Zeszyt w kratkę*). Powyższe zestawienie ilościowe powinno stanowić jedynie preludeum do wnikliwego przeanalizowania kreacji bohaterów z uwzględnieniem krytyki *gender studies*. Jak zaznacza Sławomir Żurek w *Koncepcji podstawy programowej z języka polskiego*: „(...) spis lektur to bardziej propozycja hierarchizacji niż gotowa hierarchia i dlatego też w swej istocie nie jest kanonem. Z takiego poglądu na układ lektur wynika bardzo istotna zasada: należy w jak największym stopniu dopuścić możliwość wyboru poszczególnych pozycji przez nauczyciela lub – w starszych klasach – przez nauczyciela wspólnie z uczniami. Nie tylko nierealistyczne, ale i niewskazane byłoby oczekiwanie, że dzieciom i młodzieży zostanie przekazany jeden obowiązujący model kultury”<sup>6</sup>. Ten zapis otwiera przed nauczycielami i uczniami możliwości poszukiwania rozmaitych tekstów kultury atrakcyjnych i wartościowych dla współczesnego ucznia, które mogą posłużyć do świadomego kształtowania jego tożsamości genderowej.

### Wnioski

Powracając do utworu Bełzy, warto przypomnieć, że wiersz posiada także pierwszą strofę w wersji dla dziewcząt. Niewiele osób zna słowa: „Kto ty jesteś? Polka mała. Jaki znak twój? Lilia biała”. Zmiana płci w tekście wiąże się z odmienną metaforą. Alegoryczne przedstawienie istoty płci według polskich prawideł stale oscyluje między drapieżnym i władczym orłem, będącym polskim symbolem narodowym, a niewinną i subtelną lilią, oznaczającą piękno kobiecego ciała. Tendencyjność literackich obrazów kobiecości i męskości w kształceniu polonistycznym w XXI w. jest niepokojąca, zważywszy na fakt prężnie rozwijających się nurtów krytyki genderowej czy *queer studies* w ośrodkach akademickich.

Powyższe rozważania ewidentnie wskazują na coś, na co badacze tożsamości zwracają uwagę od dłuższego czasu – na mocną, bardzo silnie stypizowaną tożsamość płciową. To pierwsza informacja, jaką rodzice „poznają” o dziecku, ale także pierwotne źródło danych o samym sobie dla każdego człowieka. Socjalizacja tożsamości płciowej ma bardzo szeroki zakres, rozgrywa się niemal na każdej przestrzeni życiowej – od wychowania w rodzinnym domu, poprzez proces edukacji szkolnej, do działalności rozmaitych instytucji społecznych, politycznych czy kulturalnych z mediami włącznie. Skuteczność tej socjalizacji jest o tyle niebezpieczna, że często pewne wzorce są prezentowane oraz zinternalizowane nie-

świadomie. Nieco inaczej przedstawia się kwestia osiągnięcia tożsamości związanej z rasą i narodowością; ta tożsamość jest słabsza, mniej stypizowana, związana przede wszystkim z wejściem dziecka w strukturę instytucji – głównie szkoły. Kolejne ustalenia dotyczące tożsamości religijnej, seksualnej czy klasowej pojawiają się w ciągu dalszego rozwoju podmiotu. „Od najmłodszych lat polskie dziecko uczy się, że jest Polakiem (»mężczyzną z Polski«)/Polką (»kobietą z Polski«). Pod koniec tej tożsamościowej edukacji, dana osoba powinna próbować realizować idealne wyobrażenie Polaka (białego heteroseksualnego mężczyzny z Polski, katolika, z klasy średniej)/Polki (białej heteroseksualnej kobiety z Polski, katoliczki, z klasy średniej). Wszelkie od tego odstępstwa są krytykowane, dyskryminowane oraz traktowane jako marginalne i gorsze”<sup>7</sup>. Powyższe konkluzje sprowadzić można do zrównania pojęć wiedzy i władzy, które – jak udowodnił to w swoim dorobku Michel Foucault – są ściśle ze sobą sprzężone. Dlatego należy pamiętać, że proces kształcenia polonistycznego powinien iść w parze z indywidualnym rozwojem osobowości każdego ucznia aż do osiągnięcia pełnej, spójnej wielowymiarowej tożsamości.

Sensem badań genderowych jest gruntowna rewizja kultury pod kątem społecznego wytwarzania płci, dlatego warto przyjrzeć się w tym kontekście konstrukcji podręczników kształcących kulturowo i literacko kolejne pokolenia. Genderowe spojrzenie może być źródłem interesujących rewolucji kanonicznych list lektur, a zawsze jest perspektywą, z której można bliżej przyjrzeć się człowiekowi i otaczającej go kulturze.

### Przypisy

<sup>1</sup> *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów*, Dz. U. nr 61, poz. 625, Załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001, s. 4273–4274, Warszawa 1982, s. 31.

<sup>2</sup> E. Ciaputa, J. Struzik, K. Zielińska, *(De)konstruowanie seksualności – perspektywy teoretyczne i badawcze*, „Interalia” 2012, nr 7, [http://www.interalia.org.pl/pl/artykuly/aktualny\\_numer\\_2012\\_7/11\\_wstep.htm](http://www.interalia.org.pl/pl/artykuly/aktualny_numer_2012_7/11_wstep.htm).

<sup>3</sup> M. Wasilewska, *Wytwarzanie płci*, „Tygiel Kultury” 2008, nr 4–6, [http://www.tygielkultury.eu/4\\_6\\_2008/aktual/19.htm](http://www.tygielkultury.eu/4_6_2008/aktual/19.htm), data dostępu: 26.11. 2012.

<sup>4</sup> J. Butler, *Uwikłani w płć. Feminizm i polityka tożsamości*, przeł. Karolina Krasuska, wstęp Olga Tokarczuk, Warszawa 2008.

<sup>5</sup> *Ibidem*, s. 18–19.

<sup>6</sup> S. J. Żurek, *Koncepcja podstawy programowej z języka polskiego*, w: *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2, Warszawa 2008, s. 57–58.

<sup>7</sup> M. Skucha, *Między wiedzą a Sarmatą albo „Kto ty jesteś? Polak mały”*, „uniGENDER” 2009, nr 1, <http://www.unigender.org/?page=biezacy&issue=03&article=01>.

# Nie mam czasu...

## Wybrane aspekty braku zaangażowania rodziców w relacje z dziećmi w młodszym wieku szkolnym

**Julia Karapuda, nauczycielka nauczania zintegrowanego w Centrum Kształcenia Sportowego w Szczecinie**

W rozpędzonym współczesnym świecie niemal każda rodzina, niezależnie od modelu funkcjonowania, nie poświęca wystarczającej ilości czasu na budowanie pozytywnych relacji z dziećmi. Większość ludzi żyje w ciągłym pośpiechu, co powoduje, że napotkane osoby czy nieprzewidziane sytuacje, które spowalniają ten pęd, stają się z miejsca największymi „wrogami”. Obsesja skrupulatnego organizowania czasu sprawia, że współczesne rodziny całkowicie poddały się nieustannemu zwiększaniu tempa swojego życia.

Ze swego rodzaju koniecznością zwiększania tempa życia spotykamy się niemal każdego dnia: trzeba szybko inwestować, pomnażać zyski, jak najwcześniej wiązać edukację z licznymi stażami i praktykami. Nie zwlekać z rozpoczęciem kariery zawodowej, piąć się po jej szczeblach. Podejmować kredyty, kupować apartament lub budować dom. Ponadto, obowiązkowo nadążać za rozwojem techniki, posiadać umiejętności obsługi najnowszych urządzeń i używać ich na co dzień. Atrybuty „szybkiego życia” zaczęły odgrywać niezwykle znaczącą rolę w codziennym funkcjonowaniu – zarówno osób dorosłych, jak i dzieci. Tempo życia zostało zwiększone do granic wytrzymałości

ludzkiego organizmu. Obecnie czas wywiera na ludziach większą presję niż kiedykolwiek. Nieważne, jak szybko pędzi człowiek – doba ma zawsze zdecydowanie za mało godzin<sup>1</sup>.

Na kwestie różnorodności w zaangażowaniu rodziców w relacje z dziećmi zasadniczy wpływ mają źródła postaw rodzicielskich. W procesie kształtowania się postaw rodziców istotne znaczenie odgrywa wiele czynników; wśród najważniejszych, zdaniem Mieczysława Plopy, znalazły się; „(...) oddziaływanie środowiska społecznego, cechy osobowości, traumatyczne doświadczenia, procesy emocjonalne, wpływ wczesnych doświadczeń, (...) dziedzictwo z rodziny pochodzenia, uwarunkowania podmiotowe rodziców, jakość związku małżeńskiego rodziców dziecka, czynniki tkwiące w dziecku”<sup>2</sup>.

Celem niniejszego artykułu jest omówienie zjawiska malejącego zaangażowania rodziców w budowanie pozytywnych relacji z dziećmi. Ze względu na szeroki zakres tematu, zaistniała konieczność wprowadzenia ograniczeń pod względem rzeczowym. Pierwsze z nich polega na skoncentrowaniu się tylko na analizie relacji na linii rodzic–dziecko, w okresie przypadającym na klasy I–III szkoły podstawowej, z pominięciem lat wcześniejszych (wieku przedszkolnego) oraz lat późniejszych (okresu adolescencji). Drugie ograniczenie dotyczy konkretnych sytuacji, kiedy patologia w rodzinie staje się podstawą naruszenia spokoju domowego.

Pierwszy kontekst podejmowanego tu tematu to brak czasu rodziców wynikający z wykonywanej pracy. Przepracowanie to częste zjawisko powodujące niemożność poświęcenia wystarczającej ilości czasu swojemu dziecku, wynikające z konieczności pracy dla zaspokojenia podstawowych potrzeb bytowych i materialnych rodziny. Dzieci te codziennie stykają się ze stresem oraz brakiem cierpliwości ze strony przepracowanych rodziców, którym brakuje czasu na zaspokojenie potrzeb psychicznych swoich pociech.



Podstawowy podział potrzeb wskazuje na te biologiczne i psychiczne. Do najważniejszych potrzeb psychicznych zalicza się: potrzebę bezpieczeństwa, potrzebę poznawczą, potrzebę aktywności, potrzebę samodzielności oraz wzrostu osiągnięć, rozwoju, potrzebę kontaktu emocjonalnego, potrzebę przynależności, potrzebę akceptacji, uznania, pozytywnej oceny, potrzebę posiadania oraz potrzebę sensu życia<sup>3</sup>.

Mimo iż podstawowe, przez co niezwykle ważne, potrzeby biologiczne dzieci zaspokajane są w większości przypadków przez dom rodzinny w sposób zadowalający, a niejednokrotnie na bardzo wysokim poziomie, to pominięcie lub niedocenywanie rangi rozwijania oraz zaspokajania potrzeb psychicznych u dzieci może powodować zaburzenia w prawidłowym funkcjonowaniu psychiki oraz kłopoty z nawiązywaniem przez najmłodszych prawidłowych kontaktów społecznych.

Potrzeba bezpieczeństwa – jest w swojej najprostszej postaci wyrazem instynktu samozachowawczego zarówno u człowieka dorosłego, jak i u dziecka. Wyraża się ona przede wszystkim w unikaniu wszystkiego i wszystkich, co w danej sytuacji może przynieść niezadowolenie czy cierpienie<sup>4</sup>. „Potrzeba bezpieczeństwa obejmuje potrzebę pewności, stałości, opieki, wolności od strachu i chaosu, potrzebę porządku i prawa. Dążenie do zaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa ma na celu usunięcie napięcia związanego z lękiem, strachem, niepewnością”<sup>5</sup>. U dzieci potrzebę bezpieczeństwa zapewnia przede wszystkim rodzina, ofiarowując dziecku bliski kontakt, poczucie przynależności i sens życia. Wynikiem braku zaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa w relacji dziecka z rodzicem jest zagubienie emocjonalne, przejawiające się wycofaniem społecznym lub agresją.

Potrzeba poznawcza – dostarcza dziecku możliwości zobaczenia, usłyszenia, dotknięcia, obejrzenia czy sprawdzenia czegoś zupełnie nowego, przez co może ono wzbogacić swoją wiedzę na temat otaczającej go rzeczywistości<sup>6</sup>. Rodzic nieposiadający możliwości nawiązywania relacji z dzieckiem poza zwyczajowymi czynnościami dnia codziennego nie wzbogaca jego osobowości.

Potrzeba aktywności – czyli możliwość jej przejawiania jest jedną z zasadniczych potrzeb każdego dziecka. Wśród form aktywności można wyróżnić: pracę umysłową, wysiłek fizyczny, działalność odtwórczą i aktywność twórczą<sup>7</sup>. Jednak najchętniej swoją potrzebę aktywności dziecko zaspokaja przede wszystkim w spontanicznej zabawie. Ponadto potrzeba aktywności wiąże się z innymi potrzebami, na przykład z potrzebą poznawczą – dziecko, realizując swoje zainteresowania, zaspokaja obie te potrzeby równocześnie, mimo że potrzeba działania wyraża się bardziej w dziecięcych zamiłowaniach, natomiast po-

trzeba poznawcza w zainteresowaniach<sup>8</sup>. Nierozwijanie aktywności dziecka oraz brak czasu rodziców na wspólne rozwijanie zainteresowań ogranicza możliwości rozwoju.

Potrzeba samodzielności oraz wzrostu osiągnięć i rozwoju – zaspokojenie tych potrzeb u dziecka powinno mieć charakter wszechstronny, obejmować działanie praktyczne, sprawy życiowe, aktywność poznawczą oraz aktywność samowychowawczą, czyli pracę nad kształtowaniem własnej osobowości<sup>9</sup>. U dzieci potrzeby te są przejawiane głównie w chęci decydowania o różnych sprawach. W tej sytuacji istotne jest, aby dziecko posiadało możliwość swobodnych poczynań i czuło wsparcie ze strony rodziny, co wspomaga samodzielność i zaangażowanie najmłodszych członków rodziny. Natomiast przy działaniach przeciwnych, czyli ograniczaniu dziecka, może ono stać się bierne, niesamodzielne i opóźnione w rozwoju społecznym, co jest wysoce niepożądanym skutkiem i aktem nieprawidłowego wychowywania dziecka<sup>10</sup>. Ważną rolę w rozwoju dziecięcej samodzielności pełni czas poświęcony przez rodzica na naukę wykonywania codziennych, życiowych czynności. Brak samodzielnięcia powoduje zagubienie oraz niezaradność w grupie rówieśników.

Potrzeba kontaktu emocjonalnego – charakterystyczne dla dziecka jest to, że jego potrzeba emocjonalna ma charakter bierny, ponieważ w przeważającej większości swoich pragnień dziecko oczekuje, przede wszystkim, uczucia miłości. Zwrócić należy także uwagę, że potrzeby: bezpieczeństwa oraz kontaktu emocjonalnego pozostają w ścisłym związku ze sobą, bowiem dziecko akceptowane przez rodziców, będące jednocześnie uczniem akceptowanym przez nauczyciela i rówieśników, nie czuje się osamotnione, ma

- **Tato przeczytaj mi jeszcze jedną „Jednominutową bajkę na dobranoc”.**
- **Dobrze, dziś wyjątkowo jeszcze jedną.**
- **Tato, czytasz za szybko!**

możliwość sprawdzenia się w każdej sytuacji, a tym samym zwiększają się jego szanse na osiągnięcie licznych sukcesów<sup>11</sup>. W procesie wychowania dziecka długotrwały brak kontaktu emocjonalnego z rodzicami ogranicza możliwość budowy prawidłowych więzi rodzinnych. Brak zaangażowania w relacje na linii rodzic – dziecko, skutkuje nieumiejętnością dziecka w nawiązywaniu długotrwałych, przyjacielskich, ciepłych relacji z innymi ludźmi.

Potrzeba przynależności, akceptacji, pozytywnej oceny – aby zaistniała jakakolwiek koegzystencja,

dziecko musi być częścią, członkiem zbiorowości, musi należeć do jakiejś grupy społecznej. Zwykle takimi grupami są: rodzina, szkoła czy przyjaciele z podwórka<sup>12</sup>. Prawidłowe zaspokojenie potrzeby przynależności i akceptacji rozwija w dziecku poczucie bezpieczeństwa oraz pozytywną samoocenę, pozwalając na prawidłowy rozwój poczucia pewności siebie – żadne dziecko nie chce czuć się niepotrzebne, odseparowane i nieakceptowane przez swoje otoczenie. Potrzeba osiągnięcia sukcesów oraz pozytywnego oceniania czynności, postępowania czy wytworów pracy przez otoczenie najbliższych dla dziecka osób, wyzwala w nim ogromną motywację i siłę oraz ochotę do podejmowania dalszych działań. Zaspokojenie potrzeby przynależności przekłada się na wspólny czas spędzony z dzieckiem na przykład na wykonywaniu prac domowych, przygotowywaniu uroczystości rodzinnych oraz świąt, wspólnym wypoczynku i zabawie.

Potrzeba sensu życia – potrzeba ta posiada specyficzny charakter, ponieważ nie pojawia się nagle, lecz jest procesem długofalowym. Rozwija się stopniowo w zależności od oddziaływania rodziców i osób bliskich z otoczenia dziecka i pomimo że dziecko nie od

- **Mamo, mamo zobacz proszę. Dostałam odznakę pierwszaka.**
- **Później zobaczę...**
- **Mamo, zobacz, zobacz!**
- **Nie mam czasu!**

razu zdaje sobie sprawę z jej istnienia, to towarzyszy mu ona już od najmłodszych lat życia<sup>13</sup>. Stefan Garczyński wskazuje, że „(...) człowiek chce wierzyć, iż jego istnienie posiada sens wychodzący poza granice jego ciała (...) chce by miało sens istnienie gromady, której jest członkiem (...) dopatruje się sensu w dziejach swojego narodu, rozprawia o jego misji, (...) gdy mu się to udaje, jego własne życie włączone w sensowny byt gromady przestaje być niepokojąco znikome, staje się celowe i doniosłe”<sup>14</sup>. Dzieci pozbawione wychowawczego oddziaływania rodziców, nierozwinięte emocjonalnie, samodzielnie nie potrafią odnaleźć sensu swojego życia.

Analizując tematykę potrzeb dziecka, należy pamiętać, że potrzeby nie zawsze i nie w każdej sytuacji mogą być zaspokojone. Stan, w którym dziecko odczuwa niezaspokojenie, jest źródłem powstawania frustracji, której zawsze towarzyszą emocje niezadowolonia, zdenerwowania, przygnębienia, poczucia krzywdy, rozczarowania czy zawodu. Niezrozumienie indywidualności każdego dziecka z całym jego bogactwem wielorakich potrzeb, niezaspokojenie i nierepektowanie ich może spowodować nieodwracalne

następstwa, widoczne nawet w późniejszym, dorosłym życiu<sup>15</sup>.

Kolejny kontekst to kierowanie się własnymi ambicjami oraz kreowaniem kariery zawodowej. W takich sytuacjach dzieci najczęściej są wychowywane przez obcych ludzi – nianie czy opiekunki – i w pewnym sensie stanowią jedynie dodatek do życia swoich rodziców. Dzieci stają się wówczas obowiązkowym punktem do realizacji, odhaczanym w ambitnym planie. Rodzice zapewniają swoim dzieciom życie na najwyższym poziomie, obsypują prezentami bez umiaru i prześcigają się w pomysłach na organizację zajęć dodatkowych. Planują skrupulatnie czas na cały tydzień oraz zatrudniają nianię z samochodem, która wraz z dziećmi wykonuje rodzicielski plan tygodnia. Sami zaś rodzice żyją w przekonaniu dobrze spełnionego obowiązku rodzicielskiego.

W tym miejscu warto nadmienić, iż psychoanalitycy są przekonani, że przeżyte zarówno we wczesnym dzieciństwie, jak i wieku szkolnym doświadczenia w dużym stopniu współokreślają przebieg dalszego rozwoju człowieka, aż do momentu osiągnięcia dorosłości. Zaznaczają przy tym, że zdecydowanie korzystniej przebiega rozwój dzieci o więziach emocjonalnych pewnych niż dzieci o więziach zaburzonych<sup>16</sup>. Zapewnienie dzieciom nawet najwyższego, materialnego standardu życia oraz możliwości do rozwoju, przy jednoczesnym braku codziennego, bezpośredniego kontaktu, nie przyniesie oczekiwanych rezultatów w rozwoju.

Lidia Wołoszynowa uważa, że „(...) sfera emocjonalna jako swoista dziedzina życia psychicznego ulega (...) wielkim przeobrażeniom w kierunku coraz większej intelektualizacji emocji oraz rozwoju uczuć wyższych, co pozostaje w związku z rozwojem całej osobowości dziecka. Fakt komplikowania się, bogacenia, rozszerzania się i pogłębiania życia psychicznego dzieci w wieku szkolnym (...) jest także bardzo wyraźny w odniesieniu do ich sfery emocjonalnej. Złożoność zjawisk w tej sferze przejawia się u dziecka po pierwsze w tym, iż rozszerza się krąg przedmiotów, zjawisk, zdarzeń i spraw, które wywołują u niego reakcje emocjonalne, a po drugie zmienia się i różnicuje

- **Mamusiu pobawisz się ze mną?**
- **Nie mam czasu... Nie ruszaj tych dokumentów! Kupiłam Ci nową grę komputerową, pograj sobie.**
- **Pograj ze mną...**
- **Nie mam czasu...**
- **Ale ja nie chcę sam...**

w sposób istotny charakter jego emocjonalnych doznań<sup>17</sup>. Najwyższą formą życia emocjonalnego, jaka jest dostępna dziecku na poziomie tego wieku, jest rozwijanie się uczuć wyższych – jako trwałe i często w znacznym stopniu uświadomiony przez dziecko stosunek do ludzi, przedmiotów czy zjawisk. Przejawianie przez dziecko uczuć wyższych – moralnych,

- **Mamusiu, zobacz, jaki duży zamek zbudowałem na dywanie!**
- **Przeszkadzasz mi, przecież widzisz, że oglądam serial! Przynieś piwo z kuchni.**
- **Mamusiu chciałem Ci tylko pokazać zamek!**
- **Nie przeszkadzaj, idź po piwo!**

estetycznych i społecznych – ma stabilne i szerokie podstawy biologiczne oraz społeczne<sup>18</sup>. Proces ten dokonuje się w sposób stopniowy i długofalowy zarazem, głównie pod wpływem nowych sytuacji społecznych, z jakimi dziecko ma kontakt, a także pod wpływem ludzi, z którymi przebywa.

Należy także pamiętać, że dziecko już od początku swojego życia niezaprzeczalnie jest istotą społeczną, u której formy zachowania społecznego kształtują się stopniowo w toku jego całego ogólnego rozwoju. Na rozwój uspołecznienia dzieci i kształtowania się ich uczuć społecznych ogromny wpływ mają: rodzina i rodzeństwo, przedszkole, szkoła oraz całe środowisko życia dziecka.

Ostatni kontekst to zjawisko braku czasu dla dzieci spowodowane patologią w rodzinie – charakteryzujące się szerokim wymiarem społecznym w naszym kraju. Dzieci wychowywane w braku poczucia bezpieczeństwa oraz przynależności, niekochane, nieszanowane i niewspierane w swoich rodzinach nie potrafią prawidłowo funkcjonować w społeczeństwie. Dzieci te żyją z dużym poczuciem frustracji i niesprawiedliwości, nie potrafią patrzeć obojętnie na rówieśników posiadających kochające ich rodziny. Negatywne reakcje frustracyjne, jakie odczuwa dziecko, sprzyjają powstawaniu aktów agresji, co związane jest z licznymi trudnościami wychowawczymi<sup>19</sup>. Joanna Grochulska trafnie uważa, że „(...) niezaspokojone potrzeby są (...) przyczyną stosowania przez dzieci różnych zachowań zmierzających do ich realizacji. Dzieci agresywne manifestują w takich sytuacjach, częściej niż ich rówieśnicy, właśnie zachowania agresywne. Inne dzieci mogą wtedy płakać, zamykać się w sobie, nadmiernie podporządkowywać się innym itp. Karanie niepożądanych zachowań (zarówno agresywnych, jak i pozostałych) zwiększa zagrożenie, po-

głębia poczucie niezaspokojenia potrzeby, podnosi napięcie emocjonalne i raczej w rezultacie utrwała niż likwiduje występowanie takich zachowań. W procesie wychowania najpierw należy usunąć źródło napięć emocjonalnych (przez różne sposoby zaspokajania potrzeb), a dopiero potem, po odzyskaniu przez dziecko równowagi emocjonalnej, można przystąpić do dalszych oddziaływań wychowawczych<sup>20</sup>.

Wnioski można sformułować tak: niezależnie od tego, czy malejące zaangażowanie rodziców w budowanie relacji z dziećmi wynika z zapracowania i pogoni za karierą, czy niewydolności wychowawczej, zazwyczaj skutkuje niezaspokojeniem potrzeby bliskiego kontaktu i brakiem poczucia bycia kochanym na linii rodzic–dziecko.

Należy także zaznaczyć, że dzieci nie rodzą się z potrzebą bycia „szybszym” lub wydajniejszym od innych, a bieganie w pośpiechu przez cały dzień i wykorzystywanie każdej chwili do maksimum jest domeną osób dorosłych – to właśnie dorośli wywierają na najmłodszych presję wysokiego tempa życia i nieustannej rywalizacji, przy jednoczesnym braku czasu dla swoich pociech. Carl Honoré zauważa, że już w XVIII wieku leksykograf Samuel Johnson przestrzegał rodziców przed indolencją decyzji i marnowaniem czasu: „Kiedy ty stoisz i deliberujesz, którą książkę twój syn ma przeczytać najpierw, innych chłopiec zdążył już przeczytać obie<sup>21</sup>”. Rodzice często organizują rytm dnia tak, aby dziecko było nieustannie zajęte i nie traciło czasu, a także nie oczekiwało spędzenia czasu z rodzicami.

W tym miejscu wypada mieć nadzieję, że narastający w polskiej szkole problem posyłania do pierwszej klasy dzieci, które nie posiadają jeszcze dojrzałości szkolnej, aby sprostać bezrefleksyjnej pogoni swoich rodziców za lepszymi wynikami oraz natychmiastowym sukcesem, zostanie potraktowany z należytą refleksją.

Ogólne wnioski z badań nad prawidłowymi relacjami na linii rodzic–dziecko sugerują, że „(...) bezpieczne przywiązanie koreluje z ujawnieniem emocjonalnej ekspresji, otwarciem, swobodą, bogatszym emocjonalnym słownictwem, ujawnianiem plastyczności w sytuacjach problemowych, bardziej realistyczną percepcją i interpretacją emocjonalnych ekspresji innych osób. Niewykorzystane zaś wzory przywiązania prawdopodobnie uruchamiają defensywne procesy w relacjach interpersonalnych<sup>22</sup>”. Marian Plopa podkreśla przy tym, iż zaangażowanie rodziców w relacje z dziećmi, a także przywiązanie może być traktowane jako prototyp relacji społecznych również w okresie dorosłości<sup>23</sup>.

Rozwój relacji rodzica z dzieckiem wymaga stworzenia strategii wychowania dziecka oraz kierowania

zachowaniem pociechy odpowiednio do etapu rozwoju. Cytowany wcześniej Plopa wskazuje, że „(...) strategie wychowania opierają się na dostarczaniu wsparcia, ciepła, akceptacji i zachęty do eksploratywności. Strategie kontroli są istotne dla ochrony dzieci przed nabywaniem niewłaściwych sposobów społecznego funkcjonowania. Strategie, które rodzice wybierają, aby zapewnić wychowanie i kontrolę, uwidaczniają się w ich rodzicielskim stylu (postawie) postępowania z dzieckiem”<sup>24</sup>.

Jednak ostatnie pokolenia wychowywano, kreując przekonanie, że ich prawem, a wręcz nawet obowiązkiem jest posiadanie „wszystkiego”. Wychowanie do sukcesu nakazuje mieć rodzinę, karierę, dom oraz intensywne, udane życie towarzyskie. Spełnienie obowiązku posiadania „wszystkiego” skutkuje życiem pod ciągłą presją czasu. Honoré uważa, że: „(...) dzieci coraz częściej ponoszą konsekwencje pospiesznego trybu życia. Już nawet pięciolatki zmagają się z rozstrojami żołądka, bólami głowy, depresją i zaburzeniami odżywiania wywoływanymi przez stres. (...) dzieci często za mało śpią (...). Jeśli chodzi o naukę, przygotowywanie dziecka do ekspresowej kariery często przynosi więcej szkody niż pożytku. (...) dzieci ze swobodniejszego, bardziej powolnego otoczenia są mniej nerwowe i chętniej się uczą oraz łatwiej przychodzi im niezależne myślenie”<sup>25</sup>. Warto podkreślić, iż okres szkolny w cyklu życia ludzkiego jest mostem łączącym dwa odległe od siebie światy. Dziecko porzuca świat beztrudnych zabaw, aby rozpocząć wieloletnią naukę szkolną. Po ukończeniu nauki świat dzieciństwa staje się światem życia dorosłego.

Przybliżając charakterystykę dziecka, które wstępuje do pierwszej klasy szkoły podstawowej, należy podkreślić, jak ważnym wydarzeniem w życiu ucznia jest szkolny start. Pójście dziecka do szkoły stanowi dla niego całkowitą zmianę dotychczasowych warunków życia i działalności. Przejście z przedszkola – w którym dziecko posiadało dużą swobodę ruchów i nikt nie krępował jego fantazji twórczej – do szkoły, w której to ograniczono jego ruchliwość, oczekując dłuższej wytrwałości, jest ogromnym przeżyciem.

Już pierwszego dnia w szkole, rozpoczynając naukę, sześciolatek czy siedmiolatek zaczyna pełnić rolę ucznia, co wiąże się z odgrywaniem funkcji społecznej w grupie, często wśród wcześniej nieznanymi rówieśnikami, która staje się nowym zespołem klasowym. Dlatego też dziecko rozpoczynające szkołę powinno być dobrze przygotowane – charakteryzować się dojrzałością szkolną, którą jest osiągnięcie przez sześciolatek lub siedmiolatek stopnia rozwoju intelektualnego, społeczno-emocjonalnego i fizycznego, niezbędnego do podjęcia obowiązków i zadań, jakie stawia przed nim szkoła. U poszczególnych uczniów

stopień dojrzałości szkolnej jest zróżnicowany i uzależniony od wielu czynników, do których można zaliczyć: wpływ przedszkola na dziecko, zachowanie rodziców w stosunku do swojego dziecka, czas, jaki rodzice poświęcają dziecku, wykształcenie i zawód, jaki posiadają rodzice, warunki mieszkaniowe i rodzinne, w jakich przebywa dane dziecko oraz wpływ jego otoczenia<sup>26</sup>.

Nauczanie i wychowanie dziecka w młodszym wieku szkolnym ma do spełnienia dwa szczególne zadania – z jednej strony, chodzi o harmonijne włączenie dziecka w społeczny organizm szkoły, czyli o nauczenie go „bycia uczniem”, a z drugiej strony, o wprowadzenie w swego rodzaju „przedsionek” wiedzy o świecie i samym sobie, stwarzając możliwości do prawidłowego rozwoju<sup>27</sup>.

- **Tatusiu, ja koniecznie muszę mieć tego robota z prawdziwym świecącym laserem, zupełnie takiego jak w tej grze komputerowej, którą ma Tomek.**
- **Oczywiście synku, jutro pojedziesz z nianią do sklepu i kupicie.**
- **Tatusiu, czy możemy pojechać tam dziś, a potem razem się nim pobawimy? Pokaże Ci, jak on działa.**
- **Jutro pojedziesz z nianią.**
- **Tatusiu, proszę...**
- **Nie mam czasu!**

Wraz z przybyciem obowiązków szkolnych, bardzo często rośnie także tempo życia rodziny oraz pojawia się ryzyko przerzucania obowiązku wspierania pierwszoklasisty z rodziców na: dziadków, nauczycieli, świetlicę szkolną, a nawet wynajmowanych, prywatnych korepetytorów, obecnych w życiu niektórych dzieci już od pierwszej klasy.

Pierwszego września do jednej klasy szkolnej trafia od 20 do 32 dzieci wraz z wyobrażeniami ich rodziców o wspaniałej, szybkiej – najpierw szkolnej a później zawodowej – karierze. Coraz częściej w mojej pracy zawodowej stykam się z wymaganiami rodziców przerastającymi możliwości ich dzieci. Nie są już wyjątkiem rodzice posyłający do szkoły dzieci nieposiadające dojrzałości szkolnej, domagający się sukcesów ich dzieci nie tylko w sferze intelektualnej (edukacja), ale także fizycznej (sport). Co dzień stykam się z oczekiwaniami rodziców i ich wizjami „turbokształcenia” małych uczniów-sportowców. Rodzice, żądając szybkich wyników oraz medali, naciskają na zwiększanie czasu treningów pływackich, zapominając

o psychologii sportu. Tadeusz Rychta przedstawia jej wagę w podstawach fizycznej aktywności. Ukazuje, jak istotną rolę odgrywa spojrzenie na model ucznia-sportowca z ujęcia psychologicznego, socjologicznego, antropologicznego i fizjologicznego. Podkreśla, że zauważenie sportowca jako człowieka aktywnego i twórczego, dążącego nie tylko do poprawy osiągnięć uzyskiwanych w sporcie, lecz także pracy nad rozwojem oraz udoskonalaniem samego siebie, leży u podstaw łączenia edukacji i sportu<sup>28</sup>. Uczeń bez odpowiedniego oraz systematycznego wsparcia rodziny nie jest w stanie odnieść edukacyjnego czy sportowego sukcesu.

Rodzice coraz częściej zwracają uwagę, zarówno w sposób pośredni, jak i zupełnie bezpośredni, iż oczekują od wychowawców oraz nauczycieli wyręczenia ich w opiece nad dziećmi. Wolny czas swoich dzieci gospodarują im przebywaniem w świetlicy szkolnej, naciskając, aby była ona czynna do bardzo późnych godzin popołudniowych. Świetlica, zdaniem rodziców, powinna oferować: pełne wyżywienie dla dzieci, szeroki zakres zajęć pozalekcyjnych, systematyczne odrabianie zadań domowych oraz pełne wychowanie najmłodszych, tak aby rodzic nie musiał już się niczym martwić, szczególnie w zakresie edukacji swojej pociechy. Rodzic poddany pędowi swojego życia oczekuje szybkich wyników bez ponoszenia straty swojego cennego czasu. W wielu przypadkach rodzic nawet nie chce mieć czasu na wychowanie swojego dziecka.

Niejednokrotnie dorośli, „produkując” idealnego ucznia, zapominają, że „we wszystkich dyskusjach nad koniecznością zapewnienia dzieciom większej powolności ważnym tematem jest zabawa. Wiele badań pokazuje, że niezagospodarowany czas na zabawę pomaga młodszym dzieciom rozwijać kompetencje językowe i społeczne, potencjał twórczy i zdolności uczenia się. Spontaniczna zabawa stanowi przeciwieństwo poważnych zajęć, które wiążą się z pilnym zaangażowaniem, planowaniem, ustalonym harmonogramem i celem. (...) Dorosłemu człowiekowi przyzwyczajonemu do wykorzystywania każdej sekundy spontaniczna zabawa wydaje się marnotrawieniem czasu<sup>29</sup>.

Działanie mające na celu ocalenie następnego pokolenia przed poddaniem się kultowi szybkości zwraca uwagę na konieczność podjęcia próby wymyślenia nowej filozofii dzieciństwa. Niezwykle cenne jest wprowadzenie większej elastyczności w kształceniu, nacisku na uczenie się dzieci pojmowane w ujęciu przyjemności, pozostawienie miejsca na czas wolny dla rodziny i spontaniczną zabawę, opanowanie pasji operacyjnego gospodarowa-

nia każdą minutą przez „hiperrodziców” oczekujących samych sukcesów<sup>30</sup>.

Każdy człowiek, jeżeli tylko zechce, potrafi odnaleźć swoje tempo, zwolnić tak, by zdążyć poczuć się szczęśliwym, zauważyć, w jaki sposób jego życie staje się prostsze, a jednocześnie bardziej wartościowe, lepsze, spokojniejsze.

Niniejszy tekst mogą zwięździć uwagi sformułowane przez Papieża Jana Pawła II, który przestrzegał: „(...) ażeby mógł dokonać się rozwój osobowy w rodzinie, nieodzowna jest wielka wrażliwość na drugiego człowieka. Przede wszystkim wrażliwość matki i ojca na dziecko – ale także odpowiednia wrażliwość w każdym ze wzajemnych odniesień. Taka zdrowa wrażliwość stwarza klimat miłości, w którym człowiek rozwija się. Podobnie jak roślina potrzebuje światła i ciepła dla swojego rozwoju, tak człowiek miłości<sup>31</sup>”.

### Przypisy

- <sup>1</sup> C. Honoré, *Pochwała powolności*, przeł. Krzysztof Umiński, Warszawa 2011, s. 29–45.
- <sup>2</sup> M. Płopa, *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Kraków 2008, s. 246.
- <sup>3</sup> H. Filipczuk, *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży*, Warszawa 1980, s. 12–13.
- <sup>4</sup> S. Garczyński, *Potrzeby psychiczne. Niedosyt. Zaspokojenie*, Warszawa 1972, s. 40–41.
- <sup>5</sup> I. Kość, *Potrzeby dziecka w młodszym wieku szkolnym*, „Zeszyty Naukowe” nr 179, „Prace Instytutu Pedagogiki i Psychologii” nr 21, Szczecin 1997, s. 131–132.
- <sup>6</sup> H. Filipczuk, *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży*, op. cit., s. 96.
- <sup>7</sup> N. Han-Ilgiewicz, *Potrzeby psychiczne dziecka*, Warszawa 1963, s. 68.
- <sup>8</sup> H. Filipczuk, *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży*, op. cit., s. 110–111.
- <sup>9</sup> Ibidem, s. 132.
- <sup>10</sup> <http://www.kalety.pl/publikacja1.htm>.
- <sup>11</sup> E. Jundziłł, *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży*, Gdańsk 1998, s. 29.
- <sup>12</sup> T. Kocowski, *Potrzeby człowieka. Koncepcja systemowa*, Wrocław 1982, s. 188.
- <sup>13</sup> Ibidem, s. 182–183.
- <sup>14</sup> S. Garczyński, *Potrzeby psychiczne. Niedosyt. Zaspokojenie*, Warszawa 1972, s. 170.
- <sup>15</sup> D. Witek, *Potrzeby psychiczne dzieci*, w: „Edukacja i Dialog” 2002, nr 10, s. 26.
- <sup>16</sup> G. Mietzel, *Wprowadzenie do psychologii*, Gdańsk 2001, s. 84–87.
- <sup>17</sup> L. Wołoszynowa, *Młodszy wiek szkolny*, w: M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1975, s. 624.
- <sup>18</sup> Ibidem, s. 626.
- <sup>19</sup> <http://www.kalety.pl/publikacja1.htm>.
- <sup>20</sup> J. Grochulska, *Agresja u dzieci*, Warszawa 1993, s. 40.
- <sup>21</sup> C. Honoré, *Pochwała powolności*, op. cit., s. 264.
- <sup>22</sup> M. Płopa, *Psychologia rodziny*, op. cit., s. 98.
- <sup>23</sup> Ibidem, s. 98.
- <sup>24</sup> Ibidem, s. 241.
- <sup>25</sup> C. Honoré, *Pochwała powolności*, Warszawa 2011, s. 266.
- <sup>26</sup> J. Stasica, *Pierwsze dni w szkole uczniów klasy pierwszej*, Kraków 2000, s. 11–21.
- <sup>27</sup> Tamże, s. 21.
- <sup>28</sup> T. Rychta, *Polska psychologia sportu. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*, w: *Współczesny człowiek w świetle dylematów i wyzwań: perspektywa psychologiczna*, red. M. Płopa, M. Błażek, Kraków 2008, s. 285–302.
- <sup>29</sup> C. Honoré, *Pochwała powolności...*, s. 279.
- <sup>30</sup> Tamże, s. 284.
- <sup>31</sup> Jan Paweł II, *Elementarz dla wierzącego, wątpiącego i szukającego*, Kraków 2003, s. 37.

# Jak uratować Ikara?

Anita Karyń, doktorantka na Wydziale Humanistycznym US

Punktem wyjścia edukacji do bezpiecznego korzystania z Internetu powinno być przesłedzenie zagrożeń, które wynikają ze społecznego charakteru komunikacji wirtualnej. Klasyfikacji zagrożeń w Internecie jest bardzo wiele, żadna jednak w sposób wyczerpujący i całościowy nie opisuje ich pod względem psychologicznym, pedagogicznym, socjologicznym, filozoficznym, technicznym, zdrowotno-ergonomicznym i prawnym. Wynika to zapewne z faktu, iż Internet podlega ciągłym zmianom, rozwijają się jego funkcje i tym samym powstają zarówno nowe możliwości, jak i kolejne zagrożenia. Jedną z ciekawszych klasyfikacji zagrożeń w Internecie wydaje się typologia zaprezentowana przez Stanisława Kozaka. Autor, opisując patologie komunikowania w Internecie, zwraca uwagę na następujące zagrożenia: 1) Zagrożenia zdrowotne; 2) Internetoholizm, gry komputerowe i hazard internetowy; 3) Cyberprzestępstwa – tu Kozak wymienia: cyberprzemoc, wirtualne znajomości, *grooming*, *stalking*<sup>1</sup>. Myślę, że te dwa ostatnie pojęcia wymagają szerszego wyjaśnienia, gdyż pojawiły się stosunkowo niedawno.

*Grooming* to relacje dorosłych z dziećmi, utrzymywane w celu uwiedzenia i wykorzystania seksualnego<sup>2</sup>. *Stalking* jest pojęciem zaczerpniętym z języka angielskiego i oznacza: podchodzić, czatować, zasadać się. *Stalker* jest więc myśliwym polującym na swoją ofiarę. *Stalking* jest prześladowaniem ofiary w Internecie i za pomocą narzędzi elektronicznych<sup>3</sup>. Do patologicznych zachowań *stalkera* wobec ofiary zaliczyć możemy: obraźliwe sms-y, często z groźbami pod adresem ofiary, podobne kartki, maile i listy, telefony w ciągu dnia i nocy – czasami głucho, czasami obraźliwie, z groźbami. Bardzo często osoba nękająca wysyła sms-y, listy do znajomych, pracodawców i rodziny ofiary w celu jej skompromitowania.

Analizując problem bezpiecznego korzystania z Internetu z perspektywy filozofii, nie można pominąć dwóch pojęć, które są z nim ściśle związane: wolności i odpowiedzialności. Internet bowiem utożsamiany jest często z wolnością (potwierdzają to chociażby manifestacje młodych ludzi podczas podpisywania przez poszczególne kraje umowy ACTA), która współwystępuje z odpowiedzialnością. Don Tapscott, opisując pokolenie sieci, czyli między innymi młodych ludzi urodzonych

i żyjących w świecie narzędzi elektronicznych, stwierdził, iż ważną wartością dla tego pokolenia, a nawet jego cechą, jest wolność<sup>4</sup>. Tapscott twierdzi: „We wszystkim, co robimy, pragniemy przede wszystkim wolności, od wolności wyboru po swobodę wypowiedzi”<sup>5</sup>. Wolność stanowi podstawową cechę charakteryzowanego przez autora pokolenia. Należy tutaj podkreślić, że u źródeł granic wolności o charakterze etycznym, intelektualnym i moralnym leży odpowiedzialność, która jest pojęciem współwystępującym z wolnością. Myślenie o wolności i odpowiedzialności nigdy nie było rzeczą prostą i jednoznaczną. Wskazuje na to chociażby analiza filozoficznego kontekstu tych wartości. Niestety współcześnie bardzo często pojęcia te przybierają postać karykaturalną. Wolność oscyluje wokół dążenia do zaspokojenia dóbr o charakterze materialno-konsumpcyjnym lub utożsamiana jest z robieniem tego, na co ma się aktualnie ochotę. Odpowiedzialność natomiast często definiowana jest jako świadomość konsekwencji, a nie ich ponoszenie.

Wolność jest trudna do zdefiniowania. Wynika to z faktu, iż próby opisania tego pojęcia często wykraczają poza obszar jednej dyscypliny. Wolnością interesują się zarówno nauki humanistyczne, jak i prawne. Violetta Kopińska pisze, że: „Wolność jest jedną z najistotniejszych wartości dla człowieka. Często wymieniana jest wśród podstawowych praw natury. Bez żadnego ryzyka, można ją uznać za wyraz człowieczeństwa”<sup>6</sup>.

Za Marią Czerepaniak-Walczak przyjmuję, że „(...) na gruncie teorii emancypacji wolność jest jednocześnie celem i warunkiem aktywności podmiotu ukierunkowanej na samodzielne osiągnięcie dorosłości intelektualnej, emocjonalnej i moralnej. Jest faktem samoświadomościowym, który osoba osiąga w następstwie swoich doświadczeń związanych z odczuwaniem i przewyciężaniem ograniczeń w specyficznych warunkach historycznych”<sup>7</sup>. Autorka, prezentując koncepcję wolności w pedagogice emancypacyjnej, napisała, że „(...) za kryterium opisu i interpretowania można przyjąć także świadomość podmiotu w zakresie jego relacji ze światem, wzajemnych zobowiązań i świadczeń. To kryterium umożliwia wyodrębnienie wolności pozytywnej i wolności negatywnej. Pierwsza z nich – wolność do – wyraża się w świadomości siebie jako istoty myślącej, ponoszącej odpowiedzialność za wybory, których się

dokonuje i potrafiącej wyjaśnić je w odniesieniu do własnych idei i zamierzeń. Zadaniem edukacji jest więc wychowanie do podejmowania decyzji, do osiągania wolności. Druga – wolność od – umożliwiła całkowitą swobodę bycia i działania według własnej woli, bez wtrącania się, ingerencji innych osób, bez ponoszenia odpowiedzialności<sup>78</sup>. Czerepaniak-Walczak podkreśla przy tym, że „(...) w świetle założenia o samodzielnym uzyskiwaniu wolności i jej instrumentalnej roli w osiąganiu innych wartości na uwagę zasługuje pierwsza z tych kategorii, gdyż to ona tworzy szansę na negocjowanie miejsca i zakresu działania w przestrzeni społecznej. Sprzyja dokonywaniu wyborów i ponoszenia za nie odpowiedzialności<sup>79</sup>”.

Odpowiedzialność to „(...) cecha postępowania charakteryzująca się: rozsądkiem, sumiennością, punktualnością, słownością, gotowością do ponoszenia konsekwencji własnego postępowania oraz panowaniem nad emocjami w sytuacjach trudnych. Odpowiedzialność wymaga dojrzałości psychicznej, krytycyzmu i samokontroli<sup>80</sup>”. *Słownik języka polskiego* definiuje odpowiedzialność jako konieczność, obowiązek moralny lub prawny odpowiadania za swoje czyny i ponoszenia za nie konsekwencji<sup>81</sup>. Zatem podkreśla się dwa zasadnicze rodzaje odpowiedzialności: odpowiedzialność moralną i odpowiedzialność prawną. Według Wiesławy Wołoszyn, odpowiedzialność moralna stanowi „(...) centralny fenomen etycznej sfery człowieka, rdzeń doświadczenia moralnego<sup>82</sup>”.

Odpowiedzialność prawna związana jest z ponoszeniem konsekwencji za naruszenie przepisów prawa. W ramach tej odpowiedzialności, wyróżniamy: odpowiedzialność cywilną (deliktową i kontraktową), wynikającą z Kodeksu Cywilnego; odpowiedzialność karną, regulowaną przepisami Kodeksu Karnego; odpowiedzialność administracyjną, regulowaną np. Kodeksem Pracy lub innymi przepisami i ustawami normującymi zawody.

Roman Ingarden wyróżnia sytuacje, w których występuje fenomen odpowiedzialności. Są nimi: 1) ponoszenie odpowiedzialności za coś, 2) podejmowanie odpowiedzialności za coś, 3) pociąganie kogoś do odpowiedzialności, 4) działanie w sposób odpowiedzialny<sup>83</sup>.

Sam Internet utożsamiany jest przez młodych ludzi z wolnością, czego odzwierciedleniem były protesty, gdy Polska podpisała umowę ACTA<sup>84</sup>. Niestety, okazuje się bardzo często, że internauci zapominają o odpowiedzialności, która powinna współwystępować z wolnością. Maria Czerepaniak-Walczak przestrzega: „Niezdawanie sobie sprawy z istoty emancypacji może prowadzić do rezultatów całkowicie odmiennych od potocznych wyobrażeń o wolności. Odnosi się to do tych, którzy w imię sprawiedliwości, równości i powszechnego braterstwa nadają ludziom wolność niezależnie od rzeczywistych pragnień obdarowywanych, poprzez co wprowadzają ich w sytuacje trudne, uciążliwe, opresyj-

ne. (...) Można także zaobserwować podobne doświadczenia tych, którzy sami upomnieli się o swoje prawa i pola wolności, nawet entuzjastycznie podjęli trud zdobycia ich. Nie przewidzieli, że posiadanie tych praw może być źródłem przykrości, cierpień i zniewolenia<sup>85</sup>”.

Autorka w *Pedagogice emancypacyjnej* zaprezentowała kilka pułapek izonomii, w które wpadają zarówno dawcy, jak i odbiorcy praw. Ludzie obdarowywani prawami często wpadają w takie pułapki, jak: syndrom Ikara, syndrom Elpenora, roszczenie, ufność, unikanie, rezygnacja. Hojni obdarowujący wpadają natomiast w pułapki izonomii, wśród których najbardziej powszechne to: poczucie własnej omnipotencji i władzy, tendencja do instrumentalizacji prawa, syndrom świętego Mikołaja, oczekiwanie wdzięczności, chowanie się za egidą prawa, puryzm egzekucyjny oraz syndrom misjonarza.

Mysząc o zagrożeniach w sieci, trudno pominąć syndrom Ikara, o którym pisze Czerepaniak-Walczak. Obdarowani prawem wolności, którzy wpadli w pułapkę syndromu Ikara, charakteryzują się bezmyślnym korzystaniem z nadanych im praw. Ludzie ci nie rozumieją tego, co otrzymali, a co za tym idzie – nie dostrzegają ograniczeń nadanego im prawa. Brak celu, do którego mogliby podążać za pomocą otrzymanego dobra, doprowadza ich często do klęski. Młodzież, która nieumiejętnie i niedojrzale korzysta z mediów i innych nowości technologicznych XXI wieku, popadła właśnie w ten rodzaj pułapki izonomii.

Paweł Litwiński, w artykule *Świadome użytkowanie bezpiecznego Internetu*, pisze: „(...) tak jak ustawodawca chroni prawa konsumenta poprzez zapewnienie, aby jego decyzje rynkowe były decyzjami świadomymi, tak można się zastanowić nad ochroną praw użytkownika Internetu poprzez zapewnienie, aby ich decyzje podejmowane w sieci, ich aktywność była aktywnością świadomą. Aby to osiągnąć, należy po pierwsze, zapewnić użytkownikowi sieci dostęp do informacji – bez informacji nie można bowiem mówić o świadomości własnych działań. Po drugie, należy bezwzględnie egzekwować wykonywanie obowiązków informacyjnych przez podmioty zobowiązane. Tylko wówczas będzie można przyjąć jako zasadę, że aktywność użytkowników Internetu ma cechy aktywności świadomej<sup>86</sup>”. Autor zwrócił uwagę na dwie bardzo istotne kwestie. Po pierwsze, to świadomość użytkownika gwarantuje jego bezpieczeństwo. Zatem bezpieczeństwo, zabezpieczenie użytkownika, nie jest postrzegane negatywnie jako zakaz czy zakazywanie pewnych praktyk, lecz zostało powiązane ze świadomością użytkownika. Po drugie, Litwiński podkreśla, że osiągnięcie świadomości uzależnione jest od dostępu do informacji, a więc od możliwości zdobywania wiedzy.

Za Marią Czerepaniak-Walczak przyjmuję, że „(...) świadomość to właściwość osoby wyznaczająca charakter relacji osoby i zbiorowości społecznej z warunkami codziennego życia i stosunków władzy”<sup>17</sup>. Paulo Freire pisał o trzech poziomach świadomości: świadomości naiwnej, świadomości częściowo przechodniej, świadomości krytycznej.

Świadomość naiwna – „(...) to świadomość zachowawcza, nieprzechodnia (*intransitive*); wyrażająca się w fatalistycznym stosunku do siebie i otoczenia. Jest efektem głębokiego przekonania, że własne działanie nie jest w stanie zmienić „zaprojektowanego z góry” biegu wypadków. Wszystko pozostaje w mocy sił pozaludzkich: tak było pisane, wszystko w rękach Boga”<sup>18</sup>. Świadomość częściowo przechodnia (*semi-transitive*) – „(...) wyraża się w postrzeganiu elementów świata (bliskiego i dalekiego) jako niezależnych od siebie monad. Ten typ świadomości charakteryzuje się tym, że ludzie zdają sobie sprawę z możliwości wywoływania zmian, ale samych siebie uznają za mało znaczących. Ponadto każdą zmianę widzą w izolacji od innych (w czasie i przestrzeni). Ci ludzie szukają charyzmatycznych przywódców, którzy rozwiążą problemy społeczne”<sup>19</sup>. Świadomość krytyczna (*transitive*) – „Wyraża się w zdolności do krytycznego myślenia o problemach, dostrzeganiu ich i skutecznym rozwiązywaniu. Prowadzi do efektywnych zmian społecznych. Umożliwia adekwatne rozpoznawanie mechanizmów rządzących funkcjonowaniem układu sił i władzy”<sup>20</sup>.

Można chyba przyjąć, iż świadomość naiwną przejawiają internauci, którzy w sytuacji pojawienia się jakiegoś zagrożenia w cyberprzestrzeni przyjmują je bezkrytycznie lub też go nie dostrzegają. Świadomość częściowo przechodnią przejawiają natomiast ci internauci, którzy zdają sobie sprawę z potencjału i zagrożeń Internetu. Nie przejawiają jednak inicjatywy, by z tego potencjału korzystać, a w sytuacji zagrożenia – podejmować działanie. Internauci posiadający świadomość krytyczną nie tylko dostrzegają potencjał Internetu, ale też wykorzystują go w pełni. Nie przyjmują wszystkiego bezkrytycznie. Dostrzegają zagrożenia i skutecznie dążą do swoich praw i zmiany sytuacji. W sytuacji zagrożenia podejmują odważne działania i ponoszą odpowiedzialność za swoje decyzje i aktywność w sieci. Oczywiście, myśląc o bezpiecznym korzystaniu z Internetu, należy powoływać się na pojęcie świadomości krytycznej. Czerepaniak-Walczak podkreśla, że „(...) formy świadomości, wyznaczające sposób zachowania się człowieka w danej sferze aktywności, nie występują w postaci czystej. Mogą się ząbiegać, tworzyć stany pośrednie. Ponadto ta sama osoba może mieć świadomość naiwną w jednej sferze, częściowo zachowawczą w drugiej, a krytyczną w innych”<sup>21</sup>.

Pojawia się zatem pytanie: jak uratować współczesnego Ikara szybującego po bezkresnych drogach cyber-

przestrzeni? Zarówno praktycy, jak i teoretycy zajmujący się tą tematyką uważają, że najlepszą ochroną przed zagrożeniami w Internecie jest edukacja. A zatem próbą odpowiedzi na tytułowe pytanie może być właśnie edukacja do bezpiecznego korzystania z Internetu, której celem będzie podniesienie świadomości internautów o zagrożeniach związanych z nową przestrzenią społeczną.

### Przypisy

<sup>1</sup> S. Kozak, *Patologie komunikowania w Internecie. Zagrożenia i skutki dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 2011.

<sup>2</sup> Ibidem, s. 186.

<sup>3</sup> Ibidem, s. 207.

<sup>4</sup> D. Tapscott, *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, przeł. Piotr Cypriański, Warszawa 2010, s. 140.

<sup>5</sup> Ibidem, s. 85.

<sup>6</sup> V. Kopińska, *Współczesna młodzież wobec problemu wolności*, Toruń 2008, s. 5.

<sup>7</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2006, s. 17.

<sup>8</sup> Ibidem, s. 19.

<sup>9</sup> Ibidem.

<sup>10</sup> Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz (red.), *Słownik Pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 123.

<sup>11</sup> E. Sobol (oprac.), *Słownik języka polskiego*, Warszawa 2005.

<sup>12</sup> W. Wołoszyn, *Istota odpowiedzialności*, w: de Tchorzewski A.M. (red.), *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, Bydgoszcz 1998, s. 14.

<sup>13</sup> R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, przeł. Adam Węgrzecki, Kraków 1987, s. 73–74.

<sup>14</sup> ACTA (Anti-Counterfeiting Trade Agreement) to umowa między Australią, Kanadą, Japonią, Koreą Południową, Meksykiem, Nową Zelandią, Singapurem, Szwajcarią i USA, do której ma dołączyć UE. W Tokio w nocy ze środy na czwartek – 26.01.2012 – polska ambasador z upoważnienia premiera podpisała międzynarodową handlową umowę ACTA. Zobowiązuje ona jej sygnatariuszy do walki z łamaniem prawa własności intelektualnej oraz handlem podrabianymi towarami.

<sup>15</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna*, op. cit., s. 211.

<sup>16</sup> P. Litwiński, *Świadome użytkowanie bezpiecznego Internetu*, w: G. Szpor (red.), *Internet. Ochrona wolności, własności i bezpieczeństwa*, Warszawa 2011, s. 316.

<sup>17</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna*, op. cit., s. 153.

<sup>18</sup> Ibidem.

<sup>19</sup> Ibidem.

<sup>20</sup> Ibidem.

<sup>21</sup> Ibidem, s. 153.

### Bibliografia

- Czerepaniak-Walczak M.: *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2006.
- Ingarden R.: *Książeczka o człowieku*, przeł. Adam Węgrzecki, Kraków 1987.
- Kopińska V.: *Współczesna młodzież wobec problemu wolności*, Toruń 2008.
- Kozak S.: *Patologie komunikowania w Internecie. Zagrożenia i skutki dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 2011.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M. (red.): *Słownik Pedagogiczny*, Warszawa 2009.
- Litwiński P.: *Świadome użytkowanie bezpiecznego Internetu*, w: Szpor G. (red.), *Internet. Ochrona wolności, własności i bezpieczeństwa*, Warszawa 2011.
- Sobol E. (oprac.): *Słownik języka polskiego*, Warszawa 2005.
- Tapscott D.: *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, przeł. Piotr Cypriański, Warszawa 2010.
- Wołoszyn W.: *Istota odpowiedzialności*, w: de Tchorzewski A. M. (red.), *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, Bydgoszcz 1998.



# Działamy lokalnie, myślimy globalnie

## Stowarzyszenie Równość na Fali

**Ewa Jaklewicz-Walewicz, Przewodnicząca Komisji Rewizyjnej Stowarzyszenia Równość na Fali**

**Katarzyna Zawadzka, Sekretarz Stowarzyszenia Równość na Fali**

Stowarzyszenie Równość na Fali (RNF) powstało w roku 2011, bazując na doświadczeniu i dorobku Kampanii Przeciw Homofobii Szczecin (KPH Szczecin), prowadzonej w latach 2005–2011. Równość na Fali jest lokalną organizacją, która działa na rzecz walki z dyskryminacją osób należących do środowiska LGBT (z ang. *Lesbians, Gays, Bisexuals, Transgenderers*) – w ogólnej definicji terminem tym określa się osoby, które tworzą mniejszości o odmiennej od heteroseksualnej orientacji seksualnej oraz osoby o niezgodnej z biologiczną tożsamością płciową.

Stowarzyszenie prowadzi działalność na rzecz ogółu społeczności, co oznacza, iż obok pomocy wobec środowiska LGBT, wspierane są także inicjatywy na rzecz upowszechniania i ochrony praw człowieka oraz swobód obywatelskich osób niepełnosprawnych, o innym kolorze skóry, wyznaniu czy pochodzeniu etnicznym. Wiedza na temat mniejszości przybliżana jest społeczeństwu podczas konferencji, wydarzeń społecznych, happeningów oraz warsztatów, które aktywizują środowiska wewnętrzne i zewnętrzne, promując postawy otwartości i współpracy.

Młode stowarzyszenie zasilą grono wolontariuszy – w różnym wieku, o różnym stopniu wykształcenia czy doświadczeniu zawodowym. Wśród działaczy można spotkać m.in. prawników, psychologów, socjologów, pedagogów czy politologów. „Jest to zgrana grupa ludzi, pełna pomysłów i energii do działania” – mówi Daniel Michalski, prezes Stowarzyszenia.

26 października 2012 r. Stowarzyszenie inaugurowało już trzecie Szczecińskie Dni Różnorodności (SDR). III SDR zaszczytli swą obecnością interesujący goście, a wśród nich Ewa Hołuszko – transpłciowa działaczka opozycyjna w czasach PRL-u, Lalka Podobińska – prezeska Fundacji Trans-Fuzja, jak również ks. Szymon Niemiec, pierwszy w dziejach Polski biskup otwarcie deklarujący odmienną orientację seksualną. Spotkanie obfitowało w wiele ciekawych wydarzeń, można było np. skorzystać z Żywej Biblioteki czy uczestniczyć w warsztatach na temat transpłciowości. Żywa Biblioteka to nic innego jak szansa zmierzenia się ze stereotypami, możliwość zadania pytań ludziom, którzy, niczym książki, odkrywali przed czytelnikami nowe, nieznanne i często intrygujące strony swoich historii. Stowarzyszenie, jako organizator tych spotkań, pokazuje jak ważna jest edukacja i praktykowanie zachowań i działań mających na celu przełamywanie stereotypów w polskim społeczeństwie.

28 października RNF zorganizowało symboliczne podpisanie Karty Różnorodności, która jest międzynarodową inicjatywą promowaną przez Komisję Europejską. Karta jest pisemnym zobowiązaniem, która obliguje do wprowadzenia polityki równego traktowania i zarządzania różnorodnością, a także aktywnego przeciwdziałania dyskryminacji i mobbingowi w miejscu pracy. Dzień wcześniej Stowarzyszenie zorganizowało debatę „Dokąd zmierza współczesna lewica?” oraz wykład nt. związków partnerskich. Stowarzyszenie angażuje się, jak wynika między innymi z wyżej wymienionych działań, w poruszanie prospołecznych tematów, które wpływają na życie całego społeczeństwa, niezależnie od poglądów politycznych.

# Kuźnia pomysłów

**Barbara Wilewska, opiekunka klas artystycznych w Szkole Podstawowej nr 61 im. Michała Kmiecika w Szczecinie**

Minęły cztery lata od czasu, gdy nasza szkoła, jako pierwsza w Szczecinie, podjęła decyzję o utworzeniu klas artystycznych o profilu plastycznym. Intencją ich powstania nie jest kształcenie przyszłych artystów, choć nie należy tego wykluczać, ale – co ważniejsze – uwrażliwienie dzieci na piękno: nie każdy z nas przecież musi zostać artystą, ale każdy może być świadomym odbiorcą sztuki.

Jako nauczyciel prowadzący zajęcia w klasach artystycznych, a wcześniej przez parę lat zajęcia szkolnego koła rękodzieła, uważam, że decyzja o utworzeniu tych klas była trafna, tak ze względu na poszerzenie oferty szkoły, jak i zapotrzebowanie na tego typu zajęcia w oczach rodziców.

Szkolne koło rękodzieła dla uczniów klas III–VI, które prowadziłam przez osiem lat, cieszyło się sporym zainteresowaniem. Uczniowie chętnie podejmowali działania plastyczne, zapoznając się z różnymi technikami, materiałami i narzędziami plastycznymi. Dużo radości i satysfakcji przynosiło im upiększanie szkoły swymi dziełami, udział w różnorodnych konkursach, w których odnosili liczne sukcesy, prezentacje ich prac poza szkołą (między innymi w Zamku Książąt Pomorskich czy Książnicy Pomorskiej). To wpływało na ich dobre samopoczucie w szkole i poczucie własnej wartości – zyskiwali świadomość, że z czymś dobrze sobie radzą. Praca w ramach koła pozwoliła mi zauważyć, że szeroko pojęta działalność plastyczna dzieci ma wpływ na ich postrzeganie świata; że uważniej przyglądają się temu, co wokół nich się dzieje, i świetnie się bawią, a jednocześnie uczą. Te spo-

strzeżenia i entuzjazm dzieci podsunęły pomysł utworzenia klasy plastycznej, na potrzeby której napisałam specjalny autorski program. Od 2008 roku, w którym powstała pierwsza taka klasa, jest on systematycznie wzbogacany o nowe treści, co służy poszerzaniu wiadomości i umiejętności w tym zakresie.

Muszę przyznać, że początkowo obawiałam się odpowiedzialności: zastanawiałam się, jak to będzie, jeśli do klasy trafią dzieci, które nie wykażą zainteresowania i chęci do tego typu działań. Jednak obawy nie były słuszne. Mimo że w każdej z klas, które pracują według programu artystycznego, byli uczniowie początkowo mniej aktywni, to atrakcyjność zajęć i tematyka sprawiają, że nawet oni podejmują próby tworzenia własnych dzieł na miarę swoich możliwości. Sądzę, że duże znaczenie ma także to, że często im powtarzam, iż nie ma brzydkich prac, każda bowiem jest na swój sposób oryginalna, niepowtarzalna. Dzieci, mając tego świadomość, czują się bezpiecznie i wiedzą, że zawsze mogą liczyć na moje rady i wskazówki.

Na zajęciach wykorzystujemy rozmaite techniki plastyczne, przybory i materiały. Uczniowie stykają się z różnymi środkami wyrazu artystycznego, ułatwiającymi realizację oryginalnych pomysłów. Zachęcam ich także do sięgania po trudne tematy, które przeważnie akceptują i starają się realizować najlepiej jak potrafią. Program ma bowiem na celu nie tylko dobrą zabawę rozwijającą umiejętności manualne, wyobraźnię, pomysłowość, percepcję wzrokową, koncentrację uwagi, korzystanie z szeregu technik, materiałów plastycznych, ale także wprowadzenie w tajniki historii sztuki. Dzieci systematycznie są zapoznawane ze sztuką prehistoryczną, starożytnego Rzymu, Grecji i Egiptu oraz życiem, ciekawostkami i dziełami takich wielkich artystów, jak: Leonardo da Vinci, Giuseppe Arcimboldo, Norval Morriseau, Tadeusz Makowski, Stanisław Wyspiański, Emilly Carr, Wasilij Kadinsky, Georgia O'Keeffe, Marc Chagall, Hieronim Bosch. Dzięki temu mają okazję poznać sztukę różnych epok i jej kierunki. Zajęcia tego typu zawsze rozpo-

czynam prezentacją multimedialną przybliżającą uczniom daną epokę, kierunek oraz reprezentującego go artystę i jego dzieła. Wspólnie omawiamy obrazy i cechy charakterystyczne występujące w danej epoce czy kierunku. Potem, w oparciu o zdobyte informacje, dzieci wykonują własne prace plastyczne, starając się czerpać inspiracje z dzieł wielkiego artysty. Nierzadko tematyka prac nawiązuje do współczesnego świata, czasem do legend i mitów, historii, a czasem odwołuje się do fantazji.

Dzieci z klas artystycznych – w miarę możliwości czasowych – zwiedzają wystawy muzealne, uczestniczą w warsztatach plastyczno-historycznych lub etnograficznych organizowanych przez Muzeum Narodowe lub Teatr Lalek Pleciuga. Bardzo chętnie biorą udział w konkursach plastycznych, ogólnopolskich, wojewódzkich czy miejskich, w których niejednokrotnie zdobywają czołowe miejsca. Cyklicznie organizują wernisaże swych prac na terenie szkoły, które chętnie oglądają inni uczniowie, nauczyciele, ale także goście szkoły. To sprawia, że coraz śmielej podejmują kolejne działania.

Warte podkreślenia jest także to, że nasze dzieci od dwóch lat włączają się w szczyńskie projekty kulturalne realizowane przez Biuro Dokumentacji Zabytków pn. „Europejskie Dni Dziedzictwa”. Przedsięwzięcia te umożliwiają uczniom odkrywanie wartości społeczności lokalnej, w której żyją, regionalnego bogactwa kulturowego oraz zdobywanie wiedzy – w ten sposób kształtują się ich więzi z „małą ojczyzną”.

Cztery lata doświadczeń z klasami o rozszerzonym programie artystycznym pozwalają mi na stwierdzenie, że twórczość plastyczna dziecka jest bogatsza wówczas, gdy zetknie się ono z różnymi przedmiotami, zjawiskami – najlepiej bezpośrednio. Zauważyłam, że przeżycia związane z realizacją rozmaitych tematów stały się dla nich motywacją do dalszych wysiłków; że tworząc coś, potrafią odwoływać się do swoich spostrzeżeń, odważniej wyrażają swoje sądy, uczą się niezależności myślenia. Ich działalność plastyczna ściśle łączy się z percepcją otaczającego świata, co zauważalnie wpłynęło na procesy poznawcze.

Pisząc o klasach artystycznych w naszej szkole, nie mogę pominąć jeszcze jednej bardzo istotnej kwestii. Zajęcia te przynoszą większości dzieci niemałe korzyści przekładające się na lepsze wyniki w pracy na innych przedmiotach, o czym świadczą informacje zwrotne od nauczycieli. Podkreślają spostrzegawczość dzieci, ich poczucie kształtu, barwy i przestrzeni, umiejętność widzenia związków



między elementami dostrzeganymi w przestrzeni i w różnych obiektach tworzonych przez człowieka, rozumienie prawidłowości świata, dostrzeżenie w przedmiotach i zjawiskach nieraz trudno zauważalnych, ale istotnych właściwości. Już kilkakrotnie usłyszałam od osób pracujących z „moimi” dziećmi w klasach starszych, że u wielu z nich widoczne jest twórcze myślenie, ułatwiające znalezienie różnych rozwiązań problemu i wybór najtrafniejszego z nich. Uczniowie sami zauważają, że wyobraźnię i umiejętności plastyczne można wykorzystać w nauce innych przedmiotów, ponieważ pewne partie materiału można zapamiętać, zamieniając słowo na obraz (np. na plastyczne znaki graficzne, rysunki, symbole). Dla niektórych uczniów zajęcia te stanowią także inspirację do planowania swojej przyszłości zawodowej. Będąc opiekunem tych klas, mam nadzieję, że wspólna praca przyniesie jeszcze więcej pozytywnych efektów – zarówno dzieciom, jak i naszej szkole.

Tematyka prac często odwołuje się do fantazji uczniów.

# Dla dobra dziecka

**Monika Kołodziejska, dyrektor Publicznego Ośrodka Adopcyjnego w Szczecinie**

*Zgodnie z Ustawą o wspieraniu rodziny i systemu pieczy zastępczej*

z dnia 9 czerwca 2011 r., głównym zadaniem Publicznego Ośrodka Adopcyjnego w Szczecinie jest dobór rodziny przysposabiającej, właściwej ze względu na potrzeby dziecka.

W realizację procedury adopcyjnej, która przebiega w kilku etapach, zaangażowana jest zatrudniona w placówce wykwalifikowana kadra pedagogów i psychologów. Pierwszy etap polega na zgromadzeniu przez kandydatów na rodziców adopcyjnych następujących dokumentów: aktu małżeństwa (w przypadku osoby samotnej aktu urodzenia); sentencji rozwodu (w przypadku kolejnego związku któregoś z małżonków), zaświadczenia o dochodach; zaświadczenia o zameldowaniu; oświadczenia o niekaralności; zaświadczeń lekarskich (od lekarza rodzinnego, psychiatry, lekarza specjalisty – jeżeli staż małżeński jest krótszy niż 10 lat); opinii z zakładu pracy (jeżeli jest taka możliwość); życiorysu obojga małżonków; podania do naszego ośrodka z: oczekiwaniami w stosunku do dziecka (wiek, płeć), dokładnym adresem i kontaktem telefonicznym, krótką motywacją decyzji o adopcji. Drugi etap skupia się na przeprowadzeniu wywiadu adopcyjnego w miejscu zamieszkania kandydatów. Trzeci etap to diagnoza psychologiczna i pedagogiczna. I wreszcie ostatnia, czwarta część – szkolenie grupowe kandydatów według autorskiego programu Publicznego Ośrodka Adopcyjnego w Szczecinie „Zrozumieć i Wychować Dziecko”.

Kwalifikacja kandydatów na rodziny adopcyjne następuje dopiero po analizie wszystkich zgromadzonych informacji oraz po odbyciu szkolenia. Warunki, jakie muszą spełniać kandydaci na rodziców adopcyjnych: odpowiednia sytuacja materialna umożliwiająca utrzymanie i wychowanie dziecka; stabilny i trwały związek małżeński, oparty na szacunku i żywych więzach emocjonalnych; właściwe motywy adopcji – dobro dziecka; jednomysłność w podjęciu decyzji o adopcji obu małżonków; dobry stan zdrowia psychicznego i fizycznego; brak nałogów; nieka-

ralność. Rodzicami adopcyjnymi mogą zostać zarówno pary małżeńskie, jak i osoby samotne. W prawie polskim nie ma możliwości adoptowania dzieci przez pary pozostające w związkach nieformalnych.

Do rodziny adopcyjnej trafiają tylko takie dzieci, których matka lub rodzice zrzekli się władzy rodzicielskiej lub zostali jej pozbawieni przez sąd rodzinny. Adopcja oznacza więzy na całe życie. Dziecko staje się dzieckiem „nowych rodziców”, ma sporządzony nowy akt urodzenia. Staje się też ukochanym wnuczkim swoich „nowych dziadków”. Ma pełne prawa, tak jak dziecko w biologicznej rodzinie. Ostateczną decyzję o przysposobieniu dziecka wydaje Sąd Rodzinny na podstawie opinii przygotowanej przez ośrodek adopcyjny.

Kandydaci na rodziców muszą zapewnić dziecku dobre warunki materialne, możliwość leczenia i kształcenia się. Ich wiek jest również ważny – relacje wiekowe powinny być zbliżone do tych w rodzinach biologicznych, tzn. różnica wieku pomiędzy dzieckiem a rodzicami powinna być stosowna do wieku dziecka.

Publiczny Ośrodek Adopcyjny w Szczecinie prowadzi Wojewódzki Bank Danych o dzieciach oczekujących na przysposobienie. Ośrodek umożliwia kontakt z dzieckiem oraz udostępnia o nim informacje kandydatom do przysposobienia po ukończeniu przez kandydatów szkolenia i otrzymaniu pozytywnej opinii kwalifikacyjnej. Kandydaci poznają dziecko, które uzyskało kwalifikacje do przysposobienia wydaną przez ośrodek adopcyjny.

Nad prawidłowym przebiegiem kontaktu czuwają pracownicy merytoryczni ośrodka. Współpracujemy ze środowiskiem lokalnym, a w szczególności z innymi podmiotami właściwymi w zakresie wspierania rodziny i systemu pieczy zastępczej, jednostkami organizacyjnymi, pomocy społecznej, sądami, instytucjami oświatowymi, podmiotami leczniczymi, a także kościołami i związkami wyznaniowymi oraz organizacjami społecznymi.

Zapewniamy również pomoc psychologiczną kobietom w ciąży oraz pacjentkom oddziałów ginekologiczno-polożniczych, które sygnalizują pozostawienie dziecka do adopcji. Publiczny Ośrodek Adopcyjny w Szczecinie wykonuje swoje zadania nieodpłatnie. Zapraszamy wszystkich zainteresowanych: Publiczny Ośrodek Adopcyjny, ul. Starzyńskiego 3-4, 70-506 Szczecin, tel. 91 425 36 60, fax 91 425 36 67, e-mail: poaszczecin@wzp.pl, poaszczecin@wp.pl, strona internetowa: www.poa.szczecin.pl.

# Mój list do Króla Maciusia

## Konkurs rozwijający postawy prospołeczne

**Agnieszka Czachorowska, wychowawczyni świetlicy „Nasza Chata” w Szkole Podstawowej nr 54 w Szczecinie, ekspertka przedmiotowa ds. świetlic szkolnych w ZCDN-ie**

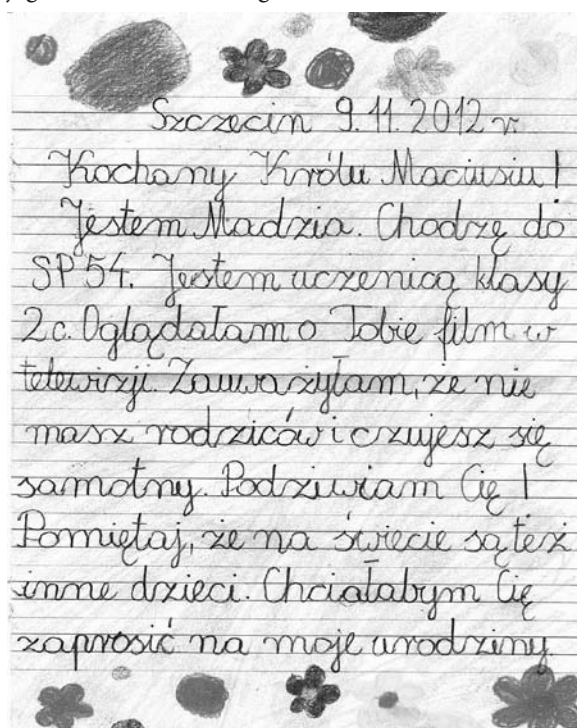
„Na drugi dzień Maciuś wstał bardzo wcześnie, wypił tylko szklankę mleka i udał się do swojego gabinetu. Lekcji nie miał i czytał listy do samego obiadu. Był tak zmęczony jak po ciężkim marszu wojennym albo po podróży na pustynię”. W ten sposób Janusz Korczak rozpoczyna kolejny rozdział powieści *Król Maciuś Pierwszy*. Jego książka po raz pierwszy wydana została w 1923 r. przez Towarzystwo Wydawnicze Warszawskie.

Rozdział, z którego pochodzi cytowany fragment, stał się inspiracją do zorganizowania konkursu literackiego „Mój list do króla Maciusia” ogłoszonego w październiku 2012 r. przez zespół wychowawców świetlicy „Nasza Chata” w Szkole Podstawowej nr 54 im. Janusza Korczaka w Szczecinie. Konkurs skupiał się wokół takich celów i zadań, jak:

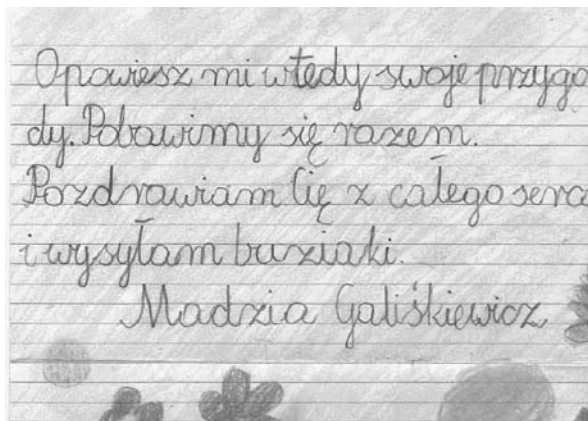
- zapoznanie uczniów z twórczością patrona szkoły na przykładzie fragmentów powieści *Król Maciuś Pierwszy*,
- uczestnictwo w obchodach „Roku Korczakowskiego”,
- integracja środowiska szkolnego wokół wspólnej tematyki zajęć czytelniczych,
- kształtowanie postawy szacunku dla twórczości literackiej patrona szkoły,
- ćwiczenia w zakresie kształtowania umiejętności wypowiedzi pisemnej w formie listu,
- budowanie atmosfery bezpieczeństwa,
- stwarzanie okazji do szczerzej wypowiedzi, wyrażania własnych opinii i badanie potrzeb dzieci.

Konkurs był adresowany do uczniów klas II–VI. Zadaniem uczestników było napisanie indywidualnej pracy literackiej – listu do głównego bohatera powieści Korczaka – samodzielnie lub pod kierunkiem nauczyciela. Prace oceniano w dwóch kategoriach wiekowych (klasy II–III oraz IV–VI). Oprócz strony formalnej pracy, jury oceniało: umiejętność podzielenia się emocjami (ze szczególnym uwzględnieniem przeżyć i refleksji), szczerą wypowiedź i zawarty w liście temat główny. Dzieci zostały zapoznane z przykładami właściwie zredagowanych listów, a ponadto zapoznały się z zasadami funkcjonowania poczty (także elektronicznej).

Janusz Korczak, którego 70. rocznicę śmierci i stulecie początku pracy kierowanego przez niego Domu Sierot obchodziliśmy w 2012 r., zaproponował wychowankom powieść o małym władcy – dziecku osieroconym przez rodziców. Król Maciuś bierze na siebie wiele obowiązków, dalece wykraczających poza jego możliwości z uwagi na wiek i brak doświadcze-



Prace nadesłane na konkurs „Mój list do Króla Maciusia”.



nia. Jednym z nich staje się analiza i realizacja potrzeb swoich małych poddanych. Nie było to zadanie łatwe, bo oprócz dużej liczby korespondencji trafiającej na królewski dwór, mały władca miał problemy z odczytaniem listów napisanych niewprawnymi, dziecięcymi rękoma. Kolejny problem stanowiło określenie, czy zawarte w listach treści są zgodne z prawdą, a prośby małych nadawców możliwe do zrealizowania. Wreszcie, Maciuś musiał rozstrzygnąć, które z nich są najistotniejsze i najbardziej przyczynią się do rozwoju autorów listów.

Rzeczywistość przedstawioną w powieści *Król Maciuś Pierwszy* Korczak realizował w swojej codziennej praktyce pedagogicznej. Przejawiało się to między innymi w gazetkach redagowanych przez wychowanków i wydawanych w Domu Sierot oraz w „Naszym Domu”. W 1926 roku Korczak utworzył czasopismo dla dzieci „Mały Przegląd”, które drukowało tylko i wyłącznie to, co napisali jego wychowankowie. Pomysł pisma dla dzieci i tworzonych przez dzieci zyskał dużą popularność. Liczba listów nadsyłanych do redakcji z dnia na dzień była coraz więk-

sza. Sukcesem pisma była jego egalitarność, bowiem pisały do niego dzieci pochodzące z różnych warstw społecznych przedwojennej Polski.

Na początku wiele listów nadsyłanych przez małych nadawców traktowała o ich sprawach osobistych. Po jakimś czasie pojawiła się również inna, poważniejsza problematyka: wypowiedzi na temat relacji między dziećmi a dorosłymi, uczniami a nauczycielami, dyskusje polityczne, reportaże, fragmenty pamiętników. Z czasem pismo rozbudowało swoją formułę i reprezentowało grupę społeczną, która dzieliła się na: Koła Przyjaźni, Klub Powieściopisarzy, Pracownię Wynalazców, Kółka Zabaw i Pomocy. W przeciągu pierwszych trzech lat działalności czasopismo „Mały Przegląd” zdobyło 3200 korespondentów. O tym, jak rewolucyjna była pedagogika Korczaka, niech świadczy fakt, iż pomimo tego, że współcześnie dzieci i młodzież mają możliwość wypowiedzi w wielu miejscach wirtualnej przestrzeni (fora, portale społecznościowe, blogi, czaty, e-maile, sms-y), nie istnieje ani ogólnopolski portal internetowy, ani czasopismo redagowane przez nie, poświęcone tylko i wyłącznie ich problemom.

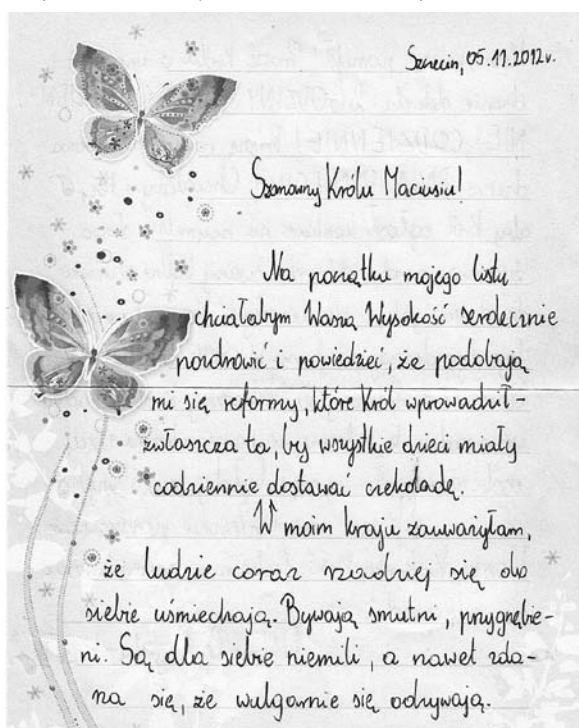
Mimo że współcześnie listy są stopniowo wypierane przez „szybsze” i bardziej bezpośrednie formy komunikacji, jestem przekonana, iż ich formuła wymusza na autorach znacznie większy szacunek do słowa pisanego i refleksję nad tematem wypowiedzi. Stylistyka internetowych wpisów czerpie bowiem obficie z języka potocznego, słownictwo w nich używane dąży do uproszczeń zarówno składni, jak i pojedynczych wyrazów. Wypowiedzi są powierzchowne i nacechowane chęcią jak najszybszego podzielenia się wrażeniami.

Konkurs „Mój list do Króla Maciusia” realizowany we współczesnych warunkach szkolnych miał stanowić nawiązanie do Korczakowskich metod pracy. Ponadto konkurs miał zachęcić społeczność uczniowską do podjęcia próby napisania tradycyjnego listu, który oprócz tego, że stanowi wymaganą w nowej podstawie programowej umiejętność, pozwoliłby na przemyślenie nurtujących dzieci spraw.

Na konkurs wpłynęło 8 listów od dzieci z klas II–III oraz 16 listów z klas IV–VI. W kategorii klas II–III jury przyznało I i II miejsce, natomiast wśród dzieci starszych przyznano I, II i dwa równorzędne miejsca III. Pod względem formalnym wszystkie prace literackie spełniły wymagane kryteria.

Analiza treści prac dzieci młodszych wskazuje na próbę zrozumienia położenia głównego bohatera powieści Korczaka (jego sieroctwa oraz samotności w świecie dorosłych), chęć poznania jego dalszych przygód. Nadawcy dzielą się swoimi doświadczeniami z pomocy innym, zwłaszcza wychowankom domów

Dzieci dzieliły się z Maciusiem nurtującymi je przemyśleniami.



dziecka, zapraszają króla Maciusia do Szczecina, do klasy, do ich własnych domów, na ważne w ich życiu uroczystości (urodziny) i proponują wspólną zabawę. W wypowiedzi jednego z chłopców pojawia się potrzeba wzajemnego wspierania się w męskich rolach, u innego – prośba o „książki, mniej lekcji, więcej plastyki i WF-u”. W treści jednej z prac pojawiają się znamiona konsumpcyjnego podejścia do życia (prośba o urządzenie elektroniczne wraz z najnowszą dostępną wersją gry, gdyż stara jest „nudna” i nie spełnia oczekiwań autora). Listy napisane są odręcznie, do wielu z nich dołączone są rysunki z wyobrażoną przez twórców postacią bohatera, w dwóch przypadkach pojawia się motyw serc i kwiatów, które – w odczuciach autorek – mają podkreślić ich sympatię.

Prace literackie uczniów starszych otwierają najczęściej serdeczne pozdrowienia dla adresata listu oraz stwierdzenia sugerujące zrozumienie dla trudnej pracy Maciusia: „Postanowiłem do Wielmożnego Pana napisać, ponieważ wiem, że król czyta wszystkie listy od dzieci i spełnia ich marzenia” (praca Jakuba, ucznia kl. VI), „Czytając książkę Janusza Korczaka o Twoich przygodach, dowiedziałam się, jak bardzo napięty jest Twój plan dnia i jak mało czasu masz na zabawę. Wiadomo przecież, że choć jesteś Wielkim Królem, to przecież ciągle małym chłopcem – i jak wszystkie dzieci uwielbiasz się bawić” (list Weroniki, uczennicy kl. V). Uczniowie piszą o swoich potrzebach materialnych, tych wymarzonych: sterowanym samolocie, najnowszych modelach rowerów, lalce, pluszowym jednorożcu, laptopie. oraz tych niezbędnych: przyborach szkolnych, ubraniach dla rodzeństwa, mundurku szkolnym. Prośby najczęściej są umotywowane brakiem oszczędności i trudną sytuacją materialną ich rodzin.

W pracach pojawiają się również sprawy osobiste dzieci: niezrozumienie i stygmatyzacja w grupie rówieśniczej, konflikty z rodzeństwem, problemy z nauką języka obcego, niezrozumienie sensu niektórych lektur szkolnych, jak w wypowiedzi jednej z autorek: „Wiele z nich jest napisanych językiem dorosłych całkiem niezrozumiałym dla dzieci takich jak ja” (praca uczennicy kl. VI). Jeden z listów (uczennicy kl. V) nagrodzonych w konkursie jest próbą wczucia się autorki w traumatyczne przeżycia dziewczynki trafiającej do ośrodka opiekuńczego z powodu bardzo trudnej sytuacji rodzinnej: „Na początku podobało mi się w tym ośrodku (...). Poznałam tam wiele życzliwych dzieci. Po kilku dniach zrozumiałam jednak, że bardzo brakuje mi mojej mamy. Tęsknię za nią bardzo, jest mi smutno. Proszę Cię Królu, abyś pomógł jej (...) stworzyć warunki (...) żebyśmy zamieszkały razem i były w końcu szczęśliwe”. Inny list (Natalia z kl. V) opo-

Mam pewien pomysł! Proszę Króla o wprowadzenie dekretu: 2 GODZINY UŚMIECHU DZIENNIE! CODZIENNIE! Proszę również o wprowadzenie DNIA UŚMIECHU! Chciałabym też, aby Król ogłosił konkurs na najmiłsze słowa, życzenia, zwroty, który skierowany byłby zarówno do dzieci jak i do dorosłych. Nagrodą mogłoby być tygodniowy pobyt na WSPŁIE UŚMIECHU. Mam nadzieję, że jeśli Wielmożny Król zdecydowałby wprowadzić tę reformę, do naszego kraju więcej osób stanęło by się: byłoby szczęśliwych. Jeszcze raz serdecznie pozdrawiam Waszą Królewską Mość. Czekam z niecierpliwością na odpowiedź.

Wiktoria Gulczyńska z klasy IV,c

List laureatki konkursu Wiktorii Gulczyńskiej.

wiada o sytuacji rodzin górniczych narażonych na trudne warunki pracy – autorka formułuje więc prośbę o przeprowadzenie przez króla Maciusia takiej reformy: „(...) dzięki której górnicy będą mieli bezpieczniejszą i lżejszą pracę”.

Jedna z nagrodzonych w konkursie prac (Kacper z kl. VI) stanowi szczegółowe rozważania nadawcy dotyczące pracy króla Maciusia podczas czytania listów od dzieci i jest próbą wsparcia psychicznego adresata. W ostatnich słowach listu chłopiec zapewnia: „Gdybym był królem, spełniłbym jak Ty wiele wspaniałych uczynków. Po wszystkich tych przeżyciach zyskałeś doświadczenie, dlatego dużo trudniej (...) można było Cię omamić. Teraz będziesz miał o wiele szczęśliwszych poddanych. Serdeczne gratulacje...”.

Oto diagnoza sytuacji wokół siebie i próba rozwiązania problemu laureatki I miejsca w konkursie, Wiktorii Gulczyńskiej z klasy IV: „W moim kraju zauważyłam, że ludzie coraz rzadziej się do siebie uśmiechają. Bywają smutni, przygnębieni. Są dla siebie niemili, a nawet zdarza się, że wulgarnie się odzywają. Mam pewien pomysł! Proszę Króla o wprowadzenie dekretu: 2 godziny uśmiechu dziennie! Codziennie! Chciałabym też, aby Król ogłosił konkurs na najmiłsze słowa, życzenia, zwroty, które skierowane byłyby zarówno do dzieci, jak i do dorosłych”.

Organizacja konkursu w szkole dała realizatorom możliwość przyjrzenia się potrzebom podopiecznych, a poprzez ogłoszony werdykt jury konkursu chce wpływać na promowanie postaw prospołecznych i kształtowanie empatii wśród dzieci. Pomysł laureatki I miejsca w konkursie „Mój list do króla Maciusia” czeka na realizację. Może nie tylko w Szkole Podstawowej nr 54 w Szczecinie...

# Kolorowa chemia

## Zabawa z czerwoną kapustą

**Halina Szczepaniec**, ekspertka przedmiotowa ds. chemii w ZCDN-ie, nauczycielka chemii w Gimnazjum przy I Prywatnym LO Leonarda Piwoni w Szczecinie

Ponieważ uczniowie lubią rozwiązywać zagadki, warto zaproponować im zabawę z dostępnymi w domu substancjami. Wywar z czerwonej kapusty znakomicie nadaje się do przeprowadzenia bezpiecznych i efektownych doświadczeń chemicznych, jest naturalnym wskaźnikiem kwasowo-zasadowym. W zależności od odczynu środowiska wodnego, można uzyskać barwy: granatową, czerwoną, zieloną, a nawet żółtą.

Wykonanie doświadczenia można zaproponować przedszkolakom, jak i uczniom szkoły podstawowej. Natomiast wyjaśnienie obserwowanego procesu zostawiamy na lekcję chemii.

Do wykonania doświadczenia potrzebujemy (zestaw dla jednej 2–3-osobowej grupy): probówki – 13 szt., statyw na probówki – 1 szt., pipety Pasteura (wkraplacze) – 2 szt., roztwory wodne kwasu cytrynowego i proszku do prania (po 1 łyżeczce na szklankę wody), wodoodporny pisak, wywar z czerwonej kapusty (należy przygotować go przed zajęciami). Uczniowie powinni być wyposażeni w okulary ochronne i jednorazowe rękawiczki.

Przygotowanie wywaru z czerwonej kapusty: do metalowego garnuszka wlewamy ok. pół szklanki wody (najlepiej destylowanej lub przegotowanej) oraz dodajemy jeden drobno pokrojony liść czerwonej kapusty. Całość podgrzewamy do wrzenia. Gotujemy ok. 3–4 min, do momentu aż ciecz zabarwi się na granato-

wo. Gdy wywar wystygnie, napełniamy nim pipety Pasteura (wkraplacze). Wywar z czerwonej kapusty ma jedną wadę: szybko się psuje i po kilku dniach jest niezdatny do użycia. Dlatego wskazane jest przechowywanie go w lodówce.

### Zadania dla nauczyciela

- Dla każdej grupy przygotowujemy jeden statyw na probówki.
- Siedem probówek napełniamy roztworem wodnym kwasu cytrynowego (do połowy wysokości probówki). Każdą probówkę podpisujemy (mazakiem wodoodpornym) inną literą: C, I, E, K, A, W, A.
- Sześć probówek napełniamy roztworem wodnym dowolnego proszku do prania (do połowy wysokości probówki). Na każdej probówce umieszczamy po jednej literce: C, H, E, M, I, A.
- Probówki w dowolnej kolejności umieszczamy w statywie. Wszystkie roztwory są bezbarwne. Lo-sowo zmieniamy kolejność ustawienia probówek.

### Zadania dla ucznia

- W statywie znajdują się probówki z bezbarwnymi roztworami oraz pipety Pasteura (wkraplacze) z wywarem z czerwonej kapusty.
- Do każdej probówki należy dodać po 10 kropli wywaru z czerwonej kapusty.
- Należy zaobserwować zmiany barwy roztworów.
- Część roztworów zabarwi się na kolor czerwony, a część na kolor zielony.
- Probówki z czerwoną cieczą trzeba ułożyć w takiej kolejności, aby literki utworzyły pierwszy wyraz hasła.
- Aby ułożyć drugi wyraz hasła, należy adekwatnie postąpić z probówkami z zielonym roztworem.

*Opisane doświadczenie było wykonywane przez uczniów szkół podstawowych podczas Dni Otwartych Gimnazjum przy I Prywatnym LO Leonarda Piwoni w Szczecinie.*



# Sieć

## Encyklopedia maturzysty

**Maria Szponar, doktorantka na Wydziale Filologicznym US**

### Sieć – definicja

Internet powstał w latach sześćdziesiątych XX wieku w USA. Zagrożenie ze strony ZSRR nadal wydawało się Amerykanom realne, dlatego podjęli szereg działań, które miały zabezpieczyć ich kraj na wypadek wojny. Internet zrewolucjonizował losy świata, ponieważ był odpowiedzią na strach przed kolejnym konfliktem zbrojnym, który mógł okazać się tym ostatnim. Broń nuklearna niosła ze sobą nie tylko spustoszenie terenu, ofiary, ale przede wszystkim groźne promieniowanie. Sieć nie miała być następną bronią, a szansą na komunikację między jednostkami prowadzącymi działania wojenne. Rozwiązania stosowane w czasie II Wojny Światowej okazały się niewystarczające wobec zagrożenia bronią jądrową. Założono, że nowe medium nie może być zależne od istnienia konkretnych odbiorców i centrali. Eksplozja spowodowałaby zniszczenia uniemożliwiające komunikację za pośrednictwem urzędów podłączonych do tradycyjnego okablowania – szukano zatem ratunku w nowej technologii.

W latach sześćdziesiątych w USA działała „Agencja ARPA” – koordynująca w tamtym okresie poszukiwania innowacyjnych rozwiązań militarnych. W ramach jednego z programów przeprowadzono badania studyjne, które weryfikowały możliwości nowego sposobu komunikacji. Do eksperymentu zaproszono trzy uniwersytety, które testowały potencjał wynalazku. „Sieć ARPANET” była „przodkiem” współczesnego Internetu. Doświadczenie sprawdzało możliwości funkcjonowania sieci komputerowej, która zostaje odcięta od centrum informacji. Eksperyment miał wykazać, czy struktura mogłaby działać mimo zniszczenia jednego z komputerów. Takie wydarzenie w czasie wojny nuklearnej było scenariuszem bardzo prawdopodobnym. Z czasem podjęto decyzję o kontynuacji badań, tym razem nad siecią rozproszoną, dzięki czemu do przeprowadzenia testów włączano kolejne ośrodki akademickie.

W latach osiemdziesiątych niezależnie funkcjonowały już dwie sieci: pierwsza do celów wojskowych i druga, którą zaadoptowało środowisko uniwersytec-

kie. W latach dziewięćdziesiątych podjęto decyzję o możliwości wykorzystywania sieci w celach komercyjnych – od tego momentu oficjalnie zaczęła funkcjonować nazwa Internet. Słowo „sieć” nie tylko stało się synonimem Internetu, ale obrazowało założenia nowego medium – innowacyjna struktura komunikacyjna łączyła oddalone od siebie podmioty.

*Encyklopedia PWN*, definiując Internet, kilkakrotnie posługuje się określeniem „sieć”: „Internet [ang.], inform. ogólnoswiatowa sieć komputerowa, łącząca lokalne sieci, korzystająca z pakietowego protokołu komunikacyjnego TCP/IP, mająca jednolite zasady adresowania i nazywania węzłów (komputerów włączonych do sieci) oraz protokoły udostępniania informacji. Stworzony w USA dla środowiska naukowego i akademickiego jako rozwinięcie sieci ARPANET (uruchomionej 1969), następnie rozszerzony na inne firmy i instytucje, od końca lat 90. stał się masowo dostępny także dla użytkowników (abonentów) indywidualnych” (*Encyklopedia PWN*, [www.encyklopedia.pwn.pl](http://www.encyklopedia.pwn.pl)).

„Nowe media” to pojęcie, które trudno zdefiniować. Najważniejszy jest cel ich powstania, czyli komunikacja masowa. Jak jednak odróżnić czy dane medium jest stare, czy nowe? Dlaczego Internet uznawany jest za najnowszy nośnik informacji i czy sieć, o której mówiono kilka lat wcześniej, jest tym samym zjawiskiem, które opisujemy dzisiaj?

Może trudno w to uwierzyć, ale w latach sześćdziesiątych to telewizja była nowym medium; wcześniej nazwą tą określano radio. Współczesne technologie pozwalają połączyć w jednym urządzeniu możliwości prasy, radia i telewizji. „Internet, najczęściej kojarzony z nowymi mediami, w przeciwieństwie do mediów tradycyjnych nie służy wyłącznie produkcji i rozpowszechnianiu komunikatów, lecz w równym stopniu służy ich przetwarzaniu, wymianie i przechowywaniu. Internet i inne nowe media są instytucjami komunikowania zarówno prywatnego, jak i publicznego, a ich funkcjonowanie nie jest profesjonalizowane ani zorganizowane, w sposób biurokratyczny, tak jak to ma miejsce w przypadku mediów masowych”

(M. Szpunar, *Czym są nowe media – próba konceptualizacji*, „Studia Medioznawcze” 2008, nr 4, s. 34).

Internet podlega ciągłym zmianom; dziś badacze wyróżniają trzy ery rozwoju Internetu: Web 1.0, Web 2.0 i Web 3.0. Temat ten doskonale wyjaśnił Lev Manovich w książce *Język nowych mediów*, wskazując, czym charakteryzowały się poszczególne ery sieci (L. Manovich, *Język nowych mediów*, przeł. Piotr Cypryański, Warszawa 2006). Magdalena Szpunar twierdzi, że: „Zasiadając przed komputerem rzadko kiedy zastanawiamy się nad tym dlaczego tak, a nie inaczej wygląda nasza komunikacja z maszyną. Najczęściej przyjmuje ona łatwo przyswajalną formę graficzną dla wielu tak naturalną, że przejście do interfejsu tekstowego, dla wielu osób byłoby niezwykle trudnością. Interfejs jest tak istotnym elementem komunikacji człowieka z maszyną, że wielu utożsamia go z samym komputerem. Zmiana interfejsu wiąże się ze zmianą postrzegania samego komputera. Interfejs określa sposób w jaki człowiek komunikuje się z komputerem” (M. Szpunar, *Interfejs użytkownika jako sposób komunikacji z komputerem*, „Global Media Journal – Polish Edition”, 2007, nr 1, s. 117).

Najważniejszy dla rozwoju Internetu okazał się rok 2004, kiedy na rynku pojawiły się: przeglądarka Mozilla Firefox, Skype, Facebook oraz serwis YouTube (oficjalnie zaczął funkcjonować na początku 2005 roku). Era Web 2.0 zmusza nas do zreformowania naszego sposobu myślenia o porozumiewaniu się – nie mówimy już o komunikacji werbalnej, tekstowej i wizualnej. Współcześnie komputer pośredniczy w interdyscyplinarnych kontaktach. Rozwój Internetu często prezentowany jest w formie graficznej jako piramida. Schemat ten obrazuje, jak kolejna era rozwoju sieci poszerza pole swojego działania poprzez włączanie kolejnych funkcji, takich jak pisanie czy reakcje myślowe.

Skype był pierwszym programem, który pozwolił na prowadzenie międzynarodowych rozmów, w czasie tekst i fonię uzupełnił obraz. Serwis YouTube służy do umieszczania krótkich filmów zarówno tych profesjonalnych, jak i amatorskich. Rozbudowana funkcja komentarzy sprawiła, że to internauci swoją aktywnością manifestują oczekiwania opinii publicznej.

Joanna Sosnowska na łamach „Gazety Wyborczej” za przełom uznała rok 2001, kiedy to największą popularnością cieszyły się blogi. „Web 2.0 to Sieć, jaką znamy teraz. Kamieniem milowym był dla niej (dość umownie) rok 2001, kiedy zmienił się jednokierunkowy paradygmat komunikacji. Wówczas to rozpoczęła się ekspansja blogów, nastał czas Wikipedii, a następnie Facebooka (serwisów społecznościowych w ogólności) i YouTube, kiedy to użytkownik zaczął aktywnie tworzyć treści znajdujące się w Internecie” (J. Sosnowska, Web 3.0 jest bliżej niż myślisz, „Gazeta Wyborcza”, [http://technologie.gazeta.pl/internet/1,104665,7963172,Web\\_3\\_0\\_jest\\_blizej\\_niz\\_myslisz.html](http://technologie.gazeta.pl/internet/1,104665,7963172,Web_3_0_jest_blizej_niz_myslisz.html)).

Denis McQuail stworzył zestaw cech, które wyznaczają nowe standardy odbioru przekazów medialnych. Na szczególną uwagę zasługują interaktywność oraz obecność społeczna – właściwości, które często asymilują radio i telewizja. Współcześnie media tradycyjne muszą konkurować z Internetem, który zmienił standardy komunikacji masowej i ukształtował współczesnego odbiorcę mediów.

Aktualnie obserwujemy kilka metod, które tworzą iluzję interaktywności telewizji i radia. Najczęściej stosowanym rozwiązaniem jest zaproszenie publiczności przed odbiornikami do głosowania za pośrednictwem telefonii komórkowej lub do udziału w konkursach, które finalizowane są w „programach na żywo”. Jednocześnie coraz częściej scenariusze sprawdzone na rynku amerykańskim adaptuje się do polskiej rzeczywistości. Przykładem może być jeden z programów tanecznych, którego emisje pojawiły się na całym świecie. Scenarzyści założyli, jakie osobowości mają tworzyć jury i według jakiego wzorca należy wybrać prowadzących. Scenariusz był realizowany z taką precyzją, że członek jury odgrywający rolę wrażliwca płakał w odpowiednim odcinku w kilkunastu krajach. Jakie jest prawdopodobieństwo, że w piątym odcinku tego samego programu w edycji amerykańskiej, polskiej i niemieckiej pojawi się tancerz, który doprowadzi do łez oceniającego go zawodowca? Jak to możliwe, że kandydat wzruszający swoim talentem dysponował niemal identycznym życiorysem jak kandydaci z kilkunastu innych krajów? Telewizja inwestuje jedynie w sprawdzone scenariusze. Masowa publiczność prawdopodobnie tak samo zareaguje na projekt w Anglii, Belgii czy Dani. Strategia polega na odniesieniu tego, co globalne do lokalności – w tym wypadku narodowości. Scenariusz staje się wiarygodny, kiedy dotyczy znanego widzom kontekstu.

Współcześnie realne staje się to, co kiedyś uznalibyśmy za fantastykę naukową. Kiedy poszukujemy w sieci odpowiedzi na konkretne pytanie, znajdujemy porady, które nie zawsze pasują do kontekstu. Czasem nie wiemy, kto jest autorem komentarza pod tekstem czy obrazem. Wiele opinii generują automaty, które wzmacniają wiarygodność przekazu. Nowy wymiar sieci tworzą przekierowania do stron, które zarabiają na liczbie odsłon. Ślady naszej aktywności w świecie wirtualnym są trwałe, niewymazywalne i oparte na powtarzalności. W ten sposób powstają mapy przyporządkowane do numerów IP, pod którymi kryją się prawdziwi ludzie, a od tego już tylko krok do map myślowych. Joanna Sosnowska wyjaśnia: „Jednym z podstawowych założeń Web 3.0 jest sieć semantyczna, czyli oparta na znaczeniach, na kontekście. Sieć semantyczna to idea Tima Bernersa-Lee (odpowiedzialnego także za pierwszą przeglądarkę www czy standardy stron internetowych). Opisana została przez niego oraz jego współpracowników

już w 2001 roku w »Scientific American« (J. Sosnowska, *Web 3.0 jest bliżej niż myślisz*, op. cit.).

W tym miejscu należy wyjaśnić, czym jest „pozycjonowanie” i dlaczego niektóre adresy znajdują się na szczycie proponowanych przez wyszukiwarkę odesłań. „Pozycjonowanie” jest miarą popularności i szansą na jej zdobycie. Ilość odwiedzin i czas spędzony na stronie odzwierciedla zainteresowania użytkowników. Każde kliknięcie pozwala podnieść wartość strony. Sieć porządkują słowa kluczowe, dlatego poszukując weterynarza trafiamy na portale plotkarskie, blogi miłośników futer i inne nie źródła informacji, które nie mają dla nas w tym momencie znaczenia. Oczywiście istnieją profesjonalne strategie marketingowe, które pozwalają osiągnąć zadowalający efekt. *Link popularity* jest siecią linków, które odsyłają do jednego adresu. W ten sposób cały Internet okazuje się zamkniętą pajęczyną, gdzie jeden link prowadzi do kilku innych, następnie każdy z nich do kolejnych. Podobnie działają portale społecznościowe, w których każdy użytkownik jest znajomym naszego znajomego. Nie można uciec od sieci w inny sposób jak nie korzystając z niej. Nie należy także zapomnieć, że przez innych sami jesteśmy w tę wirtualną plecionkę wciągani jako autorzy, komentatorzy czy uczestnicy wydarzeń społecznych, które publikowane i oceniane są w Internecie. „Jak twierdzą eksperci do prawdziwego rozkwitu takiej sieci brakuje nam zapewne co najmniej kilku lat (choćby sądząc po obecnym tempie rozwoju Sieci, równie dobrze może stać się to dość szybko) – głównie z powodu zbyt słabo rozwiniętych narzędzi oraz braku odpowiedniej mocy obliczeniowej. Są już jednak pewne przesłanki wskazujące, że Web 3.0 nie jest już jedynie odległą mrzonką” (J. Sosnowska, *Web 3.0 jest bliżej niż myślisz*, op. cit.). Nie mamy podstaw, aby nie wierzyć autorce artykułu – na przeszkodzie Web 3.0 stoją jedynie problemy techniczne. Jeżeli badaczom uda się opracować komputer o odpowiedniej masie obliczeniowej, prawdopodobnie zdążymy doświadczyć rzeczywistości Web 3.0.

### Sieć – interpretacja

Nowe media są idealnym narzędziem retorycznym, które może stać się aparatem manipulacji. Coraz częściej do celów komercyjnych wykorzystywane są: blogi, fora, portale społecznościowe. Wymienione kategorie są innowacyjnym kanałem dystrybucji wybranych treści. Co się stało z takimi kategoriami, jak tekst, autor czy gatunek? Czy eksploatacja nieświadomych konsumentów w kampaniach jest moralna i legalna? Kim są współczesne ikony popkultury? Czy źródłem ich popularności jest świat rzeczywisty, czy już wirtualny?

Popkultura – zgodnie z definicją Georgesa Friedmanna – jest ogółem kulturalnych dóbr konsumpcyjnych oddanych do dyspozycji publiczności (G. Fried-

mann, *Maszyna i człowiek. Problemy człowieka w cywilizacji maszynowej*, przeł. W. Kotyńska, I. Dłutek, Warszawa 1966). W sieci przekaz kieruje się do rozproszonej i anonimowej grupy. Ważnym aspektem są możliwości techniczne, które pozwalają na dystrybucję takiego rodzaju treści. Świat wirtualny daje szansę na anonimowość. Nowe media otworzyły kolejne perspektywy wymiany informacji i opinii, a komunikacja odbywa się między bezosobową grupą i anonimowym nadawcą, którzy, zgodnie z zasadami interaktywności, wymieniają się rolami. Skuteczność często wynika z nieświadomości konsumenta. Sprawą drugorzędną stają się wartości, takie jak: osoba nadawcy czy kontekst, który towarzyszył powstaniu komunikatu. Jeżeli tworzenie wirtualnych komunikatów lub ewolucja ich znaczenia jest tak prosta, kim jest współczesny twórca? Być może jest nim każdy użytkownik sieci. Jednak czy należy postrzegać autora jako indywidualność w rozproszeniu, czy masę tworzącą dla siebie samej?

Alek Tarkowski zauważa na łamach „Obiegu”, że nie sposób rozróżnić, kto jest twórcą-amatorem, a kto specjalistą: „Żyjąc w kulturze zdominowanej przez masowe media, przywykliśmy rozróżniać »profesjonalistów« i »amatorów«, przykładając większą wagę do twórczości profesjonalnej. W programach takich jak Idol, jurorzy przesiewają masę amatorów tak długo, aż wyłonią godnych tego tytułu profesjonalistów. Tymczasem w Internecie jurorów jest tylu, ilu użytkowników, a list przebojów tyle, ile playlist w Winampach” (A. Tarkowski, *Radosna rewolucja, wolna kultura*, „Obieg”, <http://www.obieg.pl/teksty/5845>).

Publiczność internetową tworzą ludzie, którzy reprezentują różne grupy wiekowe, zawodowe i społeczne. Na tle tak wielu rozbieżności łatwiej znaleźć cechę wspólną, która pozwala utworzyć komunikat zrozumiały dla grupy. Trudności pojawiają się, kiedy chcemy oddzielić to, co autentyczne, od tego, co wystylizowane. Brak określonego kontekstu często uniemożliwia zrozumienie motywacji wirtualnego autora. Anonimowość i interaktywność prowadzi do sytuacji, w której nie wiemy: kto tworzy i co chce przez swoją twórczość osiągnąć. Informacje, które są warunkiem przeprowadzenia rozmowy w świecie rzeczywistym, w przestrzeni wirtualnej stają się dodatkiem do komunikacji. Internauci poszukują i przesyłają treści uznawane za: śmieszne, straszne, ciekawe itp. Polecanie filmów, zdjęć oraz odsyłanie użytkowników portali społecznościowych do innych stron, czyni z internauty autora zastępczego. Często nie wiemy, czy za żartobliwym filmem nie kryje się agencja reklamowa. Nieświadomi użytkownicy stają się bezrefleksyjnymi wykonawcami zlecenia. Im większa liczba osób zaangażowanych w promowanie produktu, tym większa siła przekazu. W ten sposób rodzą się nowe ikony popkultury. Mimo, że ich panowanie na portalach społecz-

nościowych jest krótkie, niemal zawsze przynosi znaczny wzrost sprzedaży.

Użytkownicy Facebooka połączeni są siecią relacji, udostępniają i „polecają” wybrane treści. Często są postrzegani jak potencjalni nadawcy komunikatu. Uzupełniają treść o podpis, oceniają przekaz zaznaczając „lubię to”. Relacje personalne w świecie wirtualnym czynią z nich specjalistów. Zmiana wizerunku eksperta pozwoliła na zastosowanie nowego sposobu manipulacji grupą potencjalnych konsumentów. Agencje reklamowe pamiętają o anonimowości i doceniają nową drogę przekazu jakim są portale. Internauci są nie tylko nieświadomymi swego udziału uczestnikami kampanii reklamowej – „stymulacja” czyni z nich aktywnych wykonawców założeń projektu.

Małgorzata Szpunar przywołuje przykład tygodnika „Time”, który za człowieka roku uznał... lustrzane odbicie. W 2006 roku na okładce magazynu pojawił się lustrzany ekran komputera. Zamiast lustrzanego odbicia widniał napis: „Tak, Ty. Kontrolujesz epokę informacji. Witamy w Twoim świecie”. Badaczka przywołuje koncepcję *DIY – Do It Yourself* („Zrób to sam”), która zdetronizowała dotychczasowy podział na konsumentów i producentów. Zgodnie z tymi poglądami ikoną popkultury może stać się każdy, kto tego zapragnie. Urszula Pawlicka pisze w omówieniu książki Paula Levinsona *Nowe nowe media*: „Przełomem nowych mediów jest iPhone, zapoczątkowujący mobilny dostęp do Internetu. (...) Nowe media koncentrują się już wyłącznie na świecie wirtualnym, nie podlegają jakimkolwiek porównaniom, gdyż tworzą swoisty świat, wręcz na równi z życiem off-line” (U. Pawlicka, *Nowe nowe newsy od nowych*, <http://www.ha.art.pl/felietony/1662-urszula-pawlicka-nowe-nowe-newsy-od-nowych.html>).

Książka Levinsona odnosi się do rzeczywistości amerykańskiej. Kontekst kulturowy może wpływać na reakcję społeczeństwa – Internet w Polsce nadal nie jest medium powszechnie dostępnym. Możliwe, że reakcje naszego społeczeństwa przypominają zachowanie Amerykanów sprzed dekady. Obraz, film, slogan – często najpierw opanowują świat wirtualny, a następnie rzeczywisty. Proces ten charakteryzuje się dwuwektorowością. Zatarła się granica między „online” a „offline”. Nie ma już mowy o życiu w dwóch światach, raczej mamy do czynienia z przenikaniem się światów „rzeczywistego” i „wirtualnego”.

Nowe media wymagają czujności. Wydarzenia ze świata polityki, kultury i filmu stają się doskonałą okazją do aktywizacji osób zarejestrowanych na portalach społecznościowych. Przemysłana kampania pozwala na osiągnięcie wymarzonego celu, jakim jest wzrost sprzedaży. Zdarzenia, które pojawiły się w mediach tradycyjnych szybko opanowują Internet; niekoniecznie w tym samym kontekście. Mówiąc o sieci, odwołujemy się do

takich skojarzeń, jak: anonimowość, brak cenzury, aktywizacja przeciętnego użytkownika. Zmiana kontekstu oraz brak świadomości podejmowanych przez specjalistów działań, może uczynić z Internetu narzędzie nieuczciwej promocji. Przykładem opisywanego zjawiska jest tzw. koszyk Kaczyńskiego. Wydarzenie polityczne było pretekstem do rozpoczęcia kampanii promocyjnej. O fortunności projektu przesądził refleks PR-owców. Sprawą drugorzędną okazuje się podmiot nadawczy. Nie zastanawiamy się nad tym, czy reprezentowali oni partię polityczną, czy koncern spożywczy. Należy pamiętać, że profesjonalna promocja wymaga od pracowników ciągłej aktywności, monitoringu i szybkiego działania. Opisywane zjawiska są jednym z wielu zagrożeń, które niesie ze sobą rozwój sieci. „Z pewnością obok niewątpliwych zalet Internet niesie ze sobą również »zagrożenia« dla branży PR-owców. Niemal nieograniczona wolność słowa niesie ze sobą konieczny monitoring zasobów Internetu, co jest znacznie trudniejsze, niż w mediach tradycyjnych. W Polsce nie jest to jeszcze zjawisko popularne, ale w USA monitoring forów dyskusyjnych robi zawrotną karierę” (M. Szpunar, *Dziennikarstwo obywatelskie w dobie Internetu*, [www.magdalenaszpunar.com](http://www.magdalenaszpunar.com)).

Kto identyfikuje się z hasłami: „Jestem biedny, robię zakupy w biedronce” lub „Frugo, wróć”? Czy „utworzone” wydarzenia są opinią społeczeństwa, czy manipulacją? Użytkownicy dołączają do takich grup i aktywnie komentują zdjęcia oraz filmy. Niewielu internautów jest świadomych faktu, że stają się niezależnymi ekspertami (*opinion leaders*): „(...) nic nie przynosi tak dobrego skutku jak opinia tzw. niezależnego eksperta, a takim nierzadko są najbardziej aktywni internauci. (...) Podświadomie wierzymy, że bloger nie ma żadnych powodów nachalnie reklamować danych produktów. Otóż może się okazać zupełnie inaczej. Reklamodawcy mają już możliwość wykupywania określonych blogów i narzucania w związku tym prowadzonych tematów (M. Szpunar, *Dziennikarstwo obywatelskie w dobie Internetu*, op. cit.). Możliwość komentowania czyni z każdego użytkownika Internetu potencjalnego eksperta. Kim zatem mogą być współczesne ikony sieci?

Komentarze często są próbą ustalenia czy filmy to nagranie amatorskie, czy stylizacja. Współczesny człowiek gubi się w świecie wirtualnym. Wartość przekazu ocenia się po efekcie jaki przyniósł i emocjach jakie wywołał. Jak zbliżyć się do odbiorcy, który przecież specjalistą nie jest? Agencje reklamowe uznały świat online za doskonałą przestrzeń komunikacji z konsumentem. Anonimowość, interaktywność kształtują współczesną kulturę. Spersonifikowaną ikonę coraz częściej zastępuje „produkt” (Biedronka czy Frugo).

Jaki motyw łączy pojawiające się w Internecie treści? Obraz porządkuje i dominuje w świecie wirtualnym.

Użytkownicy Internetu reprezentują „gatunek” *homo video* – tekst to dla nich dodatek do obrazu: „W Internecie mamy do czynienia właściwie ze »skanowaniem« strony WWW przez użytkownika (szybkim przeglądaniem zamiast czytaniem), podane tam informacje muszą być skondensowane, czytelne i szybko interpretowane przez odbiorcę. Zastąpienie słowa obrazem w interfejsie jest zgodne z ogólną tendencją nowoczesnego społeczeństwa, gdzie coraz więcej informacji przedstawia się właśnie w formie obrazu, a nie tekstu” (J. Bobryk, *Spadkobiercy Teuta. Ludzie i media*, Warszawa 2001, s. 62).

Etyka reklamy definiuje, jakie zabiegi są zakazane. Obraz pozwala ukryć motywację, która przyświeca nadawcy. Aby zwrócić uwagę odbiorcy, można na przykład złamać obowiązujące zasady moralne, prawne itp. – w świecie wirtualnym łatwiej uciec przed konsekwencjami łamania praw, niż w mediach tradycyjnych. Poczucie bezkarności sprawiło, że w sieci konstruowane są przekazy, które w swoim założeniu mają wykorzystać to, czego zabrania się w świecie rzeczywistym. Internet przepełniają wulgaryzmy, erotyka, wypowiedzi agresywne. Niestety, takie zabiegi najlepiej skupiają uwagę internautów.

Jest też druga strona „internetowej moralności” i poczucia estetyki. Na przykład duże znaczenie ma „subtelne” wyeksponowanie marki. Przekaz, który nie namawia do zakupu produktu, nie mówi o oczekiwaniach nadawcy względem klienta, pozostawia użytkownikowi sieci przestrzeń dla jego wyobrażeń. Filmy i obrazy polecane przez osoby bliskie budzą nasze zaufanie. Internauci z własnej woli wchodzą w rolę *opinion leaders*. Świat wirtualny w rzeczywistości jest siecią połączeń opartych na kupnie i sprzedaży: wiedzy, produktów, opinii, twórczości itp.

Gazeta „Metro” opublikowała artykuł, w którym informuje, że dzisiaj nie pokazujemy (siebie), ale chętniej komentujemy. Jest to pierwszy powód, dla którego działania oparte na marketingu wirusowym tak dobrze sprawdzają się w Polsce. Aby kampania zakończyła się sukcesem, należy wypromować taką ikonę, która będzie zgodna z poglądami redaktorów gazety „Time” („Ty też możesz być ikoną w swoim własnym świecie!”). Sprawdzają się takie filmy, zdjęcia, slogany, które użytkownicy uznają za autentyczny głos społeczeństwa. Udostępniamy coś, ponieważ uważamy, że jest warte uwagi z różnych względów. Dołączamy do wydarzeń swoje spostrzeżenia i komentujemy spostrzeżenia innych osób. Twórca nie jest już ważny, najistotniejszy jest kontekst, w jakim udostępniamy nagranie, które następnie udostępniają znajomi i znajomi znajomych. Sieć przypomina żywy organizm, w którym jeden impuls przekazuje informacje do każdej komórki ciała.

Internet pozwala na aktywne uczestnictwo w życiu wirtualnego społeczeństwa. Rozwój popkultury wspie-

ra kultura uczestnictwa, która zaspokaja potrzebę nawiązywania relacji międzyludzkich. Ważnym aspektem jest łatwość i szybkość odbioru. Uzależnienie od portali typu Facebook, Nasza Klasa, YouTube oparte jest na dobrym samopoczuciu, którego źródłem jest świadomość bliskości innych ludzi. Kontakty są ważnym elementem świata wirtualnego – w Internecie łatwiej nawiązać relację z drugim człowiekiem. Niestety, coraz częściej rezygnujemy z kontaktów rzeczowych. Społeczeństwo chętniej korzysta z kontaktów wirtualnych, ponieważ wymagają one mniej zaangażowania niż spotkanie z człowiekiem twarzą w twarz. Anonimowość staje się płaszczyzną do duchowego ekshibicjonizmu za pośrednictwem stron, portali, blogów.

Na okładce „Time’a”, w długiej historii pisma, znalazły się takie osobowości, jak: Jan Paweł II, Lech Wałęsa, Barack Obama. Tytuł „Człowieka Roku” jest jednym z najbardziej prestiżowych wyróżnień tego pisma. W 1983 roku standardową okładkę ze zdjęciem laureata zastąpiła fotografia monitora. Magazyn zmodyfikował kategorię i za „Maszynę Roku” uznał komputer IBM PC. O zastąpieniu zdjęcia konkretnej osoby lustrzanym odbiciem internetowego *everymana* wspomniałam wcześniej. Internet nie tylko zmienił świat, ale ukształtował pokolenie, które jest przyszłością cywilizacji i decyduje o kształcie rodzącej się cyberkultury.

#### Bibliografia

- Barker C.: *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, przeł. Agata Sadza, Kraków 2005.
- Bobryk J.: *Spadkobiercy Teuta. Ludzie i media*, Warszawa 2001.
- Friedmann G.: *Maszyna i człowiek. Problemy człowieka w cywilizacji maszynowej*, przeł. W. Kotyńska, I. Dłutek, Warszawa 1966)
- Manovich L.: *Język nowych mediów*, przeł. Piotr Cypryański, Warszawa 2006.
- Sosnowska J.: *Web 3.0 jest bliżej niż myślisz*, „Gazeta Wyborcza”, [http://technologie.gazeta.pl/internet/1,104665,7963172,Web\\_3\\_0\\_jest\\_blizej\\_niz\\_myслиsz.html](http://technologie.gazeta.pl/internet/1,104665,7963172,Web_3_0_jest_blizej_niz_myслиsz.html).
- Szpunar M.: *Czym są nowe media – próba konceptualizacji*, „Studia Medioznawcze” 2008, nr 4.
- Szpunar M.: *Interfejs użytkownika jako sposób komunikacji z komputerem*, „Global Media Journal – Polish Edition”, 2007, nr 1.
- Tarkowski A.: *Radosna rewolucja, wolna kultura*, „Obieg”, <http://www.obieg.pl/teksty/5845>.

Artykuł przygotowano na podstawie wykładu wygłoszonego w ramach cyklu „Wszechnica Polonistyczna. Encyklopedia maturzysty”. Celem cyklu jest przedstawienie maturzystom podstawowych pojęć z zakresu nauki o literaturze w formie encyklopedycznych haseł, które zawierają omówienie zagadnień teoretycznych, interpretację współczesnego tekstu literackiego oraz bibliografię. „Encyklopedia maturzysty” jest wspólną inicjatywą Instytutu Polonistyki i Kulturoznawstwa US, Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza Oddział w Szczecinie oraz ZCDN-u.

# Młodzi w roli pisarzy

## Refleksja nad *Apokryfami Bractwa Ognia*

**Anna Kondracka-Zielińska**, doktor nauk humanistycznych, ekspertka przedmiotowa ds. języka polskiego w ZCDN-ie, nauczycielka języka polskiego w I i IV LO w Szczecinie

Pisać każdy może, chociaż nie każdy potrafi, nie każdy też powinien. Sama potrzeba tworzenia nie musi od razu oznaczać pisarskiego sukcesu. Pisanie można również potraktować jak dobrą zabawę, ćwiczenie w tworzeniu pewnej konwencji, zgodnie z zasadami gatunku. Tekst prozą, z którym miałam ostatnio okazję się zapoznać, został przez swoich młodych autorów szumnie nazwany *high fantasy* (podgatunek literatury fantastycznej, którego akcja dzieje się w świecie równoległym lub wymyślonym, a do najbardziej znanych jego przedstawicieli należą: Andrzej Sapkowski, Terry Pratchett, Clive Staples Lewis, John Ronald Reuel Tolkien). Bardzo dobrze się stało, że młodzi adepci literatury sięgają po takie wzorce, bo jeśli się uczyć, to rzeczywiście od najlepszych.

Wspomniana powieść to *Apokryfy Bractwa Ognia*, napisane pod redakcją M. Bogumił-Felbur w ramach realizacji PROJEKTU FANTASY (Goleniów 2012). Ilustracje wykonał Jakub Hankus. Powieść składa się z piętnastu rozdziałów, napisanych przez pięciu autorów, którymi są: Daniel Polerowicz (rozd. 1: *Pro-*

*roctwo*; rozdz. 6: *Smocza krew*; rozdz. 14: *Bractwo ognia*), Jakub Hankus (rozd. 2: *Początki bohatera*; rozdz. 7: *Potęga Novarimu*; rozdz. 13: *Rozwikłane tajemnice*), Szymon Pacholski (rozd. 3: *Spotkanie z nekromancją*; rozdz. 8: *Nieoczekiwane zdarzenia*; rozdz. 12: *Wojenna pożoga*), Antek Szaniawski (rozd. 4: *Zemsta Tenkana*; rozdz. 9: *Bitwa*; rozdz. 11: *Niewola*), Piotr „Tłusty” Kukliński (rozd. 5: *Pia-ski Darsis*; rozdz. 10: *Wyjście smoka*; rozdz. 15: *Powrót do korzeni*). Jak każda porządna powieść fantasy, na przykład *Władca pierścieni* J. R. R. Tolkiena, powieść została wzbogacona o epilog, indeks postaci i miejsc oraz mapę opisywanych krain.

Zanim czytelnik rozpocznie lekturę, musi jeszcze pokonać odautorskie komentarze na temat „trudu tworzenia”. Otóż młodzi autorzy zdecydowanie odmiennie postrzegają wysiłek wkładany w proces pisania powieści: niektórzy narzekali, że najtrudniej było wymyślić, o czym będzie tekst, inni z kolei dostrzegali trudność w przelaniu swoich pomysłów na papier. Jeden z autorów przyznał się do problemu z tworzeniem odpowiedniej grafiki (obrazki, zbyt kolorowe, rzeczywiście utrudniają odczytanie tekstu, nie wiadomo też, jaką funkcję mają do spełnienia) i znalezieniem czasu na samo pisanie. Jeszcze inny autor nazwał swój udział w projekcie „epicką przygodą” – cokolwiek miał na myśli... Czyżby ten wstęp miał za zadanie dobrze usposobić czytelnika, zanim przyjdzie mu się przedzierać przez zawiłości opisywanej historii i stylu kilku autorów? A może to tylko taki literacki żart? Usprawiedliwianie się (na początku) przed ewentualnymi zarzutami? Problem z tą „powieścią” polega w moim przekonaniu przede wszystkim na tym, że nie jest to dzieło napisane przez dojrzałego pisarza, nie jest to też tekst jednego autora. Na pewno natomiast jest to ciekawe przedsięwzięcie pedagogiczne (jak rozumiem, chłopcy pisali poniekąd pod kierunkiem nauczyciela), eksperyment literacki, ewentualnie projekt edukacyjny.

Zastanawiać może sam tytuł powieści. Dlaczego pojęcie „apokryfu”? Zgodnie ze słownikową definicją, apokryf to „(...) tekst niepewnego pochodzenia o charakterze religijnym, często zawierający wiedzę tajemną, ujawnianą jedynie wtajemniczonym, ale też utwór o niepewnym autorstwie, często falsyfikat lub produkt mistyfikacji” (*Słownik terminów literackich*, pod red. J. Sławińskiego, Wrocław 1988, s. 36–37). Jeśli młodym autorom chodziło o zaznaczenie wtórności własnego tekstu wobec utworów oryginalnych – to wybór pojęcia rzeczywiście trafiony. Biorąc pod uwagę podobieństwo fabularne tekstu pięciu autorów do innych, tych znakomitszych utworów, bardziej na miejscu byłoby być może pojęcie „palimpsestu”? W końcu spod tekstu autorów z Goleniowa prześwitują i J. R. R. Tolkien, i C. S. Lewis, i A. Sapkowski, i A. Norton...

Opisane wydarzenia rozgrywają się w Znanych Krainach – jest to pięć autonomicznych państw, których losy przeplatają się wzajemnie. Historia każdego z ludów zamieszkujących te ziemie jest pełna tajemnic. Krótkie legendy związane z krainami ułożone zostały według kolejności pojawiania się w powieści. Czas wydarzeń jest również typowy dla tego typu utworów: to quasi średniowiecze, o czym świadczy np. obecność paladynów walczących w słusznej sprawie, długotrwałe wyprawy, sceneria jakby rodem z *Pieśni o Rolandzie* (męski świat rycerzy) bądź z *Dziejów Tristana i Izoldy* (smok).

Powieść pięciu autorów podejmuje tematy typowe dla fantastyki, a są to: walka o władzę, rywalizacja elfów (posiadają swój kalendarz, zachowały się fragmenty pisanych przez nich dawnych kronik; potrzeba klątwy, by przestali się wzajemnie unicestwiać), krasnoludów (jak w każdym tekście fantasy, tak i tu wykazują zdolności metalurgiczne i do kopalnictwa) oraz ludzi, misje do wypełnienia, wędrówki... Autorzy przypomnieli również wątek stworzenia świata, który wykazuje duże podobieństwo do tego z mitologii greckiej (na przykład pod względem imion: Fanatos – bóg śmierci to grecki *Thanatos*; Antros – bóg światła – tworzący następnie ludzi, zbyt czytelne skojarzenie z greckim słowem *anthropos* – człowiek). Wymyślne nazwy własne (np. Dolina Kości miasta Linnake, Zahara, Nareth) czy imiona niektórych bohaterów (np. Tanat, Brynjolf, Gavon, Infjorn, Rane-mar, Arier) to niemal znak rozpoznawczy każdej powieści fantasy, bowiem postaci w niej występujące nie mogą się nazywać tak prozaicznie, jak w „zwykłych” utworach realistycznych.

Całkiem niezłe wychodzi autorom budowanie nastroju grozy, a oto przykład: „(...) chaosem rządziły bestie szkaradne i okrutne. Te potwory niezające litości i miłosierdzia, choć były potężne ponad miarę

ludzkiego wyobrażenia, zechciały osiąść potęgę jeszcze większą i bardziej majestatyczną. Był jednak jeden problem – nie miały ciała”. Takich opisów jest na przestrzeni tekstu więcej i trzeba przyznać, że rzeczywiście dzięki swojej plastyczności pozwalają one na wyobrażenie sobie tego typu scen i istot. Czytelnik, zagłębiając się w powieść, obserwuje jakąś przerażającą apokalipsę: „Nie przeżyję własnego syna! Beselu wybaczyć – gdy starzec kończył wypowiadać te słowa, ziemią wstrząsnął potężny huk, wszyscy Kheldeni poczuli krzyknąć z bólu – ich ciała rozpadały się w pył i unosiły się wielkim słupem ku niebiosom. W ten oto cała populacja Khelden’maaru została poświęcona, by wskrzesić pierwszego bogaczłowieka Besela. Stali się oni dziwnymi magicznymi stworzeniami – pozbawieni ciała, a jednak czujący, nieśmiertelni, a jednak mogący zginąć (podkreślenia – AKZ)”.

Niektóre fragmenty powieści chyba zyskałyby w wersji filmowej dzięki efektom specjalnym, ewentualnie jako gra komputerowa, natomiast w postaci literackiej wydają się niestety wtórne wobec już obecnych w kanonie tekstów. Powieść nie oszczędza czytelnika: mnóstwo w niej makabry, naśladowania literackich wzorów i przesady, o czym może zaświadczyć choćby kolejny fragment. Jest to opis pięknej kobiety, służącej magów – Eldariel, wojowniczką i młodą adeptką sztuk magicznych. Choć piękna, działa na szkodę jednego z bohaterów (paladyna Marcusa, zresztą żonatego): „(...) przez zasłonięte cienką błękitną zasłoną drzwi weszła przedstawiona przed chwilą kobieta. Wszystkim zaparło dech w piersiach. Nie musieli nic mówić, bo z wyrazu ich twarzy widać było, że zrobiła na nich niemałe wrażenie. Była wysoką i szczupłą szatynką. Miała na sobie długi prześwitujący bordowy płaszcz, magiczny napierśnik wykonany z czarnego żelaza, szeroki łuskowy pas na biodra, materiałowe osłony na łydki i przedramiona, pierścieniowy pancerz na prawe udo, naramiennik zrobiony z tego samego materiału co napierśnik oraz czarną, metalową opaskę ma głowę, spinającą włosy u nasady potylicy. Jej twarz była smukła. Na czole widniał, wykonany z nieznanego pochodzenia metalu, znak Ainuru – kręgu kobiet należących do magów ognia. W uszach zawieszona miała długie błyszczące kolczyki. Miała ciemnobrązowe oczy z długimi rzęsami, duże pełne usta oraz kształtny nos (podkreślenia – AKZ)”. Po opisie sądząc, Eldariel nie jest ani całkiem naga, ani całkowicie ubrana, jej wygląd pozwala snuć domysły, stanowi realizację męskich pragnień o trudnej do zdobycia, atrakcyjnej i radzącej sobie w męskim świecie kobiecie (w domu czeka na Marcusa żona, podczas bitwy towarzyszy mu magiczna wojowniczką).

W fantastyce polskiej i obcej często odnajdziemy piękne kobiety, wystawiające męską silną wolę na liczne próby, stanowiące też obietnice nagród dla zwycięskiego wojownika. Przy Eldariel Marcus zapomina, że w dalekim domu czeka żona. Na szczęście, nie traci dla niej głowy całkowicie, nie traci też życia (w finale powieści dowiadujemy się, że po wyniszczającej wojnie będzie panował razem z przyjaciółmi, każdy w innej krainie). Porządek zostanie ocalony, pokój przywrócony.

W opisywanej powieści aż roi się od podobieństw wobec klasyki gatunku oraz klasyki literatury w ogóle. Poniżej podam wybrane przykłady. Łapanie duszy do fiołki i wywoływanie jej na wolność może przypominać serie przygód o Harrym Potterze (snućie myśli w gabinecie Albusa Dumbledore'a i oswojanie lęków podczas lekcji Remusa Lupina). Scena pożegnania Marcusa, wojownika broniącego Smoczego Miasta, z żoną Milaną, to jak pożegnanie Hektora z Andromachą (*Iliada*; film *Troja*) czy Odyseusza z Penelopą (*Odyseja*). Wspomniany już paladyn Marcus walczy z wielkoludem, używając magii (podobieństwo do walki biblijnego Dawida i Goliata lub Tristana pokonującego Morhołta). Scena zadęcia w róg przypomina postać Rolanda ze średniowiecznego *chançons de geste*. Wspomniana już piękna magiczka Eldariel nosi na szyi amulet niczym czarodziejka Yennefer (ukochana wiedźmina Geralta z Rivii). A fragment: „Marcus jechał dalej i ciął wroga jak popadnie. Od czasu do czasu użył jakiegoś zaklęcia i starał się utrzymać swój oddział w jednym miejscu. Jednym ciosem obciął trzy barbarzyńskie głowy” – może polskiemu czytelnikowi przypomnieć wyłącznie postać Longinusa Podbipięty z *Ogniem i mieczem* Henryka Sienkiewicza. Magowie spiskujący przeciwko innym rasom – to też już było, choćby w sadze o Geraltie A. Sapkowskiego. Marcus leczący przez miesiąc swoje rany na bagnach to jak przywołany wiedźmin Geralt dochodzący do zdrowia w lesie Brokylon. Po opisanej w powieści wojnie nastanie pokój, w królestwach panować będą przyjaciele: Ter, Markus, Besel. Przypomina to nieco Narnię, z tą tylko różnicą, że w sadze C. S. Lewisa rządy sprawowało rodzeństwo.

Zło jednak nigdy nie zostanie pokonane, zostanie z ludźmi na zawsze: czai się, by kiedyś znów powrócić. Czy jest coś bardziej przerażającego dla cywilów i jednocześnie bardziej fascynującego dla historyków i... pisarzy? To temat, który nigdy się nie znudzi, gdyż tak długo, jak długo żyją ludzie, wojny będą wszczynane, a to dla zdobycia bogactw, a to dla przejęcia władzy, a może jeszcze z jakichś innych powodów...

Wartości powieści nie podnoszą występujące w utworze błędy językowe (np. „Dowódca wrogich oddziałów zadał w róg, a krasnoludy ustawione w szyku obronnym wystawili piki” – niewłaściwa forma orzeczenia. // „Przez cały dzień próbował i nic mi nie wychodziło nie potrafiłem się dość dobrze skupić” – nie wiadomo, o jaką osobę chodzi. // „Wspominając to, zawsze życie przemykało mu przed oczyma” – niezgodność podmiotów i orzeczeń). Jeśli już ktoś decyduje się na publikację, to niestety powinien zadbać o poprawność składniową i stylistyczną, nie wszystkie bowiem usterki będzie można nazwać mianem „licentia poetica”.

Wyobraźnia niekiedy ponosiła młodych autorów, co można zaobserwować w następującym fragmencie: „(...) momentalnie rozerwał kajdany i wyrwał magiczne kraty. Kilka chwil później został magicznie przeniesiony na czoło swych sił i unosił się ku blankom wraz z dziesięcioma tysiącami wywernycznych gwardzistów na wypuszczonych u ramion skrzydłach. Nim stanął na elfickich murach już na jego ciele zmaterializowała się królewska zbroja wykonana z czarnych kości jego przodków. W pełnym rynsztunku dwuipółmetrowy kolos wyglądał straszliwie”. Cudowne odnalezienie jednego z bohaterów i rozpoznanie go po znamieniu (młodzieniec o imieniu Terk okazuje się synem sułtana; jest też tanem Khalden'maaru, szuka swego kompana Kurka) przywołuje na myśl mity, a także komedie (również Molirowskie). Stanowi też niezbyt przemyślany finał historii.

Lektura powieści młodych ludzi mimo wszystko napawa optymizmem. Po pierwsze, budujące jest to, że wśród naszych uczniów/absolwentów znajdują się osoby chcące pisać, mające potrzebę ekspresji właśnie w takiej formie. Po drugie, jako „praktykująca polonistka”, chcę wierzyć, że ta wtórność wobec klasyki gatunku była zamierzona, a młodzi autorzy wzorowali się celowo na najlepszych. Jeśli uważniej wczytają się w klasykę (choćby tego współcześnie niedocenianego H. Sienkiewicza), tylko na tym zyskają, nauczą się bowiem, jak zarysować intrygę, wprowadzać i charakteryzować postać, nie nadwyrężać cierpliwości czytelnika, i wreszcie jak wyrażać się piękną literacką polszczyzną, nawet jeśli trzeba ją stylizować.

Nad poprawnością języka i innymi aspektami można popracować, samej chęci tworzenia tłumić nie należy. Jeśli młodzi autorzy się zdecydują na dalsze pisanie – długa i żmudna droga przed nimi. Ale chyba warto się tak pozytywnie wyróżniać z tłumu bylejakości?



## TATUŚ NIE PRACUJE...

### O pomoc dla biednych dzieci

Społeczna klęska bezrobocia zaczyna przejawiać się w tragiczny sposób w naszych szkołach. Dzieci bezrobotnych obywateli przychodzą bowiem do szkół wycieńczone, smutne, nędznie odziane, mimo zimna często bose, a jakże często głodne. Mimo, że już dwa miesiące upłynęło od rozpoczęcia roku szkolnego, wiele z tych dzieci niema jeszcze dotychczas koniecznych zeszytów i innych niezbędnych przyborów szkolnych. Na wymówki zaś i polecenia nauczycieli usprawiedliwiają się one słowami, które brzmią jak gorzka skarga, jak cierpienie za winy niepopołnionych: „Tatusz nie pracuje”...

Oczywiście dla wielu naszych uczniów powiedzenie to jest legitymacją dla ukrycia ich karygodnego lenistwa czy też niedbalswa ich rodziców. Dla wielu jednak usprawiedliwienie to jest smutną rzeczywistością. I losem właśnie tych ostatnich musimy się koniecznie zaopiekować w interesie szkoły i interesie przyszłości państwa.

Cóż bowiem winny te dzieci, że ich rodzice nie mogą znaleźć pieniędzy na zakup nietylko koniecznych dla nich przedmiotów, ale często i kawałka chleba? Tembardziej jeżeli w domu po ten często uproszony kawałek chleba wyciąga się nieraz rąk kilkanaście... A jednak cierpią i to ich cierpienie może się odbić ujemnie nietylko na ich zdrowiu fizycznym, ale co gorsza na zdrowiu duchowym. I dlatego jaknajwcześniej trzeba te młode, niewinne latorośle ratować, trzeba otoczyć je staranną opieką i nie dać im zginać marnie w zaraniu ich życia, a przeciwnie trzeba przygotować je do dalszej drogi życiowej, aby nie przeklinano nas później, że nie spełniliśmy należycie swego nauczycielskiego posłannictwa. Jeżeli bowiem przekleństwa te spadną na głowy obecnych rodziców, starających się skwapliwie o gwałtowny przyrost ludności, a nie umiejących, czy nie mogących zabezpieczyć przyszłości swemu potomstwu, to niech przynajmniej szkoła i nauczycielstwo zachowane będą w dobrej pamięci u tych, którzy już o wschodzie swego żywota dowiedzieli się co to jest bezrobocie, głód i nędza i za swoją niedolę uczą się w domu przeklinać i nienawidzić.

Dotychczas szkoła i nauczycielstwo obowiązek swój w zakresie pomocy dla biednych uczniów należycie spełniały. Przy wielu szkołach – najczęściej z inicjatywy kierownictw szkół i nauczycielstwa – powstały Komitety Rodzicielskie, zajmujące się współpracą domu ze szkołą, a w każdej prawie szkole nauczycielstwo z własnego mizernego uposażenia zaopatrywało najbiedniejszych uczniów w zeszyty i inne przybory szkolne.

Obecnie jednak dorywcza ta pomoc, wobec zwiększonego zapotrzebowania, przerasta możliwości materialne nauczycielstwa. Trzeba więc pomyśleć o akcji społecznej, któraby zaopiekowała się biedotą w zakresie dożywiania jej i zaopatrywania w niezbędne materiały piśmienne. I nietylko należy o tej akcji pomyśleć, ale jak najwcześniej zorganizować ją należycie.

Akcję tę, tak prawdziwie katolicką, jak wyżej wspomniano, przeprowadza się już tu i ówdzie. Nie jest to jednak akcja zakrojona na szerszą skalę, albowiem zależna jest od inicjatywy uspołecznionych jednostek. Do akcji tej pociąga się także tylko rodziców dzieci uczęszczających do danej szkoły podczas gdy wielu bezdzietnych, a opływających w doczesne dostatki, jest od wszelkich świadczeń na rzecz biednej dziatwy szkolnej zwolnionych.

Trzeba więc akcji tej nadać charakter masowy. I trzeba ją należycie zorganizować. W obecnym czasie, w obliczu nadchodzącej zimy, przy każdej szkole powinien być utworzony aktywny Komitet Rodzicielski. Komitety te powinny w większych ośrodkach czy w powiatach współdziałać ze sobą, powinny zorganizować się przez wyłonienie z siebie wspólnego zarządu, któryby na odpowiednim terenie kierował pracą i ją inicjował. A do świadczeń na rzecz biednej dziatwy pociągnąć należy przede wszystkim tych co dzieci nie mają lub mają ich mało, a nie tych „pobłogosławionych” licznym potomstwem...

Dla przyszłości naszego państwa praca to doniosła i odpowiedzialna. W zakresie opieki społecznej, w zakresie troski o szkolne potrzeby dzieci bezrobotnych obywateli, Komitety Rodzicielskie zastąpić powinny tym dzieciom przez los pokrzywdzonym – „tatusiów, którzy nie pracują”. Dodajmy: – nie z własnej winy.

Źródło przedruku:

„Nasz Głos” 1932, nr 8, s. 144–146.

Zachowano oryginalną pisownię.

wybrała

**Beata Filus**  
nauczycielka  
bibliotekarka  
w Bibliotece  
Pedagogicznej  
ZCDN

# Aspołecznie

**Sławomir Osiński, dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie**

Bakterie chorobotwórcze są bardzo niedobre. Szczególnie, kiedy się zalegną w człowieku, zanik głosu spowodują, gorączkę rozpalą, ciekliwość ze wszystkich otworów przyrodzonych powodują i całą fizjologię rozregulują. W takiejże to sytuacji świeżego rekonwalescenta jestem postawiony, smaku, węchu i przyrodzonej czujności pozbawiony. W dodatku pisać mam o pedagogice społecznej, czyli o czymś, co z pozytywistycznego myślenia wynikało i natychmiast do góry nogami fikło. A trzeba przyznać, że teoretyków w naszym kraju w tej materii urodzaj wielki nastąpił, że przywołam choćby Helenę Radlińską czy Stanisława Szackiego.

Nie wdając się w dywagacje teoretyczne, chodzi o osadzenie szkoły w środowisku i wzajemne na siebie oddziaływanie – słowem permanentna edukacja jest koniecznością, a troska o nią zadaniem społecznym, które wszyscy realizują. Edukacja „od narodzin do śmierci” powinna zatem być priorytetem państwowym, a szkoła doskonale przygotowanym liderem w tej materii, nie tylko realizującym swoje klasyczne powinności, ale koordynującym jeszcze wszelkie inne przedsięwzięcia z kształceniem społeczeństwa związane. Sprzyjać też temu powinny samodzielne i niezależne uczelnie, tak finansowane, żeby zamiast produkować za grubą kasę tabuny bezrobotnych ćwierćinteligentów, zajęłyby się badaniami naukowymi i kształceniem elit intelektualnych. Skuteczność permanentnej edukacji opartej na pedagogice społecznej wymaga mądrego i całościowego spojrzenia na społeczeństwo i synergii wynikającej ze skoordynowanych działań różnorodnych instytucji.

W rzeczywistości zaś zdrowo się trzyma mieszczańskie hypanie na wszystko z osobna bez poczucia perspektywy czasowej. Ostatnio celują w tym samorządy, z nągłą ogarnięte manią oszczędności, nie patrząc w przyszłość, wszystko co oświatowe tępić poczynają. Zło całe widzą w (fatalnej miejscami – to prawda) Karcie Nauczyciela i imaginują sobie obraz pedagoga podług Kodeksu Pracy zatrudnionego, najlepiej stażystę (bo najtańszy) z trzydziestogodzinnym pensum w czterdziestoosobowych klasach się znajdującym. Tablice i kredę ma – więc niech się cieszy. Wszelkie dodatki i premie też takiemu niepotrzebne. Najlepiej, żeby taki stan ustawowo utrwalić, wtedy dobrobyt w gminach zapanuje i cud „fynansowy”, jak u samego króla Ubu, nastąpi. Nieliczni tylko myślą w sposób całościowy i kompleksowy, ale jako dziwadła czy pokazowe ewenementy są

traktowani. MEN też ostrożny, choć za swe działania od brytyjskiego ministra edukacji pochwały znaczne otrzymał. Jest jeszcze grupa aktywnych dyrektorów i straceńców spod znaku organizacji pozarządowych, ale oni też za kurioza robią. Przydatne na pokazach z okazji kongresów obywatelskich, oświatowych, samorządowych i lada jakich.

Odczuwam pewne wyczerpanie w staraniach o demokrację bardziej obywatelską niż obecnie, a co za tym idzie przyjazną dla pedagogiki społecznej. Dziwnie się czuję w starciu ze społeczeństwem, które zapatrzone w swoje tu i teraz nie chce się nawet zastanowić nad szerszym i pożytecznym wszak dla niego spojrzeniem.

Chytrze i szydlerczo wypuściłem też w obieg publiczny projekt nowej ustawy o zawodzie nauczyciela. Nie wywołał on oczekiwanych niepokojów społecznych, gdyż głównie wysokość pensum wzbudziła dyskusję, a raczej ewokowała głosy oburzenia. Reakcja na projekt pozwoliła mi jednak skonstatować, że mimo powszechnego wołania o zmianę Karty i powszechnego narzekania na nią, nikomu nie zależy, żeby coś zrobić. Wszystkie siły społeczne i polityczne bardziej bowiem dbają o chwilową sympatię środowiska niż wolą się narażać na ostracyzm i niepopularność. Tymczasem „tylnymi drzwiami” modyfikowane są ustawy i powstają propozycje kuriozalne i niebezpieczne, jak próba ograniczenia wydatków na szkolenia przez wpisanie niby nic nieznaczącego i niepozornego przyminka „do”. „Do 1%” to nie to samo co „1%”.

Pochorobowo jestem i po polsku wielce nastawiony na marudzenie i nie bardzo chcę dostrzegać, że zjawiska zachodzące w społeczeństwie polskim w tym roku pokazują dobitnie, że potrzebujemy zmiany w zakresie budowania postaw obywatelskich, co może wspomóc pedagogika społeczna. Pod wpływem internetowego szumu informacyjnego, za sprawą krótkowzrocznej gonitwy za mamoną, dotychczasowe tradycyjne wzorce kulturowe, dotąd sprawnie i wielopokoleniowo przekazywane przez dom rodzinny, wspomagany przez kościoły i autorytety, powoli ulegają zatraceniu. W gruncie rzeczy tylko szkoła, wzmocniana przez wszystkie instytucje i organizacje społeczne, może przywrócić porządek i spróbować kształtować nowe pokolenie młodych ludzi charakteryzujących się postawami otwartymi na mnogość otaczających zmian, którzy będą budować nowoczesne społeczeństwo obywatelskie. Chyba że wszystkich opanuje jakiś złośliwy wirus, a tych dzisiaj sporo.

# Pośrodku

## Felieton z cyklu *Po dzwonku*

**Grażyna Dokurno, nauczycielka matematyki w Gimnazjum w Barlinku**

W czerwcu pożegnała klasę i nie dostała wychowawstwa w kolejnej. Ucieszyła się, że została uwolniona od dokumentacji; nie musi myśleć o wypełnianiu dziennika – liczyć frekwencji, pilnować wpisywania tematów przez innych nauczycieli. A nade wszystko, nie musi przygotowywać się do lekcji wychowawczych. Przynajmniej, że satysfakcjonująca lekcja to minimum dwie godziny przygotowań typu: szukanie w Internecie i książkach ciekawego pomysłu na zadany temat, przystosowanie pod kątem klasy, skopiowanie materiałów. Uczy matematyki, co przekłada się na skrótość wypowiedzi i braku skłonności do „szukania dziury w całym”. Przecież każdy wie, że papierosy są niezdrowe, więc po co poświęcać temu aż pięć godzin, gdy logiczny wywód, przykłady i krótka dyskusja zajmą jedną? Te wszystkie akcje profilaktyczne, czyli bloki godzin wychowawczych najbardziej ją dobijały. Scenariusze wydawały się mało atrakcyjne dla gimnazjalistów, raczej infantylne. Poza tym, jeżeli samemu się nie używało, nie zetknięto się, to jak być ekspertem w nalogach? Czula, że jest mało przekonywująca, no taki teoretyk. Ile razy tak było, że widziała brak zainteresowania tematem? Może 30% lekcji wychowawczych uznała za sukces według swoich kryteriów: uczeń dowiedział się czegoś nowego, uczeń powiedział coś od siebie, czyli odkrył się. Im starsza klasa, tym te lekcje są gorsze. W szkole podstawowej dzieci łatwo zainteresować tematem, a do gimnazjum przychodzą uczniowie, którzy już wiedzą, że nie jest to ważna lekcja. Niektórzy próbują pogodzić słuchanie wychowawcy z wertowaniem podręcznika na kolejną lekcję. Utrzymanie porządku jest nie lada sztuką. Faktem jest, że dobra godzina wychowawcza daje dużo satysfakcji – pomaga w komunikacji...

Próbuje sobie przypomnieć, jak to było, gdy sama była uczennicą. I ze zdziwieniem zauważa, że niewiele się zmieniło. W szkole średniej to właściwie było tylko rozliczanie z frekwencji, ocen i składek. Sensu życia szukało się na polskim, w internecie, dodatkowej religii. Sprawy damsko-męskie omawiało się na przerwach, w grupie przyjaciół.

Obserwuje, jak koleżanki wypisują kartki z ocenami, przygotowując się na zebranie z rodzicami. Ona przez rok

nie będzie tego robiła i to jest prawdziwa ulga. Tyle już przeżyła zebrani i każde z ogromną treścią; z wiekiem nic się nie zmieniło. Już sam ubiór przyprawiał ją o ból głowy, bo jaki powinien być, żeby wypaść w oczach rodziców mniej więcej pośrodku między elegancją a skromnością? Bała się, że pomyli kartki, co zdemaskuje ją, że nie zna rodziców swoich uczniów. Pomimo planu zebrania i notatek zawsze okazywało się, że czegoś ważnego nie powiedziała. Na uwagi rodziców o innych nauczycielach odpowiadała, myśląc o interesie szkoły, chociaż często miała ochotę przyznać im rację. Czyli uprawiała szkolną politykę. Lubiła, gdy rodzic przychodził na rozmowę indywidualną. Etykiety jednowyrazowe typu „leń”, „łobuz” często po przegadaniu rozwijały się w opis: „Leń, bo...” albo „Łobuz, ale...”.

Nie musi martwić się nieobecnościami Oliwki, nie musi brać w obronę Michała, który zadawał dziwne pytania, czym wzbudzał niechęć nauczycieli, nie musi zastanawiać się, jak zmienić nastawienie kolegów do Patryka i co zrobić, żeby on im nie dokuczał. Nie musi „prawić im kazań” o zachowaniu, o marnowaniu czasu, o grzecznym wyrażaniu swojego zdania. Nie podchodzi do niej koleżanka z uwagą: „Ola zachowała się na lekcji skandalicznie, zrób coś z tym”.

W czasie okienka zapatrzyła się na puste miejsca przy ławkach, w piątej od okna siedział Maciek, a w czwartej Martyna – klasowa para, w pierwszej środkowej siedział Zbyszek – wieczny malkontent, a przy biurku Monika – zawsze uśmiechnięta. Ile razy spierali się: ona zła, że nie rozumieją zasad przetestowanych przez starszych, oni uparci, chcący postępować według swoich reguł. Zdjęcia w ramie przypominają noce integracyjne spędzone w szkole, wycieczki dookoła jeziora, teatr cieni, mikołaje i torty urodzinowe na matematyce. Zdjęcia dzieciactwów z pierwszej klasy i zdjęcia młodzieńców i pięknych dziewcząt z końcówki klasy trzeciej, to te same-inne osoby. Uświadamia sobie, że trzyletni związek między klasą a wychowawcą minął jak film krótkometrażowy.

Nie ma klasy, nikt nie jest jej przypisany i ona do nikogo w szkole – czuje się bezplemienna. Ma święty, ale nudny spokój.

# Historia w obiektywie

**Paweł Miedziński, Referat Edukacji Historycznej, OBEP IPN Szczecin**

Z początkiem XXI wieku fotografia znalazła się w niezwyklej sytuacji. O ile już wcześniej była powszechna, tak z nastaniem technologii cyfrowej stała się wszechogarniająca. Technicznej możliwości fotografowania nie towarzyszy wzrost estetycznej wrażliwości – wręcz odwrotnie. Następuje potop bylejakości i bezsensownego „pstrykania”. W szkole młodzież nie styka się z przedmiotem „nauka pod-



Fot. Paweł Miedziński.

staw fotografii”. Jednocześnie fotografia stanowi doskonałe narzędzie, które można wykorzystać w edukacji historycznej. Stąd pomysł na warsztaty historyczno-fotograficzne: młodzi ludzie uczą się fotografować, a przedmiotem zdjęć, jakie wykonują, jest szeroko rozumiana historia najnowsza.

19 października 2012 r. uczestnicy, uczniowie gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych z Dolic, Reska, Morynia, Pełczyc, Stargardu Szczecińskiego i Szczecina, wysłuchali wykładu Tomasza Seidlera – prezesa Szczecińskiego Towarzystwa Fotograficznego. Wykład dotyczył m.in.: historii fotografii, podstaw pracy z aparatem, zasad kadrowania, relacji między czasem a przesłoną, różnic między fotografią tradycyjną a cyfrową, charakterystyki obiektywów, elementów obróbki cyfrowej obrazu, a także tego, co robić ze zdjęciem, gdy mamy je już w komputerze.

Następnego dnia uczestnicy zostali podzieleni na cztery grupy, by pod okiem instruktorów wdrażać teorię w praktykę podczas pleneru na ulicach Szczecina. Grupy poprowadzili różnymi trasami Adrian Aleksiewicz, Paweł Miedziński, Maciej Mrozik oraz Tomasz Seidler – osoby od lat związane z fotografią. Plener rozpoczął się pod Pomnikiem Czynu Polaków w Szczecinie. Po zrobieniu „rodzinnej fotografii” każda z grup udała się w inną stronę, aby wzajemnie sobie nie przeszkadzać. Jednemu z zespołów towarzyszył Cezary Aszkiełowicz – wieloletni fotoreporter „Gazety Wyborczej”, którego fotoreportaż z pleneru ukazał się później w szczecińskim dziale portalu Gazeta.pl. Trasy były tak pomyślane, aby każdy uczestnik miał szansę w praktyce realizować informacje uzyskane podczas wykładu – plener obejmował ćwiczenie fotografowania zarówno architektury, jak i krajobrazu czy historycznego „detalu”. Na trasie uczestnicy odnajdowali ślady przeszłości – jak choćby poniemieckie napisy na sypiącej się elewacji kamienicy przy ul. Niemierzyńskiej, ślady po kulach na ścianach budynków na Niebuszewie czy białego polskiego fiata 125p, który lśnił na tle architektury lat 70.

Przez następne dwa tygodnie uczestnicy warsztatów fotografowali sami, doskonaląc swoje umiejętności, realizując zarazem zlecony temat, jakim było przedstawienie własnych wizji postrzegania najnowszej historii – w ich domach, miejscowościach, środowiskach.

Namacalnym efektem warsztatów jest album, do którego trafiły zdjęcia wykonane przez uczestników – zarówno te z pleneru, jak i „zadania domowego”. W jego ramach każdy biorący udział w zajęciach musiał nadesłać pięć wykonanych przez siebie fotografii wraz z opisami. Komentarz do fotografii było integralnym elementem warsztatów i niejako zmuszał uczestnika do zainteresowania się historią tego, co przedstawia fotografia. Młodzież musiała sięgnąć do książek, Internetu lub porozmawiać z osobami starszymi od siebie, co sprawiało, że „ożywiali” historie zatrzymane w kadrach.

# Szczecin kryminalnie

**Anna Kondracka-Zielińska, doktor nauk humanistycznych, ekspertka przedmiotowa ds. języka polskiego w ZCDN-ie, nauczycielka języka polskiego w I i IV LO w Szczecinie**

W Bibliotece Pedagogicznej w ZCDN-ie odbyło się 24 listopada spotkanie z Jakubem Mateuszem Boruniem – reżyserem filmu *Wilsona 7*. Uczestnicy mogli zarówno porozmawiać z autorem, jak i obejrzeć sam film, nawiązujący do makabrycznych wydarzeń, za którymi stał legendarny „rzeźnik z Niebuszewa”.

Nieczęsto zdarza się, aby młody twórca dysponował wolnym terminem i mógł spotkać się z publicznością. Tym bardziej trzeba docenić, że Jakub Mateusz Boruń znalazł czas, by odpowiedzieć na pytania o swój film, warsztat pracy i mroczne historie Szczecina. 21-letni reżyser to absolwent V Liceum Ogólnokształcącego w Szczecinie, obecnie studiujący kulturoznawstwo na Uniwersytecie Szczecińskim. Jego pierwsze próby filmowe to animowanie i nagrywanie klocków lego (w szkole podstawowej), w wieku osiemnastu lat Jakub M. Boruń prezentuje swój obraz już w kinie. Największym jak dotąd sukcesem (również medialnym) stał się film pt. *Wilsona 7* – czwarty projekt filmowy Borunia. To po nim o młodym reżyserze zrobiło się głośno, a niektórzy szczecinianie – którzy dotąd traktowali historię o „rzeźniku z Niebuszewa” jako legendę – mogli dzięki jego sugestywnej i mocnej wizualizacji zmierzyć się z faktami. Nad filmem Boruń pracował od października 2011 do kwietnia 2012 roku. W czerwcu w Multikinie (CH Galaxy) odbyła się premiera obrazu – ze względu na duże zainteresowanie konieczne były dodatkowe projekcje.

Fabula filmu przywołuje mroczne wydarzenia z powojennego Szczecina z początku lat 50., gdy na Niebuszewie, przy ulicy Wilsona 7 (późniejsza Rewolucji Październikowej, dzisiejsza Niemierzyńska)



Jakub Mateusz Boruń.

mieszkał Józef C., przybyły do Szczecina ze Śląska, który mordował ludzi, by następnie ich ciała przeobrazić na mięso, sprzedawane na okolicznych bazarach. Morderca został w końcu ujęty, osądzony i stracony, ale historia związana z tymi tragicznymi wydarzeniami, jak i liczba jego ofiar (kilkadziesiąt osób), do dziś budzą grozę.

Historia opowiedziana przez Borunia nie jest jedynie relacją z przeszłości, nabiera wymiaru uniwersalnego choćby z tego względu, że oglądający mogą się identyfikować z ukazanymi postaciami (matka rozpaczająca po stracie nastoletniej córki, ojciec poszukujący kilkuletniego dziecka, uczniowie orientujący się, że znikają ich koledzy i koleżanki). Każdego dnia ktoś kogoś traci, znika osoba, z którą już nie rozmawiamy, nie zakończymy konfliktu. Te historie mogą dotyczyć każdego z nas, albowiem zbrodnie dzieją się codziennie, w różnych miejscach, tylko my mamy nadzieję, że nas nic złego nigdy nie spotka.

W filmie widać podział na dwie części: pierwsza, nieśpieszna, pozwala poznać bohaterów, wprowadza pewien niepokój, nastrój grozy, podkreślony dodatkowo muzyką opracowaną przez Łukasza Dzikowskiego, również absolwenta V LO. Część druga natomiast jest już zdecydowanie szybsza, akcja nabiera tempa, a i bohaterów znika coraz więcej.

Razić może, w moim przekonaniu, nadmierna dosłowność scen mordowania ludzi (i tego, co się z nimi dzieje dalej). Wypowiadający się po projekcji goście i dyskutanci sugerowali, że korzystniejsza dla procesu dydaktycznego (gdyby „wykorzystać” film podczas godzin wychowawczych czy lekcji z wiedzy o kulturze) byłaby pewna symboliczność,



Młody reżyser  
w rozmowie z Anną  
Kondracką-  
Zielińską.

umowność, pozostawiająca pole do pracy wyobraźni. Co prawda, miłośnicy kina grozy oraz naturalizmu mogliby czuć się usatysfakcjonowani, ale ze względu na szersze grono odbiorców, być może warto pomyśleć o zastosowaniu w takich sytuacjach celowego niedopowiedzenia. Za najbardziej przejmującą scenę można uznać rozpoznawanie przez bliskich rzeczy osobistych należących do ofiar, natomiast za najlepsze pod względem symboliki – te sceny, gdy „oko kamery” skupia się na detalu (pierwsza scena filmu: mężczyzna idący z narzędziem zbrodni oraz jedna z ostatnich: spadający na ziemię guzik).

Jak podkreślał to kilkakrotnie młody reżyser, film *Wilsona 7* jest projektem amatorskim, niskobudżetowym i najprawdopodobniej nie powstałby, gdyby nie pomoc rodziny oraz zaangażowanie koleżanek i kolegów z V LO oraz Uniwersytetu Szczecińskiego, a także nauczycieli ze wspomnianego liceum (wysoko oceniana kreacja Justyny Dunin w roli matki, pani Heleny, oraz Mirosławy Chojnackiej w roli sąsiadki z kamienicy). W filmie wzięło udział około stu aktorów (ze statystami), z czego na pierwszym planie wystąpiło około trzydziestu osób. Autentyczne szczecińskie plenery (Las Arkoński, fabryka w Policach, ulice dzisiejszego Niebuszewa, kino przy Al. Wojska Polskiego – Inkubator Kultury, Cmentarz Szczeciński) udawały dawny Szczecin. Jakub M. Boruń zadbał o to, by w tle nie pojawiały się „znaki współczesności”, jak telefony komórkowe czy anteny satelitarne. Atmosferę tamtych lat udawały też stroje wykonawców, wypożyczone od rodzin lub specjalnie kupowane. Największe koszty przy produkcji filmu zostały poniesione na charakteryzację oraz rekwizyty „grające” martwe ludzkie ciała (słonica udawała skórę, natomiast w połączeniu z mięsem i krwią charakteryzatorską udało się artystom osiągnąć efekt fragmentów martwych ciał, sprofanowanych zwłok).

Obecnie reżyser planuje skupić się na pisaniu swojej pracy licencjackiej i jej obronie. Pracy nad projektami filmowymi porzucić nie zamierza. Tyle jeszcze przecież w Szczecinie miejsc nieodkrytych, tajemnic niezbadanych, mrocznych zagadek z przeszłości... Pozostaje życzyć Jakubowi M. Boruniowi kolejnych filmów i sukcesów nie tylko na szczecińskiej ziemi. A nauczycielom – takich absolwentów, którzy wypowiedzą się poprzez sztukę, odnosząc sukcesy.

# Cyfrowy ocean marzeń

## XIII Ogólnopolskie Forum Nauczycieli Przedmiotów Przyrodniczych

**Lilianna Janeczek**, doradczynie metodyczna w PODN-ie w Stargardzie Szczecińskim,  
**Katarzyna Chwil-Zerebecka**, nauczycielka przyrody i biologii w Zespole Szkół nr 13 w Szczecinie

Symposium odbyło się dzięki gościnności Instytutu Nauk Edukacyjnych Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie oraz Instytutu Środowiska Rolniczego i Leśnego PAN w Poznaniu. Hasło XIII Forum – „Zmienia się nie tylko klimat – nowe w edukacji przyrodniczej” – nawiązywało do zmian, jakie przyniósł nowy rok szkolny, ale także podkreślało potrzebę podnoszenia poziomu edukacji z zakresu przedmiotów przyrodniczych.

Forum stanowiło kontynuację spotkań organizowanych w różnych ośrodkach akademickich w Polsce. Dotychczas odbyły się: I Forum we Wrocławiu „Jedność intelektualna Europy. Relacje człowiek – przyroda w świadomości uczniów”; II Forum w Poznaniu „Uczniowski eksperyment przyrodniczy”; III Forum w Lublinie „Interdyscyplinarny projekt dydaktyczny w realizacji przyrodniczych ścieżek edukacyjnych”; IV Forum w Toruniu „Edukacja dla zrównoważonego rozwoju w środowisku lokalnym”; V Forum w Olsztynie „Indywidualizacja pracy z uczniem w edukacji przyrodniczej na zajęciach lekcyjnych i pozalekcyjnych”; VI Forum w Sosnowcu „Człowiek w środowisku przyrodniczym. Relacje. Konflikty. Współdziałanie. Wyzwania”; VII Forum w Kielcach „Przyroda wstępem do edukacji matematyczno-przyrodniczej”; VIII Forum w Gdańsku „Komunikacja w edukacji

przyrodniczej – aspekty lingwistyczne, matematyczne, informatyczne i środowiskowe”; IX Forum w Krakowie „Słońce i My”; X Forum we Wrocławiu „Natura a Kultura”. Konkurs „10-letnie potyczki z edukacją przyrodniczą”; XI Forum w Poznaniu „Krajobraz i człowiek”; XII Forum w Łodzi „Praktyczne aspekty edukacji przyrodniczej”.

Wykład inauguracyjny XIII Forum, zatytułowany *Szkoła ucz marzyć*, wygłoszony został przez prof. Lecha Mankiewicza – dyrektora Centrum Fizyki Teoretycznej PAN. Profesor Mankiewicz jest popularyzatorem fizyki, astronomii i matematyki, realizuje programy przybliżające naukę i jej odkrycia uczniom i nauczycielom. Badacz propaguje ideę otwartej nauki, jest koordynatorem projektu „Hands-On Universe Europe”, a także laureatem srebrnego medalu Komisji Europejskiej za swoje działania. Podczas wykładu przedstawił sposoby wykorzystywania zasobów i możliwości Internetu podczas zajęć matematyki, przyrody, geografii czy chemii. Nawiązał do tego, że Internet pozwala realizować marzenia i dobrą edukację wszystkim: bogatym i biednym, z dużych miast i małych wiosek, a nowoczesna nauka to przede wszystkim uogólnianie problemów, a nie tylko rozwiązywanie ich w trybie doraźnym. Swoje zafascynowanie możliwościami, jakie daje globalna Sieć, ujął w słowach: „Internet i zasoby edukacyjne, które się w nim znajdują, to trochę jak ocean przed dziobem statków Kolumba, a Państwo są tymi Kolumbami. Dopłyniemy do Ameryki i odkryjemy nowe możliwości, ale powinniśmy się dzielić tym, co znajdziemy i zrozumiemy”. Profesor Mankiewicz podał również przykład „interaktywnej astronomii”, umożliwiającej uczniom szkół w całej Polsce prowadzenie samodzielnych obserwacji i uczestniczenie w Projektach Edukacyjnych NASA.

Profesor Yvon Le Maho z Krajowego Centrum Badań Naukowych w Strasburgu we Francji (CNRS) wy-

głosił wykład pod tytułem *Antarctic penguin and climate change*. Pan Profesor od kilkudziesięciu lat prowadzi obserwacje i badania pingwinów: królewskiego i cesarskiego. Ostatnio pojawiły się opinie, że umieszczanie metalowych opasek na płetwach pingwinów w celu monitorowania ich życia może poważnie zaburzać ich zwyczaje związane z: lęgiem, poszukiwaniem pokarmu, zajmowaniem miejsc lęgowych, reakcją na zmiany klimatyczne. W artykule opublikowanym w czasopiśmie „Nature” naukowcy z Francji i Norwegii wykazali, że opaski przeszkadzają tym morskim ptakom w efektywnym pływaniu, oddziałując zarówno na ich przeżywalność, jak i reprodukcję. Profesor Yvon Le Maho zastosował do badań życia pingwinów urządzenie RFID: bardzo lekkie (0,8 g), z nawigacją satelitarną, pozwalające rejestrować zachowania



Nauczyciel Roku 2002 Grzegorz Lorek podczas warsztatu dla uczestników Forum.

pingwinów i ich parametry życiowe bez zakłócania procesów biologicznych.

Wykład pod tytułem *Przyroda w szybko zmieniającym się świecie – czy naprawdę dobry klimat do zmian?* został wygłoszony przez prof. Piotra Tryjanowskiego – dyrektora Instytutu Zoologii Uniwersytetu Przyrodniczego w Poznaniu. W treści wystąpienia prelegent poruszył kilka kwestii dotyczących wpływu człowieka na zmiany w środowisku. Profesor podkreślił, że: „Śmiertelnie zagrożonych gatunków jest coraz więcej. Szacuje się bowiem, że człowiek odkrył i opisał do tej pory zaledwie 3% istniejących na ziemi form życia, a każdego roku wymiera od 50 do 100 tys. nieodkrytych jeszcze gatunków. To w dużej mierze efekt działań człowieka. Intensywne rolnictwo, przemysłowa eksploatacja morza, zanieczyszczanie środowiska i masowe wycinanie lasów to tylko niektóre z zagrożeń różnorodności biologicznej”.

Poza częścią wykładową, dużą część forumowiczów przyciągają zajęcia warsztatowe – głównie ze względu na liczne możliwości zastosowania prezentowanych przykładów aktywnych metod nauczania. Warsztaty przyrodnicze wskazują na potrzebę powia-

zania procesu kształcenia w szkole z praktycznym wykorzystaniem nabywanej przez uczniów wiedzy i umiejętności. Grzegorz Lorek z I Liceum Ogólnokształcącego w Lesznie poprowadził warsztat pod tytułem: *Nauczyciel przyrody – brzmi to jeszcze dumnie?* Nauczyciel Roku 2002 uważa, że szkoła jest po to, aby młody człowiek dowiedział się czegoś o świecie, który go otacza. Poza tym, według jednego z najlepszych nauczycieli w kraju, nauczyciel to „jedynie” pomocnik, który ma pobudzać wyobraźnię i zabijać nudę. Powinien pamiętać o klimacie emocjonalnym w klasie; o tym, że uczniowie są różni, jak dzień i noc, że powinni być traktowani równo, ale różnie, odpowiednio do ich talentów. Grzegorz Lorek mówił: „Po co to wszystko? Bo nasze życie jest za krótkie, żeby robić rzeczy, które nas nie kręcą”.

Mateusz Stocki z Art. Science prowadził warsztaty *Przyroda ściśle fajna*. Mottem przewodnim spotkania stały się słowa prof. Mitchel Resnick z Massachusetts: „By wychować ludzi na kreatywnych myślicieli, najlepiej uczyć ich metodami typowymi dla przedszkola”. Zarówno Grzegorz Lorek, jak i Mateusz Stocki zaangażowali słuchaczy w przygotowane mistrzowsko eksperymenty i prezentacje.

Podczas zajęć terenowych specjaliści od geografii, biologii, chemii i fizyki przedstawili niektóre zastosowania osiągnięć naukowych w życiu codziennym i pokazali praktyczne możliwości wykorzystania wiedzy przyrodniczej. Przyroda i historia Parku Krajobrazowego im. Gen. Dezyderego Chłapowskiego w Turwi została zaprezentowana przez prof. dr hab. Jerzego Karga z Zakładu Biologii Środowiska PAN. Ponadto omówiono i przepracowano w grupach następujące zagadnienia: *Jak nie bać się prostych badań ekologicznych z uczniami* – zajęcia prowadzone przez panią dr Marię Oleszczuk i pana dr Zdzisława Bernackiego; *Nowe i stare zadrzewienia oraz Zbiorniki wodne w krajobrazie rolniczym* – zajęcia poprowadzone przez pana mgr Rafała Łęckiego z Instytutu Środowiska Rolniczego i Leśnego Polskiej Akademii Nauk. Obserwowano sukcesję ekologiczną, omówiono wady i zalety robinii akacjowej – gatunku stosowanego w zadrzewieniach śródpolnych.

Warto podkreślić olbrzymie zaangażowanie organizatorów w doskonałe przygotowanie sympozjum i gościnne przyjęcie przyrodników z całej Polski. Dziękujemy za kontynuowanie idei spotkań nauczycieli przyrodników różnych typów szkół – trzeba mieć nadzieję, że w przyszłości nie zabraknie kolejnych edycji Forum.

Temat przewodni następnego numeru

**NAUCZYCIEL DO ZADAŃ SPECJALNYCH**



# Szkolenia na ferie

Bardzo serdecznie zapraszamy do uczestnictwa w specjalnie przygotowanej dla Państwa ofercie szkoleń realizowanych w czasie ferii. Opis wybranych propozycji z zimowego pakietu prezentujemy poniżej. Zachęcamy do odwiedzania naszej strony [www.zcdn.edu.pl](http://www.zcdn.edu.pl), gdzie już wkrótce znajdą Państwo kalendarz wszystkich szkoleń zaplanowanych na ferie.

Jesteśmy przekonani, że każdy z Państwa wybierze coś dla siebie wśród feryjnych propozycji, a zimową aurę uda nam się wspólnie rozgrzać przy filiżance gorącej kawy lub herbaty.

## Marketing w oświacie (IV/4 i IV/5)

Uczestnicy szkolenia dowiedzą się, na jakie elementy należy zwrócić uwagę, opracowując strategię marketingową szkoły, oraz w jaki sposób wypromować szkołę, korzystając z możliwości oferowanych przez media społecznościowe. W praktycznym wymiarze zostanie zaprezentowana kwestia komunikacji wewnętrznej i zewnętrznej w szkole oraz ich funkcje w budowaniu strategii marketingowej placówki. Udział w szkoleniu jest nieocenionym wsparciem w przygotowaniu strategii, którą być może zechcą Państwo wprowadzić od nowego semestru.

**Forma bezpłatna**

## Uroczystość szkolna – zasady etykiety i precedencji (IV/9)

Przygotowanie uroczystości szkolnej, w której wezmą udział goście wysokiej rangi, nie należy do zadań najprostszych. Za każdym razem powracają te same pytania: kogo powitać jako pierwszego?, kto może zabrać głos jako ostatni?, a komu zarezerwować miejsce po prawej stronie dyrektora? Wystarczy jednak zapoznać się z kilkoma prostymi zasadami, a organizacja uroczystości, być może inaugurującej powrót uczniów po przerwie zimowej, stanie się przyjemnością i okazją do zaprezentowania siebie i szkoły z jak najlepszej strony.

**Odpłatność: 70 zł**



oprawy efektywności nauczania w wykorzystaniu metod aktywizujących we współpracy z rodzicami dzieci przedszkolnych i klas 1-3 szkoły podstawowej Szkoły Czytelnicy  
dla przedszkolaków Szkoły Matematyczne dla przedszkolaków Obserwacja i diagnoza w badaniu postępu edukacyjnych dzieck  
wzrostu przedszkolnym Uczę w klasach 1-3 zgodnie z nową podstawą programową Od Grosika do Jotki. Cz

specyficzności nauczania. W glosywnym metodach edukacyjnych w współpracy z rodzicami dzieci przedszkolnych i klas 1-3 szkoły podstawowej. Zebury i szkoleń. Zebury matematyczne dla przedszkolaków. Obserwacja i diagnoza w badaniu postępów edukacyjnych dzieci. przedszkolnym Uczę w klasach I-III zgodnie z nową programową Od Grosika do Złotówki.

## Gdzie szkoła może szukać funduszy na podnoszenie jakości kształcenia. PO KL i inne programy

Podnoszenie jakości procesu dydaktycznego często wiąże się z dodatkowymi wydatkami, na które szkoła nie zawsze może sobie pozwolić. Nierzadko zmiany są konieczne, aby sprostać oczekiwaniom uczniów, nauczycieli, organów nadzorujących czy lokalnego środowiska. W zasięgu ręki szkoła ma jednak dodatkowe źródła finansowe, dzięki którym może się rozwijać.

Naszym celem jest zapoznać Państwa z:

- planami działania PO KL na rok 2013
- nowym wzorem wniosku aplikacyjnego
- zasadami rozliczania wniosków
- możliwościami, które daje program *Uczenie się przez całe życie*.

**Forma bezpłatna**



## Rok Powstania Styczniowego w ZCDN-ie

22 stycznia 2013 roku będziemy obchodzili 150 rocznicę wybuchu powstania styczniowego – jednego z najważniejszych zrywów niepodległościowych w historii Polski. Tym samym, decyzją Senatu rok 2013 został ogłoszony właśnie Rokiem Powstania Styczniowego. Legenda tego wydarzenia zaciążyła na polskim paradygmacie kulturotwórczym, znajdując swój wyraz zarówno w narracji historycznej, jak i literaturze pięknej. Będąc jednym z doświadczeń konstytuujących tożsamość narodową, powstanie styczniowe – podobnie jak inne powstania narodowe: listopadowe czy krakowskie – funkcjonuje w tym szczególnym kontekście. Spróbujemy zastanowić się nad rolą i miejscem we współczesnej edukacji dziewiętnastowiecznych prób odzyskania niepodległości.

W związku z tym zapraszamy wszystkich nauczycieli przedmiotów humanistycznych na konferencję **„Znaczenie powstania styczniowego i zrywów narodowowyzwoleńczych XIX wieku w nowoczesnym nauczaniu przedmiotów humanistycznych”**, która odbędzie się **22 stycznia 2013 roku** w siedzibie Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

**Aby się z nami szkolić, wystarczy już tylko krótka przerwa!**

**Zapraszamy do logowania się na nasze szkolenia za pośrednictwem**

**Internetowego Systemu Obsługi Szkoleń.**

Wszystkich informacji udzieli Państwu pracownik Organizacji Szkoleń

tel. 91 435 06 30, e-mail: [szkolenia1@zcdn.edu.pl](mailto:szkolenia1@zcdn.edu.pl)



ISSN 1425-5383

Nr. 1

# Refleksje

2013

Januar/Februar

Westpommersche  
Zeitschrift für Pädagogen

Erscheint zweimonatlich seit 1991

Kostenlose Zeitschrift



SOZIALPÄDAGOGIK



Die traditionelle Schule gehört bald der Vergangenheit an – schon in wenigen Jahren werden wir gegen eine geringe Eintrittsgebühr Museumsstücke in Glasvitriolen bewundern können: eine Kreide, ein Winkelmaß oder Heft. Obwohl moderne Kommunikationstechnologien die Oberhand gewannen, das Bildungswesen der letzten Jahre deutlich verändert haben und die Lehrer dazu gezwungen haben, neue Rollen zu übernehmen, hat sich dadurch der gesellschaftliche Auftrag der Schule nicht reduziert. Nach wie vor bringen wir jungen Leuten bei, wie sie sich das Wissen aneignen können, es in Praxis umsetzen und mit anderen teilen können. Oder anders gefasst: Nach wie vor werden die Schüler von den Lehrern mit sozialen Grundkompetenzen ausgestattet, die es ihnen in Zukunft erlauben werden, ihre Fähigkeiten weiter zu entwickeln und im Einvernehmen mit allen anderen Menschen zu leben.

Die vorliegende Ausgabe haben wir der Bildung im Kontext von Entwicklungsperspektiven moderner Gesellschaften gewidmet. Wie sollen wir uns auf ein Leben in einer Welt vorbereiten, in der jegliche Grenzen und Barrieren aufgehoben werden? Ist unsere soziale Stellung nach wie vor vom Bildungswissen abhängig? Was sind die Institutionen und Einrichtungen, die der Schule nicht nur bei dem Ausbildungsprozess sondern auch bei dem Erziehungsprozess immer neuer Schülergenerationen helfen? Es sind nur ausgewählte Fragen und Problemstellungen, der sich unsere Autoren und Autorinnen annehmen.

Trotz des enormen technischen Fortschritts, der unsere Realität so stark prägt und verändert, und einen besonders großen Einfluss auf die zwischenmenschlichen Beziehungen nimmt, bin ich der Überzeugung, dass damit die gesellschaftliche Dimension der Bildung nicht verloren geht und auch die Lehrer nie zu Museumsobjekten werden – womit sich Intelligenz, Berufserfahrung und praktisches Wissen im Lehreralltag ersetzen lassen, stellt man sich nur schwer vor.

Ich wünsche Ihnen eine angenehme Lektüre

*Urszula Pańska*

Direktorin des Westpommerschen  
Lehrerfortbildungszentrums



## Refleksje

Westpommersche  
Zeitschrift für Pädagogen  
Nr. 1, Januar/Februar 2013  
Kostenlose Zeitschrift  
Auflage: 1500 Exemplare  
ISSN 1425-5383

## Herausgeber

Das Lehrerfortbildungszentrum  
Westpommern

## Chefredakteur

Sławomir Iwasiów  
(siwasioiw@zcdn.edu.pl)

## Redaktionssekretariat

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska  
(kmanowska@zcdn.edu.pl)

## Redaktionsteam

Urszula Pańska  
Maria Twardowska

## Zusammenarbeit

Agnieszka Gruszczyńska  
Piotr Lachowicz  
Maria Czerepaniak-Walczak

## Übersetzung

„Pegasus“ Biuro Tłumaczeń  
Pracownia Języków Obcych

## Anschrift

ul. Gen. J. Sowińskiego 68  
70-236 Szczecin  
tel. 91 435-06-34  
e-mail: [refleksje@zcdn.edu.pl](mailto:refleksje@zcdn.edu.pl)  
[www.zcdn.edu.pl](http://www.zcdn.edu.pl)

## Satz, Druck

PPH Zapol Dmochowski Sobczyk  
Spółka Jawna

## Redaktionsschluss

10. Dezember 2012

Die Redaktion behält sich das Recht  
auf sinnwählende Änderungen und  
Kürzungen vor



Das Lehrerfortbildungszentrum  
Westpommern  
besitzt die Akkreditierung  
der Schulaufsichtsbehörde  
der Woiwodschaft Westpommern  
und wurde nach  
ISO 9001:2008 zertifiziert

<b>INTERVIEW</b>	<b>4</b>
<b>Ślawomir Iwasiów</b> <i>Die Wissensgesellschaft</i>	4
<b>REFLEXIONEN</b>	<b>4</b>
<b>Maria Mendel</b> <i>Auch Eltern gehen zur Schule</i>	6
<b>Maria Czerepaniak-Walczak</b> <i>Die Welt nicht so sein lassen</i>	11
<b>Jakub Sztombka</b> <i>Die NGOs und das Bildungssystem</i>	14
<b>Katarzyna Staszczyk</b> <i>Bildung, Ehrlichkeit, Geld</i>	17

Ich kann nicht im Allgemeinen von der Schule sprechen, doch betrachtet man das Schulwesen in Polen etwas genauer, so entspricht es bestimmt nicht unseren Vorstellungen. Zwar ist es gerade nicht mein Forschungsgebiet, doch ich beobachte Prozesse, von denen die Entwicklung der Bürgergesellschaft gestaltend begleitet wird. Aus den geführten Untersuchungen geht deutlich hervor, dass junge Leute es nur schwer begreifen können, dass man auch in der Bürgersphäre die persönliche Freiheit umsetzen kann. Die sog. bürgerliche Haltung ist ihnen fremd. Ähnlich wie die Mehrheit der Polen, deklarieren sie ein geringes Vertrauen in gesellschaftliche Institutionen. Selbstverständlich spreche ich jetzt von allgemeinen Tendenzen und nicht von allen jungen Leuten. Diese zeugen jedoch davon, dass die Schule keine Bürger lehrt, oder besser – keine Bürger erzieht. Es hängt doch sehr eng damit zusammen, inwieweit sich die Schule aufgeschlossen zeigt. Eine offene, aufgeschlossene Schule ist nach meiner Auffassung eine Schule, die nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch einen Freiraum für Eigeninitiative der Schüler bietet, zum Beispiel in Form einer echten Schülerselbstverwaltung, die sich auf Grundsätze stützt, über die bereits Aleksander Kaminski schrieb. Soweit ich weiß, gehören Schulen, die sich in ihrer Erziehungsarbeit danach leiten lassen, immer noch zu Ausnahmen.

*(Die Wissensgesellschaft, S. 4)*

Man kann Eltern also als Subjekte neben vielen anderen verstehen, die das ganze Leben und auf verschiedene Art und Weise lernen, aber ihre spezifische Lage im gesellschaftlichen Netz, in den Beziehungen gegenüber anderen Mitgliedern unterschiedlicher Gruppen und Gemeinschaften, erlaubt es, in ihnen Subjekte zu sehen, deren Bildung als ein außerordentlich „strategisches“ gesellschaftliches Gut verstanden werden kann und hiermit verbunden auch eine der Forderungen und auch der gesellschaftlichen Ziele darstellen kann, die – meiner Meinung nach – berücksichtigt werden sollten, und zwar nicht nur in der Bildungspolitik, sondern auch bei Projekten der gesellschaftlichen Entwicklung, die sowohl auf lokaler als auch regionaler Ebene

gestaltet werden. Auf die lebenslange Erwachsenenbildung entfallen laut Józef Kargul, einem der führenden Androgogen in Polen: die formelle Bildung, die informelle und die außerformelle.

*(Auch Eltern gehen zur Schule, S. 6)*

In Polen gibt es über 110.000 eingetragene Nichtregierungsorganisationen. Die größte Gruppe – ca. 75% – bilden dabei die dem Gemeinwohl dienenden Vereine und Stiftungen, in solchen Bereichen wie Bildung, Kultur, Sport und Erwachsenenbildung tätig, deren Aufgabenbereich im *Gesetz über das Bildungssystem* folgend dargelegt wird: „(…) Die Schule soll jedem Schüler die für seine Entwicklung notwendigen Bedingungen gewährleisten, ihn darauf vorbereiten, seine Familien- und Bürgerpflichten zu erfüllen, dabei gestützt auf Grundsätze der Solidarität, Demokratie, Toleranz, Gerechtigkeit und Freiheit“. Mitunter kommt es vor, dass eben die Nichtregierungsorganisationen die Schulen bei der Schaffung dieser Grundlagen vertreten oder unterstützen – entweder aufgrund beschränkter schulischer Finanzmittel oder aus Personalmangel. Die Schule wie auch die jeweilige Organisation ergänzen sich in ihrer Arbeit und profitieren voneinander: Artikel 2a Abs. 1 *Des Gesetzes über das Bildungssystem* weist darauf hin, dass „Nichtregierungsorganisationen das Bildungssystem unterstützen“. Es ist also angebracht, darauf hinzuweisen, dass die Zusammenarbeit mit einer NGO oder die Einrichtung einer an die Schule angegliederten Nichtregierungsorganisation (engl.: Non-Governmental Organisation – NGO), den Wert des Schulangebots erhöhen kann. Der Gründungsprozess einer NGO verläuft, wenn auch anfangs mit Schwierigkeiten, bei einer entsprechenden Einstellung und einem ebensolchen Wissen schnell und ziemlich problemlos.

*(Die NGOs und das Bildungssystem, S. 14)*

Bildung – tatsächlich ein verborgener Reichtum? Der Leitsatz des Berichts Jacques Delors' findet allgemeine Zustimmung. Doch wenn wir über Bildung sprechen, haben wir auch das Gleiche im Sinn? Der Begriff wird unterschiedlich von Schülern, Eltern, Lehrern oder Vertretern der territorialen Selbstverwaltung verstanden. Wenn wir „Bildung“ sagen, denken wir sofort an „Schule“. Niemand stellt zwar die Notwendigkeit des Lernens und des Lehrens in Frage, doch das Konzept der Schule wird unterschiedlich dargestellt. Manche verstehen die Schule als eine Umgebung, in der sich Schüler unter Anleitung qualifizierter und hingebener Lehrer vielseitig entwickeln können. Für andere stellt sie einen Haushaltsposten, meistens in der Ausgabenspalte dar, ohne Option auf unmittelbare Gewinnausschüttung.

*(Bildung, Ehrlichkeit, Geld, S. 17)*

# Die Wissensgesellschaft

**Ewa Bobrowska, wissenschaftliche Oberassistentin (Adjunkt) am Lehrstuhl für Sozialpädagogik, Institut für Pädagogik der Jagiellonen-Universität Krakau, im Gespräch mit Sławomir Iwasiów**

*In seinem Buch „Überwachen und Strafen“ vergleicht Michel Foucault die moderne Gesellschaft mit einem sehr durchdacht organisierten Gefängnis. In dem Panoptikum stehen alle unter Kontrolle, obwohl sie sich dessen nicht bewusst sind, und den höchsten Rang vertritt derjenige, der die Macht ausübt. Der französische Philosoph begrenzte sich jedoch nicht nur auf ein Gefängnis. Seine Thesen lassen sich auch auf andere zeitgenössische gesellschaftliche Institutionen (einschließlich des Staates) übertragen. Stellt die Schule heute ein ähnliches Machtinstrument dar?*

Wäre die Gesellschaft ein Gefängnis, so wären es auch sämtliche in ihr verankerten Institutionen. Nach meinem Dafürhalten ist jedoch eine solche Auffassung der modernen Gesellschaft weit übertrieben. Ich soll doch etwas über die Schule berichten, und nicht über die ganze Gesellschaft.

Die Frage ist so allgemein formuliert, dass es auch schwierig ist, sie zu beantworten. Was bedeutet es, die Schule sei ein Machtinstrument? Dass ein junger Mensch zum Lernen und vielen weiteren Aktivitäten gezwungen wird, die er mit Sicherheit freiwillig nicht unternehmen würde? Dass die Schule ein bestimmtes Kulturmodell aufzwingt, und dieses in der gesellschaftlichen Machtstruktur verankert ist? Schließlich, dass die Schule Kontrolle über die soziale Mobilität inne hat, da heutzutage die gesellschaftliche Stellung größtenteils durch Schulabschluss und Diplom definiert wird. In all diesen Aspekten ist die Schule mit Sicherheit ein Machtinstrument.

Jedoch ist die Macht nicht immer mit Negativem gleichzusetzen – vor allem lässt sich die Macht, in welcher Form auch immer, nicht vermeiden. Lasst uns eine Gesellschaft ohne Schule vorstellen. Da würden andere Institutionen ihre Rolle übernehmen. In traditionellen Gesellschaften war der Schulbesuch nur den wenigen möglich. War man dadurch unabhängig? Das bezweifle ich. Für die gesellschaftliche Stellung waren solche Faktoren wie familiäre Herkunft entscheidend. Heutzutage stehen uns bei

der Wahl des Berufs- und Lebensweges viel mehr Möglichkeiten zur Verfügung. In dem Sinne hat der moderne Mensch mehr Freiheit, und dieses dank der Schule.

Problematisch bleibt daher, wie man diese Macht gebraucht. Die Kritik der Schule, z.B. bei Bourdieu enthalten, sollte einen dazu bewegen, diese modifizieren zu wollen. Leider ist es nicht immer der Fall.

*Diese Gefängnis-Metapher sollte gegenwärtig eine neue Formel bekommen, da sich die Gesellschaft von heute auch verändert: wir werden mobiler, differenzierter, lassen uns nicht bevormunden und kontrollieren. In Kommentaren zu Foucaults Schriften (z.B. beim britischen Soziologen Anthony Giddens) werden positive Eigenschaften aufgezeigt, die uns heute als Gesellschaft fungieren lassen: wir müssen Vertrauen zueinander haben, zusammen arbeiten, sich für Veränderungen öffnen. Wie bewerten Sie die zeitgenössischen Veränderungen in der Schule, kann sie mit den Bedürfnissen der Gesellschaft Schritt halten, ist sie „offener“ geworden?*

Ich kann nicht im Allgemeinen von der Schule sprechen, doch betrachtet man das Schulwesen in Polen etwas genauer, so entspricht es bestimmt nicht unseren Vorstellungen. Zwar ist es gerade nicht mein Forschungsgebiet, doch ich beobachte Prozesse, von denen die Entwicklung der Bürgergesellschaft gestaltend begleitet wird. Aus den geführten Untersuchungen geht deutlich hervor, dass junge Leute es nur schwer begreifen können, dass man auch in der Bürgersphäre die persönliche Freiheit umsetzen kann. Die sog. bürgerliche Haltung ist ihnen fremd. Ähnlich wie die Mehrheit der Polen, deklarieren sie ein geringes Vertrauen in gesellschaftliche Institutionen. Selbstverständlich spreche ich jetzt von allgemeinen Tendenzen und nicht von allen jungen Leuten. Diese zeugen jedoch davon, dass die Schule keine Bürger lehrt, oder besser – keine Bürger erzieht. Es hängt doch sehr eng damit zusammen, inwieweit sich die

Schule aufgeschlossen zeigt. Eine offene, aufgeschlossene Schule ist nach meiner Auffassung eine Schule, die nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch einen Freiraum für Eigeninitiative der Schüler bietet, zum Beispiel in Form einer echten Schülerselbstverwaltung, die sich auf Grundsätze stützt, über die bereits Aleksander Kaminski schrieb. Soweit ich weiß, gehören Schulen, die sich in ihrer Erziehungsarbeit danach leiten lassen, immer noch zu Ausnahmen.

***Beeinflusst wird die Schule von heute vor allem durch den technischen Wandel, aber auch durch neue Medien. Die Lehrer müssen sich nun in einer ziemlich schwierigen Situation zurecht finden, da sie bei vielen Neuerscheinungen mithalten, und zum Beispiel mit dem Internet in schülereigenen Smartphones konkurrieren müssen. Jederzeit kann der Schüler das Wissen seines Lehrers während des Unterrichts überprüfen. Wird damit der traditionellen Auffassung der Schule (und in gewissem Sinne auch der „Allmacht“ der Lehrer) kein Ende gesetzt?***

Aber hatte denn der Lehrer jemals diese Allmacht? Natürlich war seine Position überlegen, er war doch die Wissensbezugsquelle, und jetzt ist ihm auf diesem Gebiet Konkurrenz gewachsen. Ohnehin braucht es einer Überlegung, worauf man nun seine Autorität bauen soll. Aus eigener Erfahrung weiß ich, wir blamieren uns nicht, indem wir unser Unwissen zugeben, selbst vor den Studenten. Gelehrsamkeit steht heute nicht mehr so hoch im Kurs, viel wichtiger ist es, denken zu können und den Studenten zu zeigen, wie man sein Denkvermögen stärken kann. Ich glaube, der Lehrer kann die Neugier für die Welt wecken, und in Zeiten des Informationsüberflusses werden wir damit vor ganz große Herausforderungen gestellt. Neugier, Interesse wecken, heißt: Fragestellungen aufzeigen und sich durch diesen Sumpf von Informationsschlamm, der uns abstumpft, durchwühlen. Die Fähigkeit, Fragen zu stellen, ein geordnetes Wissen und keine chaotischen Informationsfetzen behalten können – das sollen wir unseren Schülern beibringen, das macht den Menschen frei.

***Handlungssynergie ist eins der Merkmale moderner Gesellschaft – Zusammenarbeit als Voraussetzung für das Erreichen abgesteckter Ziele. Glauben Sie, dass sich auf diese Weise die Institution der Schule weiterbringen lässt? Könnte sich die Schule zum Beispiel mit anderen Einrichtungen „zusammen tun“?***

Ideen wie diese gibt es schon seit langem. Znaniecki schrieb, die Realität der Schule ist eine künstliche – alles wird hier nur „als ob“ getan, isoliert von realem Umfeld, von realer Welt. Die Schüler beantwor-

ten Fragen und lösen Probleme, die dem Lehrer längst bekannt sind, und es tötet ihre Kreativität. Natürlich lässt sich ein gewisses Künstlichkeitsquantum nicht vermeiden, doch ist ein Schritt in Richtung reale Welt immer erstrebenswert. Ich beobachte jedoch bei vielen Schulen, dass sie diesen Schritt nur oberflächlich tun. Regionale Bildung wird von vielen Schulen vereinfacht aufgegriffen, etwa nach dem Motto „Cepelia – traditionelle volkstümliche Handwerksprodukte“, wobei man den Kontakt zu dem Realen und Greifbaren in der Umwelt vernachlässigt. Neulich habe ich eine Doktorarbeit zu dieser Thematik gelesen und es fiel mir auf, dass man es bei der regionalen Bildung für viel wichtiger befand, Jahrestage irgendwelcher längst verflossener Ereignisse zu feiern und vergessene Sitten und Bräuche wiederherzustellen, als sich darin einzubringen, was die lokale Gesellschaft wirklich bewegt.

***Könnten Sie sich eine modellhafte Schule der Zukunft vorstellen? Wird die Schule immer noch – vor dem Hintergrund des technischen Wandels und der Informationsgesellschaft – eine unverzichtbare gesellschaftliche Institution bleiben?***

Ich muss gestehen, dass ich wohl zu den Wenigen zähle, die die Meinung vertreten, die Schulpflichtzeit solle verkürzt werden. Für einen Teil junger Leute heißt die Schule öde Langeweile und sie vergeuden ihre Zeit damit, diese zu boykottieren. Die Schulzeit ist so lang, was viele als Last empfinden. Sie fühlen sich erwachsen und können sich nicht so ohnehin an die Schulanforderungen anpassen. Deshalb bin ich der Meinung, sie sollten die Möglichkeit bekommen, die Schulbank für eine Zeitlang zu verlassen, um später zurückkommen zu können, doch im Wissen um seine Eigenmotivation: wozu will ich lernen? Eine Unterbrechung dieser Art soll man nicht wie eine Niederlage betrachten, sondern wie eine natürliche Etappe. Während dieser Zeit könnten junge Leute berufliche Erfahrungen sammeln. Damit würde man auch das Prinzip des lebenslangen Lernens umsetzen können.

Und lässt sich die Schule durch etwas völlig anderes ersetzen? Ich fürchte, hierfür momentan keine gute Idee nennen zu können. Eine Gesellschaft ohne Schule – das Konzept hat es schon mal gegeben, doch bedenken Sie bitte: Der Trend ist eher umgekehrt. Immer mehr junge Leute entscheiden sich für ein Doktorandenstudium. Die Entwicklung der Gesellschaft baut jetzt auf Wissen und die Vorstellung, man könnte sich dieses Wissen ohne jegliche Art von Schule aneignen, fällt schwer.

***Vielen Dank für das Gespräch.***

# Auch Eltern gehen zur Schule

## Die gesellschaftliche Rolle der Eltern im Bildungssystem

**Maria Mendel, Professorin, Leiterin des Lehrstuhls für Sozialpädagogik an der Universität Danzig**

Die Intention des vorliegenden Textes ist es nicht den Vorwurf des Versagens in Bildungs- und Erziehungsfragen an die Adresse von Eltern zu richten – wenn dem so wäre, so fühlte sich auch die Autorin angesprochen. Die Grundlage, auf der dieser Text beruht, ist die Idee eines lebenslangen Lernens, deren Realisierungsmöglichkeiten im elterlichen Bereich nicht nur vom individuellen, elterlichen Standpunkt aus, vielversprechend erscheinen. Gewaltig ist ihr gesellschaftliches Potential und ebenso verhält es sich mit der Bedeutung, welche die (Fort-)Bildung von Eltern für die gesellschaftliche Entwicklung – und zwar in vielerlei Hinsicht – hat.

Eltern sind in gewisser Weise Nutznießer der Bildung, aber zusammen mit ihnen und durch sie lernen zugleich ganze Milieus – angefangen mit den Familien, über schulische und lokale Gemeinschaften, über unterschiedliche Problemgruppen (verschiedenen Kategorien zugehörig) und gesellschaftliche Bewegungen. Bezüglich der Eigenart ihrer Bildungsaktivitäten, welche sowohl innerhalb des Systems von Bildungseinrichtungen als auch außerhalb selbiger zu verorten sind (zu Hause und an vielen anderen, mitunter unkonventionellen Orten), integrieren Eltern verschiedene Edukationstypen und –formen (formelle, informelle, außerformelle, Milieu bezogene, gesellschaftliche und individuelle Bildung). Das ist unter anderem für die lokalen Selbstverwaltungseinrichtungen wichtig, die an einer Integration in diesem Bereich interessiert sind.

Man kann Eltern also als Subjekte neben vielen anderen verstehen, die das ganze Leben und auf verschiedene Art und Weise lernen, aber ihre spezifische Lage im gesellschaftlichen Netz, in den Beziehungen gegenüber anderen Mitgliedern unterschiedlicher Gruppen und Gemeinschaften, erlaubt es, in ihnen Subjekte zu sehen, deren Bildung als ein außerordentlich „strategisches“ gesellschaftliches Gut verstanden werden kann und hiermit verbunden auch eine der Forderungen und auch der gesellschaftlichen Ziele darstellen kann, die – meiner Meinung nach – berücksichtigt werden sollten, und zwar nicht nur in der Bildungspolitik, sondern auch bei Projekten der gesellschaftlichen Entwicklung,

die sowohl auf lokaler als auch regionaler Ebene gestaltet werden. Auf die lebenslange Erwachsenenbildung entfallen laut Józef Kargul, einem der führenden Androgogen in Polen: die formelle Bildung, die informelle und die außerformelle<sup>1</sup>. Dabei stellt der Forscher John Lowe die jeweiligen Typen wie folgt dar:

1. Formelle Bildung – das ist die Lehre und das Lernen in Schulen und an Hochschulen, „an denen die Teilnehmer eingeschrieben, registriert, auf einer Liste aufgeführt sind“<sup>2</sup>.
2. Informelle Bildung – also „der de facto das ganze menschliche Leben über ablaufende Prozess, dank dem der Einzelne seine Grundhaltungen ausbildet, seine Werte festlegt, Wissen und Fähigkeiten erlangt, wobei er das alltägliche Sammeln von Erfahrungen sowie die erzieherischen Einflüsse seines Umfelds nutzt: d.h. Einflüsse der Familie und der Nachbarn, des Arbeitsplatzes und des Zeitvertriebes, Einflüsse von Marktplätzen und Bibliotheken sowie von Massenmedien“<sup>3</sup>.
3. Die außerformelle Bildung – oder anders formuliert die außerschulische Bildung – bezeichnet als „jede organisierte Bildungstätigkeit, die jenseits des festgelegten formellen Bildungssystems stattfindet, die selbständig oder im Rahmen einer breiter angelegten Veranstaltung als ihr wesentlicher Bestandteil aufgenommen wird, und die über genau beschriebene Bildungsziele verfügt; Hinzu kommen voneinander unterscheidbare Teilnehmergruppen“<sup>4</sup>.

### Wer ist verantwortlich für Bildung?

Bildung, die einen Bereich von Systemeinwirkungen im Rahmen eines jeden von den genannten Typen darstellt, deren Schwerpunkt jedoch auf dem ersten Typus (formelle Bildung) liegt, wird im *Gesetz über das Bildungssystem* von 1991 näher umschrieben. Thema sind die Aufgaben, die der Staat bezüglich der Bildung seiner Bürger auf sich nimmt. Zusammengefasst sind diese Aufgaben in Artikel 1, welcher verlautet, dass „das Bildungssystem konkret Folgendes gewährleistet:



- 1) Die Verwirklichung des Rechts jedes Bürgers der Republik Polen sich zu bilden, sowie des Rechts von Kindern und Jugendlichen auf Erziehung und Fürsorge, dem Alter und dem Entwicklungsstand entsprechend;
  - 2) Die Unterstützung der erzieherischen Rolle der Familie durch die Schule;
  - 3) Die Möglichkeit verschiedener Rechtssubjekte Schulen und andere Bildungseinrichtungen zu gründen und zu betreiben;
  - 4) Die Anpassung der Lehrinhalte, -methoden und -organisation an die psychophysischen Möglichkeiten der Schüler, zugleich die Möglichkeit psychologisch-pädagogische Hilfe und spezielle Formen didaktischer Arbeit in Anspruch zu nehmen;
  - 5) Die Möglichkeit behinderter sowie gesellschaftlich unangepasster Kinder und Jugendlicher am Unterricht jedes Schultypus teilzunehmen, entsprechend den individuellen Entwicklungs- und Bildungsbedürfnissen sowie den jeweiligen Prädispositionen;
  - 5a) Fürsorge für behinderte Kinder durch die Möglichkeit, einen individualisierten Bildungsprozess, ebensolche Lehrformen und -programme sowie Rehabilitationsmaßnahmen zu realisieren;
  - 6) Fürsorge für hochbegabte Schüler durch die Möglichkeit individuelle Lehrprogramme zu realisieren und Schulen jedes Typus in einem verkürzten Zeitraum abzuschließen;
  - 7) Der flächendeckende Zugang zu Schulen, deren Abschluss für die Fortsetzung der Bildung in höheren Schulen qualifiziert;
  - 8) Die Möglichkeit der Fortbildung für erwachsene Personen mit allgemeiner Schulbildung, die Möglichkeit, Berufs- und Spezialqualifikationen zu erlangen oder zu ändern;
  - 9) Die Verringerung der Unterschiede bei den Bildungsbedingungen und -umständen, der Erziehung und der Fürsorge zwischen einzelnen Landesregionen, und vor allem zwischen den städtischen und ländlichen Bildungseinrichtungen;
  - 10) Die Aufrechterhaltung sicherer und hygienischer Bedingungen der Lehre, der Erziehung und der Fürsorge in Schulen und anderen Einrichtungen;
  - 11) Die Verbreitung des Wissens über die Grundsätze einer ausgewogenen Entwicklung unter Kindern und Jugendlichen sowie die Herausbildung von Haltungen, die einer solchen Entwicklung förderlich sind, dabei auf lokaler, Landes- und globaler Ebene;
  - 12) Fürsorge für Schüler in einer schweren materiellen oder Lebenssituation;
  - 13) Anpassung der Bildungsrichtungen und -inhalte an die Anforderungen des Arbeitsmarktes;
  - 13a) Die Herausbildung von unternehmerischen Haltungen bei den Schülern, die einer aktiven Teilhabe am Wirtschaftsleben förderlich sind;
  - 14) Die Vorbereitung der Schüler auf die Berufswahl und die Wahl der Bildungsrichtung;
  - 15) Bedingungen zur Herausbildung von Interessen und Begabungen der Schüler durch organisierte Beschäftigungen über den Unterricht und die Schule hinaus sowie die Herausbildung von sozialem Engagement und der Fähigkeit die Freizeit sinnvoll zu verbringen;
  - 16) Die Verbreitung von Wissen in Sicherheitsfragen unter Kindern und Jugendlichen sowie die Herausbildung adäquater Haltungen gegenüber Gefährdungen und außergewöhnlichen Situationen".
- Dieses Gesetz bezieht sich im Rahmen der Kategorie der formellen Bildung auf konkrete Einheiten, welche zusammen das Bildungssystem in Polen bilden. Wie Artikel 2 erklärt, umfasst das Bildungssystem Nachfolgendes:
- 1) Kindergärten, darunter mit Integrationsgruppen sowie Sonderkindergärten;
  - 2) Schulen:
    - a) Grundschulen, darunter: Sonder- und Integrationsgrundschulen, solche mit Integrations- und Sportabteilungen, Sport- und Leistungssportgrundschulen;
    - b) Gymnasien, darunter: Sonder-, Integrations-, zweisprachige Gymnasien und solche mit Integrations-, zweisprachigen, Sport- und berufsvorbereitenden Abteilungen, ferner Sport- und Hochleistungssportgymnasien;
    - c) Postgymnasiale Schulen (Oberstufe), darunter: Sonder-, Integrations-, zweisprachige Schulen, solche mit Integrations-, zweisprachigen und Sportabteilungen, Sport- Hochleistungssport-, landwirtschaftliche und Forstschulen;
    - d) Schulen mit künstlerischer Ausrichtung;
  - 3) Bildungs- und Erziehungseinrichtungen, darunter Jugendherbergen, die die Entfaltung der Interessen und Begabungen sowie die Nutzung verschiedener Formen der Erholung und der Freizeitorganisation ermöglichen;
    - a) Einrichtungen fortwährenden Lernens, Einrichtungen praktischer Bildung sowie Fortbildungszentren und Zentren der weiteren Berufsqualifizierung, die es ermöglichen, Allgemeinwissen, Fertigkeiten und Berufsqualifikationen zu erlangen und zu vervollständigen;
    - b) Einrichtungen mit künstlerischer Ausrichtung – Kunstzentren, die es ermöglichen, künstlerische Interessen und Begabungen zu entfalten;
  - 4) Psychopädagogische Beratungsstellen, darunter Spezialberatungsstellen, die Kindern, Jugendlichen, Eltern und Lehrern psychopädagogische Hilfestellungen leisten, darüber hinaus auch Hilfe für Schüler bei

- der Wahl der Bildungsrichtung und des Berufes;
- 5) Jugenderziehungszentren, soziotherapeutische Jugendzentren, spezielle Schulerziehungszentren sowie spezielle Erziehungszentren für Kinder und Jugendliche, die die Anwendung einer speziellen Lehrorganisation, ebensolcher Arbeits- und Erziehungsmethoden erfordern. Ferner Zentren, die es Kindern und Jugendlichen ermöglichen, von denen in Artikel 16 des Gesetzes 7 die Rede ist, und solchen mit geistigen und multiplen Behinderungen eine angemessene Tätigkeit zu erfüllen, von der in Artikel 14 des Gesetzes 3 die Rede ist, darüber hinaus auch die Schul- und Lehrpflicht;
  - 6) Einrichtungen, die Schülern, welche nicht am Hauptwohnsitz lernen, Fürsorge und Erziehung gewährleisten;
  - 7) Corps für freiwillige Arbeit (Staatliche Berufsförderwerke für sozial benachteiligte Jugendliche) – im Bereich der Teilnehmerschulung und -erziehung;
  - 8) Bildungsanstalten und Einrichtungen der Lehrerfortbildung;
  - 9) Pädagogische Bibliotheken;
  - 10) Kollegs von Angestellten im sozialen Dienst“.

Dem Gesetz entsprechend sollen das Bildungssystem und die oben aufgeführten Einrichtungen „Nichtregierungsorganisationen unterstützen, hierbei Pfadfinderorganisationen, und auch Rechtspersonen, die eine satzungsgemäße Tätigkeit im Bereich von Bildung und Erziehung ausüben“ (Art. 2a.1). Darüber hinaus: „Organe der öffentlichen Verwaltung, die Schulen und Einrichtungen leiten, sind verpflichtet, mit Rechtssubjekten zusammenzuarbeiten, welche Aufgaben erfüllen, die im Artikel 1 beschrieben sind“ (Art. 2a.1).

Daraus resultiert, dass das polnische Bildungsrecht, das mit Begrifflichkeiten der „Zusammenarbeit“ operiert, mit Begriffen wie „Unterstützung“ und der „Verpflichtung zur Zusammenarbeit zwischen allen Rechtssubjekten“, die sich mit der Bildung in unserem Land befassen, eine *explicite* geäußerte Grundlage für die Integration verschiedener Typen von Bildung schafft, insbesondere also die Typen formeller mit informeller und außerformeller Bildung. Die Systemaufgaben im Bereich der Bildung – im Sinne des Gesetzgebers – sollen unter Bedingungen der Gegenseitigkeit realisiert werden, der Verbindung von Rechtssubjekten, Zielen und Formen ihres Wirkens.

### Die Schule als Raum der gesellschaftlichen Integration

Die neuesten Gesetzesnovellen scheinen sich an diese Intention zu halten. In Bezug auf die Eltern hat die neueste Novelle des Bildungsrechts in Polen zum 01. September 2007 Änderungen in Grundschulen und Gymnasien eingeführt, welche auf der obligatorischen

Gründung von Elternräten in jeder Einrichtung beruhen. Diese Räte haben laut Gesetz unter anderem das Recht, Schullehrpläne mitzuentwerfen (nicht nur prophylaktische, erzieherische und dergleichen, sondern auch solche, die sich auf den Unterricht beziehen) sowie das Recht der Einflussnahme auf schulische Angelegenheiten in anderen Lebensbereichen (z. B. im wirtschaftlichen Bereich).

Lösungen solcher Art, die den Bereich der Vergesellschaftung der Schule erweitern (durch solche Lösungen wird die Schule immer mehr „unsere“, also gemeinschaftlich, staatsbürgerlich) dienen der Demokratisierung des Lebens und der Verankerung von Eltern im Bildungssystem. Sich für die Eltern und die lokale Gemeinschaft öffnend, tragen sie auch zur Integration verschiedener Bildungsformen bei. Eine Schule, die Bildung unter Mitwirkung der Eltern anbietet (dabei wird Bildung – wie ich bereits erwähnt habe – nicht nur als die Bildung von Kindern verstanden, sondern auch als Bildung ganzer Familien und anderer gesellschaftlicher Milieus), eine Bildung also durch die Eltern und für sie, wird zu einem Ort der Integration von formeller mit informeller und außerformeller Bildung – zu einem bedeutenden Ort im Leben der lokalen Gemeinschaft, denn sie wird zu einem Ort, der Veränderungen gestaltet und auf die Entwicklung des Einzelnen und der Gemeinschaft eingestellt ist.

Eine Schule, die auf diese Weise ihre Funktion erfüllt, hat die Möglichkeit lokale Partnerschaften einzugehen. Indem sie sich – im Allgemeinen – mit allen Milieus, in denen Bildung vermittelt wird, verbindet, kann sie die folgenden Partnerschaften eingehen: Schule – Familie – lokale Gemeinschaft, sie kann aber auch Netze knüpfen, in denen sich verschiedene Bildungstypen berühren und durchdringen können.

Partnerschaften dieser Art führen zu Veränderungen, die in der ganzen Gesellschaft ankommen und die selbige immer gemeinschaftlicher machen; diese Veränderungen sind auf die Lebensqualität gerichtet, welche angesichts des Daseins und der weiteren Entwicklung gemeinschaftlicher Bindungen steigt.

Lehrer haben bei der Initiierung und dem Gelingen von Partnerschaften, von denen hier die Rede ist, eine Schlüsselrolle inne. Auch sind es für gewöhnlich eben diese Lehrer, die solche Partnerschaften beleben, doch ebenso häufig werden die erwähnten Partnerschaften von Lehrern ruiniert, worauf ich nicht nur ein Mal hingewiesen habe<sup>5</sup>. Dergestalt verhält es sich nicht nur in Polen, da jenes Problem auch „alte Demokratien“ betrifft, die sich einer stabilen Ordnung rühmen, die eine hervorragende Grundlage für partnerschaftliche Beziehungen in der Schule bilden kann. Dies bestätigen meine komparatistischen Untersuchungen in diesem Bereich<sup>6</sup>.

Hindernisse, die aufgrund von Lehrern entstehen, kann man in den polnischen Realien auf zweierlei Weise sehen. Einerseits wurzelt der Professionalismus unserer Lehrer im Bewusstsein des Lehrer-Ethos, das ihnen gebietet, ihre Arbeit eher als Mission gegenüber der Gesellschaft und der Welt zu betrachten, als gegenüber dem Schüler und dem Umfeld, aus dem der Schüler stammt. Unter solchen Umständen kann man nicht nur kaum einschätzen, sondern gar nicht erst überblicken, welche Möglichkeiten es im Bereich der partnerschaftlichen Rolle und Bedeutung der Eltern bei der Ausbildung des Kindes gibt. Andererseits offenbart sich ein Wissensmangel bezüglich des Potentials, welches Eltern für die Effektivität der Bildungsarbeit von Lehrern mit ihren Schülern in sich bergen. Lehrer versuchen losgelöst vom heimischen Umfeld der Schüler zu unterrichten und in nur geringem Maße berücksichtigen sie den Einfluss der Umgebung auf schulische Leistungen ihrer Zöglinge. Die Zusammenarbeit mit den Eltern erkennen weder die Lehrer als Voraussetzung ihrer eigenen Arbeit, noch die Schule, welche doch erst durch die Öffnung auf die Eltern und die lokale Gemeinschaft hin die Chance hat, ihre Ziele effektiv zu erreichen. Gestützt auf Forschungsergebnisse und auch Erkenntnisse, die unter anderem aus der Beobachtung des Wirkens von Organisationen und Elternvereinigungen resultierten<sup>7</sup>, kann ich feststellen, dass die erwähnten legislativen Veränderungen in der Realität nach wie vor keine positiven Veränderungen nach sich ziehen und die Eltern bilden – obgleich sie über eine rechtlich verbrieftene Einflussnahme in allen Schulangelegenheiten verfügen und die Schulen nach dem Geiste des Gesetzes vergesellschaftlicht, also auch „elterlich“ sein sollten – nach wie vor keinen echten Bestandteil der schulischen Gemeinschaft, sie sind dabei eher unwillkommene denn echte Partner.

Daher der Gedanke, dass man – womöglich – größere Aufmerksamkeit auf die Möglichkeit einer positiven Anregung und Aktivierung der Eltern selbst richten sollte, größere Aufmerksamkeit auf die Möglichkeit, ihre Kultur (ihre elterliche Kultur) zu animieren, die dann fähig wäre, echte Führer des gesellschaftlichen Wandels zu generieren, und nicht nur die – leider allgemein bekannten – „Schreihälse“, die nur in Situationen schulischer Konflikte aufleben. Damit steht wieder im Zentrum des Interesses die Frage der Elternbildung, die weltweit problematisch ist, ebenso auch in Polen.

### **Bildung ohne Beschränkungen**

Typisch selbst für hochentwickelte Länder und auch für uns ist, dass die Elternbildung nicht aus öffentlichen Mitteln finanziert wird. Man hört von Selbstverwaltungsinitiativen in diesem Bereich, aber sie gehörten und gehören eher zur Ausnahme<sup>8</sup>. Eltern werden folg-

lich als integraler Bestandteil des Bildungssystems wahrgenommen, was jedoch eher keinen Niederschlag in Finanzinitiativen findet. Trotz der – hier und da – auftretenden Anzeichen der Veränderung<sup>9</sup>, sieht man die Problematik ihrer Teilhabe an diesem System nicht in ökonomischen Kategorien, auf konkrete Art und Weise verbindet man diese Problematik nach wie vor weder mit der Idee des lebenslangen Lernens<sup>10</sup> noch mit einem umfangreichen Investieren in das menschliche und gesellschaftliche Kapital, obwohl es verdient hätte, was diagnostische und strategische Abhandlungen im Bereich der Gesellschaftspolitik deutlich artikulieren<sup>12</sup>.

Darüber hinaus ist in Polen ein Mangel an Systemlösungen deutlich erkennbar, die es Elternvereinigungen oder Vereinigungen von Eltern und Lehrern ermöglichen würden, die Edukation gemeinsam zu verwalten; es gibt kein Rekrutierungssystem bei den Verwaltungsorganen, welche ihre Teilhabe an Entscheidungen in Schulangelegenheiten erlauben würde (nach wie vor gibt es keine Elternvertretung auf Führungsebenen – angefangen mit der schulischen – über die lokale – bis hin zur allgemeinpolnischen Ebene). Ungeachtet der von verschiedenen Verbänden unternommenen Bemühungen, zum Beispiel durch den Bürger-Bildungsverein (*Społeczne Towarzystwo Oświatowe*) gestartet, welche unser Land Mitglied beim Europäischen Elternverband Mitglied werden ließ (*European Parents Association*), haben wir in dieser europäischen Struktur kein polnisches Äquivalent zu den Vereinigungen anderer Länder. Bislang ist in Polen nämlich keine Organisation entstanden, die alle polnischen Eltern vertreten könnte, welche am Schulleben teilhaben, also bei öffentlichen und nichtöffentlichen Schulen, bei Schulen mit verschiedener Bildungsausrichtung, mit unterschiedlichen Standorten u.ä. Wir haben auch kein Gegenstück zu solchen Gruppierungen wie der englischen PTO (*Parents – Teachers Organization*) oder der schwedischen „Schule und Haus“ (*Hem och Skola*), die in sich alle Eltern vereinen und auch repräsentieren – diese Organisationen vereinigen in sich Mitglieder jeglicher Schultypen und haben ihre Vertretungen auf allen Ebenen, angefangen mit der Führungsebene der Schule, über die lokale und regionale Ebene bis hin zur zentralen (Landes- und Unionsebene), und die Prozeduren der Auswahl der Führungspersonen und der Verwaltung basieren auf demokratischen Grundsätzen. In diesem Kontext kann man darauf aufmerksam machen, dass wir in Polen über bestimmte interessante Initiativen verfügen, wie z. B. den „Elternrat“ (*Rada Rodziców*) beim Bildungsminister, sowie über unterschiedliche Elternforen, -konferenzen und -vereinigungen, doch da sie lediglich einen geringen Teil der Elternschaft unseres Landes repräsentieren, sind sie den oben angesprochenen Körperschaften nicht gleichzusetzen.

Diese Situation eines Mangels an elterlicher Repräsentation unterscheidet sich diametral von der zu Beginn des 20. Jahrhunderts, als in Polen eine starke Elternselbstverwaltung aktiv war. Die Tätigkeit der Schulräte, die auf den einzelnen Verwaltungsebenen wirkten, wurde durch zwei elterliche Vereinigungen von allgemeinpolnischer Reichweite unterstützt: durch den Vereinigten Elternverband / Zjednoczenie Zrzeszeń Rodzicielskich sowie die Elterngruppe / Zespół Rodziców (gegründet bei dem Kreis „Aufbruch“ / „Zrąb“ aus dem Piłsudski-Lager), und die „Schulpatronate“ / patronaty szkolne oder die KORs / Koła Opieki Rodzicielskiej / Kreise Elterlicher Fürsorge waren in den meisten Schulen der Primär- und Sekundärstufe tätig. Wie Krzysztof Jakubiak schreibt, wirkten diese Körperschaften „in Anlehnung an ihre eigenen, registrierten Satzungen, dabei eng mit der Schulleitung und Lehrerräten zusammenarbeitend“<sup>12</sup>.

Natürlich wissen wir nicht, wie sich die Tendenzen im Bereich der elterlichen Teilhabe an der Bildung in Polen entwickelt hätten, hätte es nicht den Krieg und die Vorherrschaft eines totalitären Systems gegeben. Die Errungenschaften der Vorkriegszeit auf diesem Gebiet waren bedeutend, und die in der sozialistischen Zeit entstandenen Konzepte der Vergesellschaftung von Schulen, Konzepte, sie zu „offenen“ oder in ihr „Umfeld“ eingebetteten Schulen zu machen, wurden bei ihrer Umsetzung trotz edler Intentionen ihrer Urheber weiterhin dem Interesse des Staates untergeordnet, der die Kontrolle über die Gesellschaft beibehalten wollte<sup>13</sup>. Deswegen lebten diese Ideen erst nach 1989 wieder auf, und im Lichte der neuen Wirklichkeit begannen sie demokratische Formeln des gesellschaftlichen Lebens wieder auszugestalten.

Die gegenwärtige polnische Gesetzgebung scheint, obgleich sie tatsächliche Grundlagen für die Partnerschaft zwischen den Eltern und der Schule schafft, in diesem Bereich nach wie vor lediglich deklarativen Charakters zu sein. Es fehlt an mutigen Systemlösungen, die es den Eltern erlauben würden, sich wahrhaftig in das Bildungssystem eingebunden zu fühlen, sich als Staatsbürger zu begreifen, die einen vollberechtigten Teil dieses Systems bilden. Und obgleich das *Gesetz über das Bildungssystem* von 1991 sowie mehrere Rechtsakte, mit denen man 1999 die Bildungsreform einführte, Eltern als „gleichberechtigte Mitglieder der schulischen Gemeinschaft“ auffassen, als „Partner“ u. ä., hält die alltägliche Realität gänzlich davon abweichende Erfahrungen parat.

Wie bereits erwähnt, stellen der Mangel elterlicher Führungspersönlichkeiten sowie stereotype, bei allen Akteuren des Bildungswesens auszumachende stereotype Vorstellungen von der Rolle der Eltern in der Schule und im Bildungssystem, schwerwiegende Hindernisse

bei der Vergesellschaftung von Schulen durch die Einbeziehung von Eltern in den Schulbetrieb dar, Hindernisse beim Erreichen einer wirklich „gemeinschaftlichen Erziehung“, und zwar einer Erziehung, die auf lokaler Ebene verschiedene Formen von Bildung und verschiedene Formen von mit Bildung beschäftigter Gruppen integriert. Als erwachsener Teil der polnischen Gesellschaft begreifen wir sie (und auch uns selbst als Eltern) immer noch eher auf starre Art und Weise, in Grenzen, die sicherlich in hohem Maße durch eine bei uns verbindliche Kultur festgelegt sind, gemäß welcher Schulen eher als auf „äußerliche“ Einflüsse hin geschlossene Institutionen wahrgenommen werden. Festgelegt sind diese Grenzen aber auch durch Gewohnheiten und die Erinnerung an die eigene Schulbildung, die entweder im vorangegangenen politischen System oder noch durch den Einfluss selbigen Systems ausgestaltet worden ist.

#### Anmerkungen

<sup>1</sup> J. Kargul, *Bereiche der außerformellen und informellen Erwachsenenbildung*, Wrocław 2007, S.

<sup>2</sup> J. Lowe, *Entwicklung der Erwachsenenbildung*, Warszawa 1982, S. 31.

<sup>3</sup> Ebenda.

<sup>4</sup> Ebenda.

<sup>5</sup> Siehe auch M. Mandel, *Eltern und Schule: Wie kann man an der Bildung der Kinder teilhaben?*, Toruń 1998; *Partnerschaft der Familie, Schule und Gemeinde*, Toruń 2000; *Gesellschaftliche Bildung. Partnerschaft der Familie, Schule und Gemeinde aus amerikanischer Perspektive*, Toruń 2001; *Animation zur gesellschaftlichen Zusammenarbeit*, Toruń 2002; *Eltern und Lehrer als Verbündete*, Gdańsk 2007.

<sup>6</sup> Siehe auch M. Mandel, *Partnerschaft der Familie, Schule und Gemeinde; Gesellschaftliche Bildung*, op. cit. *Partnerschaft der Familie, Schule und Gemeinde aus amerikanischer Perspektive*, op. cit.; *Animation zur gesellschaftlichen Zusammenarbeit*, op. cit.; *Eltern und Lehrer als Verbündete*, op. cit.

<sup>7</sup> Unter anderem habe ich hier die Stiftung „Eltern für die Schule“ („Rodzice Szkole“) im Sinn, deren Wirken ich mitverfolgen kann (<http://www.rodziceszkole.edu.pl/>).

<sup>8</sup> Vgl. die Materialien vom Treffen der Selbstverwaltungs- und Bildungsmilieus, Diskussionsniederschrift, in: *Der Platz und die Rolle von Eltern im polnischen Bildungssystem (Miejsce i rola rodziców w polskim systemie edukacyjnym)*, Warszawa 2000.

<sup>9</sup> Ich denke hierbei – zum Beispiel – an die Mittel, die von der Europäischen Union kommen (unter anderem im Operationellen Programm Menschliches Kapital), die manchmal für die Elternbildung ausgegeben werden, dank der Wettbewerbe, in denen im Kampf um Zuschüsse Verbände und Stiftungen stehen, solche wie die Stiftung „Eltern für die Schule“ („Rodzice Szkole“) oder „Eltern in der Bildung“ („Rodzice w Edukacji“), u.a.

<sup>10</sup> Vgl. B. Mrówka, *Fortwährende Bildung und die Vervollkommnung beruflicher Fertigkeiten*, „Europäische Studien“ 1999, Nr. 3.

<sup>11</sup> K. Denek, *Auf dem Weg zum Hochschulwesen des 21. Jahrhunderts*, „Kultur und Bildung“ 1998, Nr. 2; G. Tadeusiewicz, *Bildung in Europa*, Warszawa-Łódź 1997; U. Teichler, B. M. Kehm, *Die Beziehungen zwischen dem Hochschulwesen und der Arbeitswelt neu verstehen*, „Bildung und Hochschulwesen“ 1996, Nr. 7.

<sup>12</sup> K. Jakubiak, *Das Problem der Beziehung des Elternhauses des Schülers und der Schule in der polnischen Pädagogik der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert zu Zeiten der Zweiten Polnischen Republik*, in: A. W. Janke (red.), *Pädagogische Beziehungen Familie – Schule. Dilemmata der Umbruchszeit*, Bydgoszcz 1995.

<sup>13</sup> Überblick über diese Konzepte: M. Winiarski, *Familie – Schule – lokales Milieu. Probleme der Milieubildung*, Warszawa 2000.

# Die Welt nicht so sein lassen

**Maria Czerepaniak-Walczak, Professorin für Pädagogik, Leiterin des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik am Institut für Pädagogik der Universität Stettin**

„Man darf die Welt nicht so sein lassen, wie sie ist“ – dieser Satz von Janusz Korczak, in seinen Aufzeichnungen gefunden, wird zu einem moralischen Imperativ, zu einem sittlichen Gebot, fast zu einem Gesetz von universellem Charakter. Es hat den Anschein, unanfechtbar zu sein, keine Zweifel zu erregen. Ich bin jedoch der Meinung, dass es sehr wohl mehrere Bedenken auslöst. Hier einige davon:

Darf man denn wirklich die Welt nicht so sein lassen, wie sie ist? Muss man nun wirklich alles ändern wollen? Wenn es doch Dinge gibt, die man eher beim Alten lassen sollte, die nicht zu verändern sind, mehr noch, die man eher festigen und stärken sollte, was sind es für Dinge/Werte, was beinhalten sie?

Was ist / kann die Grundlage für eine Entscheidung sein, Veränderungen einführen zu wollen? Sind eigene, persönliche Unannehmlichkeiten ein ausreichender Grund dafür? Oder sollte man sich darüber mit anderen beraten?

Wer kann /soll / wer hat das Recht, zu entscheiden, was beim Alten bleiben soll und was unbedingt geändert werden muss?

Welche Kompetenzen sind erforderlich, um die Welt nicht so sein zu lassen, wie sie nun ist? An wen richtet sich dieses Gebot?

Mit diesen Fragen allein ist die lange Liste meiner Bedenken, die auf diese kategorische Feststellung zurückgehen, noch nicht erschöpft. Eher werden damit weitere neue Fragen zur Kondition des Menschen und seiner Umwelt aufgeworfen. Diesem Gebot unreflektiert folgen wollen, könnte uns viel Leid und Schaden antun. Es gibt doch so viel Gutes,

Schönes, was in der bisherigen Form fortwähren sollte. Eine Kritische Auseinandersetzung mit Korczaks Worten, ähnlich wie bei anderen Größen, bietet die notwendige Voraussetzung, dieses Gebot so mit Inhalten zu füllen, das es sowohl jedem Individuum wie auch der Gesellschaft zugute kommt. (Es bezieht sich auf alle, selbst die erhabensten Ideen, die von den höchsten Fachgrößen kommen). Heute, (am 27. November 2012) bekam ich von einem uniformierten Mann zu hören, in der Rechtsprechung gäbe es keinen Platz für Emotionen (sein Kommentar, als man spät am Abend eine alleinerziehende Mutter von zwei Kleinkindern festnahm).

Einer Idee gehorsam doch blind zu folgen, kann einem Einzelnen aber auch der Gemeinschaft Unannehmlichkeiten bereiten, oder sogar dramatische Folgen haben. Besonders vor dem Hintergrund einer Begegnung mit Korczaks Ideengut, der ja mit seinem Leben tagtäglich bewies, welche Bedeutung einem selbständigen Denken und einem mutigen Handeln zukommt, gewinnt diese Bemerkung an Bedeutung. Und eben bilden gerade selbständiges Denken und mutiges, verantwortungsbewusstes Handeln die Grundlagen für die Beziehungen zwischen dem Menschen und seiner Umwelt, zwischen ihm und den „Wirklichkeiten“, in denen wir leben. Von grundlegender Bedeutung für Entscheidungen, die der Mensch trifft, sind das Verstehen der historischen Situation, seiner eigenen Lage, seiner Möglichkeiten und Begrenzungen wie auch das Respektieren von Rechten anderer Menschen und Wesen. Eine Reflexion über die Geschehnisse, darüber, was im Menschen und um ihn vor sich geht, das Nachdenken darüber, warum gerade das geschieht, uns zuteil wird, und wovon wir Zeugen sind.

In seinen Tagebuchaufzeichnungen schrieb Korczak: „Und die Menschen sind jetzt so ungeduldig und zerstreut, oft sagen sie nicht das, was sie sagen wollen und tun auch nicht das, was sie wollen, sondern es kommt einfach so, wie es sich gerade füt“<sup>41</sup>. Und passieren kann vieles: etwas Bedeutendes, Gutes, Würdiges, Fröhliches, aber auch etwas Bedrohliches, Gefährliches. In einer solchen Situation hat es

das Gute verdient, hinterlassen zu werden, was dagegen schlimm und gefährlich ist, das muss man unbedingt ändern.

Es ist jedoch hervorzuheben, dass ein Verzicht auf Veränderungen, eben diese Haltung, die Welt, so wie sie dasteht, hinterlassen zu wollen, trotz des Unrechts, das man wahrnimmt und erfährt, eine Flucht sei. Korczak: „Ich wollte da nicht klug reden. Ich versuchte nicht, das Thema noch zu vertiefen, das ich ja auswendig kannte. Die ganzen Jahre verfolgte mich der peinliche Gedanke, ich sei ein Deserteur“<sup>2</sup>.

Ich werde mich bemühen, die oben gestellten Fragen zu beantworten.

Darf man denn wirklich die Welt nicht so da lassen, wie sie ist? Die Antwort auf die Frage hängt mit einer ernsten Diagnose unserer Wirklichkeit zusammen. Unser Menschenleben ist aufgespannt zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Würdiges soll gefördert und laut verkündet, Schädliches und Böses geprangert und eingeschränkt werden. Die Fortsetzung des Guten erlaubt es, uns geborgen zu fühlen. Die Verwurzelung in der Vergangenheit und Gegenwart stärkt das Identitätsgefühl eines Menschen, das Gefühl der Zugehörigkeit zu einem bestimmten Kulturkreis, zu einer Gesellschaft, zu einem Milieu. Vergangenheit und Gegenwart bergen nämlich Vieles, was verdient hat, nicht verworfen zu werden.

Um eine Antwort auf die erste Frage finden zu können, will ich die Menschenrechte heranziehen, die Korczak so wichtig waren. Dabei ist besonders hervorzuheben, dass Korczak eine ganz besondere Einstellung zu diesen hatte, ganz besonders waren ihm die Kinderrechte wichtig, für diese setzte er sich ein. Nach seinem Verständnis von Demokratie und Selbstbestimmung waren Menschenrechte ein Ausdruck der Selbstbestimmung und Subjektivität eines jeden Menschen. Von vielen Erwachsenen hören wir, die Kinder hätten zu viele Rechte, doch es sind die gleichen Rechte, die auch Erwachsenen zustehen. Laut Korczak hätten die Menschen Rechte, deren Sinn sie erkennen und verstehen, was er auch mehrmals betonte. Keiner darf mit Rechten beschenkt werden. Die Menschen- und Kinderrechte sind keine Weihnachtsbescherung, keine Belohnung für gutes Benehmen und ganz besonders nicht für Gehorsamkeit. Demzufolge darf uns Korczaks kritische Reaktion auf die Genfer Deklaration nicht wundern: „Die Gesetzgeber von Genf haben Rechte und Pflichten verwechselt; der Ton der Deklaration klingt nach gutem Zureden, nicht nach Forderung; Es ist ein Appell an den guten Willen, eine Bitte um Wohlwollen“<sup>3</sup>. Ich bin der Meinung, die Art und Weise, wie manche Menschen die in der Kinderrechte-Konven-

tion enthaltenen Rechte auffassen, ebenso eine Verwechslung von Rechten und Pflichten ist, es ist als deren Instrumentalisierung zu sehen, wo für partikuläre Ziele und Interessen eingetreten wird. Diese Auffassung ist abzuändern. Wir dürfen doch nicht eine solche Welt hinterlassen, in der Menschen- und Kinderrechte zu einer Gabe werden, einer Belohnung für Gehorsam und Unterwürfigkeit; eine Welt, in der den Menschen (besonders den Kindern) die Last des Dankbar-Sein-Müssen aufgebürdet wird.

Dass Menschen- und Kinderrechte es erfordern, Korczaks Imperativ zu beachten, davon zeugen die Rechte der dritten Generation. Diese sind:

- Das Recht eines jeden Menschen auf Frieden und friedliche Selbstbestimmung, und dies in jeder Dimension: angefangen bei persönlichen Beziehungen bis hin zu globaler Vernetzung
- Das Recht eines jeden Menschen auf nachhaltige Entwicklung, und dies in jeder Hinsicht: körperlicher, psychischer, geistiger und moralischer.
- Das Recht eines jeden Menschen auf eine gesunde und sichere natürliche, soziale und technische Umwelt – ganz besonders heutzutage, wo viele Teile der Erde von einer Raubwirtschaft gefährdet sind und die Glanzleistungen der Technik viele Verheißungen aber auch viele Gefahren in sich bergen.
- Das Recht eines jeden Menschen auf das gemeinsame Erbe der Menschheit, auf einen gerechten Zugang zu Kultur, Wissenschaft und Unterhaltung.

Eben diese Menschenrechte, ihre Beachtung und praktische Implementierung im Alltag, gehören auf eine ganz besondere Weise zu Korczaks Moralauffassung – ganz besonders heute, wo wir die Kluft zwischen unserer Wirkungskraft und einer fragwürdigen Moral erfahren. Neue materielle Ressourcen und moderne Technik lassen uns in einem breit gefächerten Spektrum wirken, die Grenzen überschreiten, während sich an unserem Erbgut in Sachen Ethik seit den Piasten, oder um es nach Hans Jonas, einem der namhaftesten Ethiker des vergangenen Jahrhunderts zu formulieren, seit Adam und Eva nichts wirklich geändert hat. Deshalb dürfen wir es auch nicht zulassen, dass dieser Zugang zu neuen Ressourcen, zwar unter Anwendung neuer Techniken, doch ungeachtet der Moralprinzipien stattfindet. Den Menschen dürfen wir nicht herabwürdigen und auf eine weitere Ressource reduzieren.

Es kommen daher weitere Fragen: Was ist / kann der Grund dafür sein, seine Entscheidung zu ändern? Bildet unser privates Unbehagen einen ausreichenden Grund dafür? Oder aber sollen wir uns mit

anderen beraten und austauschen? Die Antwort darauf findet sich in Korczaks Pädagogik, in seinem Wirken, nicht nur in Selbstverwaltungsansätzen. Er schrieb: „Lasst die Kinder selber regieren. Wenn sie es gut machen werden, geht es ihnen auch gut, wenn nicht, dann geht es ihnen schlecht. Also sie werden es lernen, richtig zu regieren, sie werden vorsichtig sein, denn sie wollen doch, dass es ihnen gut geht“<sup>4</sup>. Auf die Mitmenschen Rücksicht zu nehmen, ihre Lage und Bedürfnisse erkennen zu können, darauf gründet sich die Entscheidung darüber, ob man die bestehende Ordnung aufrechterhalten oder verändern will. Eine besondere Rolle kommt dabei dem Dialog zu, der Fähigkeit, zuzuhören und mutig mit eigener Stimme zu sprechen, aber auch Fragen stellen, nach all dem, was wir für wichtig halten.

Die dritte Frage hängt mit der zweiten zusammen, und bildet deren Fortsetzung. Wer kann, wer soll, wer hat das Recht darüber zu entscheiden, was man so sein lassen kann/soll, und was unbedingt verändert werden muss? Man darf nicht seine unbegrenzte Zustimmung zu der Welt, wie sie auch ist, äußern. Mut und Verantwortung sind die Charaktereigenschaften, die es einem jeden, Groß und Klein, möglich machen, auf Ungerechtigkeit, Gier, Arroganz zu reagieren ... Positives, Nachahmungswertes ist zu unterstützen und verbreiten, negative Erscheinungen sollen eingeschränkt werden.

Man sagt: eine engagierte, aktive Person. Doch diese Aktiven, die sich in Veränderungsprozesse einbringen, haben oft Angst davor, marginalisiert, oder gar für ihr Engagement bestraft zu werden. Folglich versuchen Sie die goldene Mitte zu finden, um entgegengesetzte Interessen zu versöhnen, statt sich mit der Vermittlung abzumühen. Vor allem diejenigen, die Änderungen brauchen, erfahren auch die Unannehmlichkeiten und Last der jetzigen Lage. Wie ist es zu ändern? Da sind Mut und Bedacht geboten: „Nicht das, was man spielt ist wichtig, sondern wie man spielt und was dabei für Gedanken und Gefühle kommen. Man kann mit viel Verstand mit einer Puppe spielen und ganz kindisch und dumm Schach spielen“<sup>5</sup>.

Doch um die Welt nicht so sein zu lassen, wie sie ist, darf man auch sich selber nicht ohne Veränderungen belassen. So Korczak: „Indem man mit fremder Erfahrung, Forschung, Anschauung lebt, hat man das Selbstvertrauen so weitgehend verlernt, dass man selbst nicht mehr sehen will.“ (J. Korczak, *Ausgewählte Schriften*, Bd. I, Warszawa 1978, S. 95).

Seine Waisenhaus-Erzieher und Zöglinge motivierte Korczak, unermüdlich an sich zu arbeiten, sich stets anzustrengen um besser zu werden, seine Ziele zu erreichen. Er behauptete, notwendig seien:

„willige Arbeit (...) Tatkraft, zielorientiertes Zupacken, wenn es flinker Hände und Erfindungsgeistes bedarf. Hier ist die Jugend in ihren Element, hier merkst du gesunden Frohsinn und fröhliche Aufregung. Pläne schmieden, beschließen, sich abplagen, es durchführen, über Misserfolge lachen und auf überwundene Hindernisse zurückschauen“<sup>6</sup>.

Die vierte Regel lautet: „Erst wenn der Mensch diese Anstrengung, diese Arbeit, diesen Mühekampf aufnimmt, erst dann findet er zu sich selbst, er bringt es zu etwas. Sonst bleibt er eine Marionette, ein manipulierbares Wesen, das leicht stereotypen Vorstellungen verfällt. Um nicht zu einer Marionette zu werden, soll man nach eigenem Entwurf handeln, die Wahl für sich treffen, denn das Handeln ist ein Produkt des Denkens“<sup>7</sup>.

Ganz wichtig ist es, resistent gegen Verführung zu bleiben, Modebewegungen, Trends und momentanen Privatinteressen nicht nachzugeben. Es ist schwierig, von der „Selbstbestimmung“ zu sprechen, wenn die Menschen bis über beide Ohren in ihren privaten Angelegenheiten stecken und in der Öffentlichkeit nur dann präsent sind (auch das nur für eine Weile), wenn sie ihre eigenen Ziele verfolgen wollen<sup>8</sup>.

Wenn wir die Welt verändern wollen, sie nicht mehr so, wie sie ist, sein lassen wollen, müssen diese Veränderungen gewollt sein: „Ich will, weil ich liebe – Ich will, weil ich verstehe – Ich will, also kann ich – Ich will, weil ich glaube“<sup>9</sup>.

Was soll man an sich verändern, damit man die Welt nicht so sein lässt, wie sie jetzt ist? Diese Resistenz gegen die Verführung einer vereinfachten Sicht, gegen Trägheit und Willenlosigkeit entwickeln. Das Bedürfnis haben, still zu halten, nachzudenken, Schlüsse zu ziehen – es empfinden und entwickeln lernen. Seine eigenen Fehler erkennen und einsehen.

Also: Es lernen, die Welt mutig und tapfer zu entdecken, die Bereiche treffend auszusuchen, die man nicht so belassen darf, die Welt und dabei seiner selbst verändern und auf Erfolg eingestellt sein.

#### Anmerkungen

<sup>1</sup> J. Korczak, *Tagebuch und andere Schriften aus dem Warschauer Ghetto*, Warszawa 2012, S. 233.

<sup>2</sup> *Ibidem*, S. 49.

<sup>3</sup> J. Korczak, *Ausgewählte Schriften*, Bd. I, Warszawa 1978, S. 68.

<sup>4</sup> *Idem*, *Ausgewählte Schriften*, Bd. II, Warszawa 1978, S. 76.

<sup>5</sup> *Idem*, *Ausgewählte Schriften*, Bd. I, op. cit., S. 391.

<sup>6</sup> *Ibidem*, S. 189.

<sup>7</sup> Zit. nach: J. Żebrowski, *Janusz Korczak und die Welt seiner Werte*, „Recogito“ 2002, Nr. 1.

<sup>8</sup> Z. Bauman, *Ein Bericht über die moralische Verfassung der Welt*, „Tygodnik Powszechny“ 2005, Nr. 20, S. 5.

<sup>9</sup> J. Korczak, *Tagebuch und andere Schriften aus dem Warschauer Ghetto*, op. cit., S. 147.

# Die NGOs und das Bildungssystem

**Jakub Sztombka, das Stettiner Zentrum zur Unterstützung von Nichtregierungsorganisationen Sektor 3**

In Polen gibt es über 110.000 eingetragene Nichtregierungsorganisationen. Die größte Gruppe – ca. 75% – bilden dabei die dem Gemeinwohl dienenden Vereine und Stiftungen, in solchen Bereichen wie Bildung, Kultur, Sport und Erwachsenenbildung tätig, deren Aufgabenbereich im *Gesetz über das Bildungssystem* folgend dargelegt wird: „(...) Die Schule soll jedem Schüler die für seine Entwicklung notwendigen Bedingungen gewährleisten, ihn darauf vorbereiten, seine Familien- und Bürgerpflichten zu erfüllen, dabei gestützt auf Grundsätze der Solidarität, Demokratie, Toleranz, Gerechtigkeit und Freiheit“. Mitunter kommt es vor, dass eben die Nichtregierungsorganisationen die Schulen bei der Schaffung dieser Grundlagen vertreten oder unterstützen – entweder aufgrund beschränkter schulischer Finanzmittel oder aus Personal-mangel. Die Schule wie auch die jeweilige Organisation ergänzen sich in ihrer Arbeit und profitieren voneinander. Artikel 2a Abs. 1 *Des Gesetzes über das Bildungssystem* weist darauf hin, dass „Nichtregierungsorganisationen das Bildungssystem unterstützen“. Es ist also angebracht, darauf hinzuweisen, dass die Zusammenarbeit mit einer NGO oder die Einrichtung einer an die Schule angegliederten Nichtregierungsorganisation (engl.: *Non-Governmental Organisation* – NGO), den Wert des Schulangebots erhöhen kann. Der Gründungsprozess einer NGO verläuft, wenn auch anfangs mit Schwierigkeiten, bei einer entsprechenden Einstellung und einem ebensolchen Wissen schnell und ziemlich problemlos.

## Was sind Nichtregierungsorganisationen und was machen sie?

Nichtregierungsorganisationen sind, allgemein formuliert, ein Ausdruck bürgerlicher Selbstorganisation und Selbstverwirklichung. *Das Gesetz über gemeinnützige Tätigkeit und Ehrenamtliche Arbeit* vom 24. April 2003 definiert Nichtregierungsorganisationen als „(...) Einheiten, die nicht zum Sektor öffentlicher Finanzen gehören (...) und nicht gewinnorientiert handeln, es sind juristische Personen oder auch Einheiten ohne Rechtspersönlichkeit, die aufgrund von Gesetzesbestimmungen gegründet wurden, darunter auch Stiftungen und Vereine“.

Die Gesetzesdefinition weist auf die Bedeutung der Nichtregierungsorganisationen hin, die sehr häufig neben der Verwaltung und dem Unternehmertum als dritter Sektor bezeichnet werden. Der Tätigkeitsbereich von Nichtregierungsorganisationen ist recht breit gefächert und reicht von der Unterstützung von Familien und Behinderten über die Förderung Polens auf internationaler Ebene, Ökologie und Tourismus, Bildung, Naturkatastrophenschutz und Unterstützung der Streitkräfte der Republik Polen, bis hin zur systemischen Unterstützung sonstiger Organisationen. Die NGOs können in 33 Bereichen tätig sein (Art. 4 des *Gesetzes über gemeinnützige Tätigkeit und Ehrenamtliche Arbeit*), sie realisieren und ergänzen dabei die Aufgaben der territorialen Selbstverwaltung auf Gemeinde-, Kreis- und Woiwodschaftsebene, oder aber setzen ihre eigenen Ideen und Initiativen um. Formen der Tätigkeit gibt es viele: Es sind u.a. im Landesgerichtsregister eingetragene Vereine, Stiftungen, gewöhnliche Vereine, Sportclubs, Vereinsverbände oder auch in ländlichen Gebieten agierende Landwirtschaftliche Gemeinschaften und Bäuerinnen-Vereine. All diese Rechtssubjekte sind nicht gewinnorientiert ausgerichtet (non profit), sondern darauf, bestimmte Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppe zu befriedigen.

## Verein oder Stiftung?

Vereine und Stiftungen stützen sich in ihrer Arbeit auf gesetzliche und rechtliche Grundlagen oder sind in Anlehnung an ihre eigenen internen Regelungen tätig, vor allem gelten hier aber die entsprechenden Gesetze – bei Vereinen ist dies das *Gesetz zum Vereinsrecht*, bei Stiftungen das *Gesetz über Stiftungen*. Bei beiden Formen ist das grundlegende Arbeitsdokument die Satzung, welche die Ziele und Mittel der Tätigkeit festlegt, die Art und Weise der Vermögensbildung, die Wahl der Führungsgremien etc.

Hat man sich mit den genannten Vorschriften vertraut gemacht, sollte man sich zu Beginn der Gründung einer Organisation überlegen, was die Gesamtkonzeption der künftigen Tätigkeit wäre, ebenso, in welchem Bereich man agieren will. Bei der Wahl der Organisationsform ist die Höhe des Kapitals, das einem zur Verfügung steht, zu



berücksichtigen. Im Falle eines Vereines genügen Erfahrung, Motivation und fester Wille einer mind. 15 Mann starken Gruppe engagierter Menschen, um die Vereinstätigkeit aufzunehmen. Eine Stiftung benötigt Kapital – dies können Geld, Wertpapiere, Mobilien oder Immobilien sein.

Ferner ist an Adressaten unserer Initiativen zu denken. Vereine können zum Wohle ihrer Mitglieder handeln (natürlich können die Vereinsaktivitäten auch außen gerichtet sein), indem sie ihre Interessen und Hobbys verfolgen oder ihnen Hilfe leisten. Jedes Ziel – mag es auch so absurd oder abstrakt klingen (z.B. ein Verein zur Verbreitung von Forschungsergebnissen über den Hund Bello) – ist denkbar und kann realisiert werden. Die einzige erforderliche Voraussetzung ist die Übereinstimmung mit dem polnischen Recht. Bei einer Stiftung dagegen soll die Umsetzung anvisierter Ziele auch für Außenstehende in gesellschaftlicher oder wirtschaftlicher Hinsicht förderlich sein.

Haben wir die Form gewählt, richten wir uns nach der Anzahl von gründungswilligen Personen. Finden wir unter Bekannten, Freunden oder Arbeitskollegen 15 Personen, die aktiv mitwirken wollen, können wir die Gründung eines Vereines angehen. Mangelt es an gleichgesinnten, zusammenarbeitwilligen Personen, ist die Form einer Stiftung vorzuziehen. Dies ist nicht nur unter dem Gesichtspunkt der Umsetzung von Maßnahmen (je mehr Mitglieder, desto mehr Unterstützung), sondern v.a. im Hinblick auf den Entscheidungsfindungsprozess innerhalb der Organisation wichtig. Das höchste Organ eines Vereines ist die Mitgliedervollversammlung und eben dieser obliegt die endgültige Entscheidung bei Angelegenheiten, die nicht in den Kompetenzbereich anderer Organe fallen, oder sogar die Rücknahme einer falschen Entscheidung, die vom Vorstand getroffen wurde. Im Falle einer Stiftung ist ein Einmann-Vorstand möglich, wobei dieser alleinig Entscheidungen trifft und keine Drittstimmen berücksichtigen muss.

Auch sonstige Fragen, welche durch die Satzung der jeweiligen NGO geregelt werden müssen, legt das Gesetz fest: Name, Sitz, Wirkungsgebiet, Zielsetzung und Formen ihrer Realisierung, Art und Weise der Bestellung von Verwaltungsorganen und ihre Struktur, Vermögensangelegenheiten. Dies sind Aspekte, die sowohl Vereinen als auch Stiftungen gemeinsam sind, und schon obligatorisch bei Gründung einer Stiftung. Wenn wir eine Stiftung leiten und Angelegenheiten, die mit der Änderung der Stiftungsziele oder dem Zusammenschluss mit einer anderen Stiftung zusammenhängen, neu regeln wollen, können wir diese in die Satzung des Rechtssubjektes gleich mit aufnehmen oder im Zuge seines Wirkens vervollständigen. Darüber hinaus sind Vereine verpflichtet, folgende Punkte zu regeln: die Art der Vertretung, Erwerb und Verlust der Vereinsmitgliedschaft, Einziehen der Vereinsbeiträge. Mit dem gegebenen Wirkungsrah-

men soll vor allem das richtige Funktionieren dieser Rechtssubjekte als juristischer Personen, die im Landesgerichtsregister eingetragen sind, gesichert werden. Diese dürfen finanzielle Verbindlichkeiten eingehen und vermögensrechtliche Abmachungen treffen, sie dürfen Interessengruppen gegenüber Behörden und lokalen Gebietskörperschaften vertreten, sich in Gesellschaftsfragen äußern und Stellung beziehen. Das oben Genannte muss niedergeschrieben und bei Gründung eines Vereins der Gründungsversammlung zur Bewilligung vorgelegt werden – einer Bewilligung durch das Gericht bedürfen beide Organisationsformen. Neben der Satzung bestehen noch weitere Dokumente und Beschlüsse, die den Willen und die Bereitschaft zur Gründung der gegebenen Organisation bekräftigen, so z. B. der Vereinsbeschluss, die Stiftungsurkunde, der Beschluss über die Wahl des Gründungskomitees eines Vereines und sonstige. Im Falle eines Vereins hat eine Sitzung der Gründungsmitglieder stattzufinden, bei Gründung einer Stiftung muss die Sitzung in Anwesenheit eines Notars erfolgen. Sind sämtliche zur Gründung einer neuen Organisation erforderlichen Unterlagen vollständig, so sind diese bei dem zuständigen Gericht zu ihrer formalen (die erforderlichen Gerichtsformulare samt Anhänge) und inhaltlichen (Prüfung der Rechtskonformität von Gerichtsbestimmungen) Überprüfung einzureichen. Die Registrierung einer neu errichteten Stiftung ist mit einer Gebühr verbunden (250 PLN). Vereine werden gebührenfrei registriert. Verbunden ist dies hauptsächlich mit dem Kapital, welches zur Aufnahme der Tätigkeit übertragen wird. Dies bedeutet jedoch nicht, dass man sich beim Gericht um die Kostenbefreiung nicht bemühen kann. Zusätzlich ist zu bedenken, dass die Registriergerichte die eingereichten Dokumente sehr häufig bis auf den kleinsten Fehler prüfen. Es lohnt sich also, fachkundige Unterstützung in Anspruch zu nehmen, die von vielen Subjekten zugunsten von Nichtregierungsorganisationen unentgeltlich angeboten wird – wie z.B. von der Stadtverwaltung, dem Beauftragten für NGOs-Angelegenheiten, sowie von den NGOs-Inkubatoren. Nach Prüfung des Eintragungsantrags, wird einem die entsprechende Nummer aus dem Register von Vereinen, sonstigen Gesellschafts- und Berufsorganisationen, Stiftungen, und Betrieblichen Gewerkschaftsorganisationen (poln. Abk.: ZOZ) übertragen. Nach Erhalt dieser Nummer kann man einen Antrag auf Vergabe der Steueridentifikationsnummer (poln. Abk.: NIP) und der Nummer für Gewerbetätigkeit (poln. Abk.: REGON) stellen und anschließend in vollem Umfang mit seiner Tätigkeit beginnen.

Die Registrierung eines neuen Rechtssubjektes – einer Nichtregierungsorganisation – eröffnet einem viele Betätigungsmöglichkeiten zur Verwirklichung seiner Ziele. Die NGOs sind grundsätzlich nicht auf Gewinnmaximierung ausgerichtet. Dies bedeutet jedoch nicht, dass

wir alle unsere Aktivitäten aus Eigenmitteln bestreiten. Es gibt mehrere Fördermöglichkeiten und -programme, die genutzt werden können – wir werden von freiwilligen Helfern und Mitgliedern unterstützt, können Sponsoren gewinnen, stehen mit anderen Organisationen im Wettbewerb, arbeiten mit ähnlichen Nichtregierungsorganisationen zusammen und setzen Initiativen und Projekte gemeinsam um. Sich in dieser neuen NGOs-Realität zurechtzufinden, erfordert Zeit und stetiges Weiterlernen, doch es verleiht einem auch das Gefühl der Zufriedenheit über die Realisierung eigener Ideen und setzt eine enorme Tatkraft frei.

### **Die Nichtregierungsorganisationen und das Bildungssystem**

Der bereits erwähnte Artikel 2a Abs.1 des *Gesetzes über das Bildungssystem* weist deutlich darauf hin, dass Bildungseinrichtungen zwecks angemessener Verwirklichung ihrer Aufgaben mit Nichtregierungsorganisationen zusammenarbeiten, deren Aufgabe wiederum es ist, das Bildungswesen zu unterstützen. In Satzungen vieler Organisationen werden mit Bildung zusammenhängende Aufgaben und Tätigkeiten festgeschrieben – und zwar sowohl auf formelle wie auch auf informelle Bildung bezogen. Eine vom Verein Klon/Jawor im Jahre 2011 durchgeführte Untersuchung der Bürgerinitiativen zeigt, dass 47% aller polnischen Nichtregierungsorganisationen im Bereich Bildung und Erziehung tätig sind. Dies bedeutet nicht, dass all diese Nichtregierungsorganisationen zusammen mit den Schulen gemeinsame Programme und Aufgaben realisieren. Viele Fortbildungsveranstaltungen, Kurse oder Workshops werden jenseits der Schulmauern umgesetzt. Es kommt auch vor, dass derartige Organisationen am Schulunterricht teilnehmen, schulische Selbstverwaltungen oder Schülergremien unterstützen, und indirekt die Schüler ermutigen, auch außerhalb der Schulzeiten aktiv zu werden, z. B. durch ehrenamtliche Arbeit.

Ob die jeweilige Einrichtung eine Zusammenarbeit mit einer konkreten Organisation aufnimmt, hängt von der Bereitschaft beider Partner ab, die jeweils auf ihre Art und Weise danach streben, positive demokratische Haltungen zu unterstützen, die für die Herausbildung einer staatsbürgerlichen Gesellschaft förderlich sind. Wenn die Unterstützung solcher Tätigkeiten weiter intensiviert werden soll, kann man auf Möglichkeiten zurückgreifen, die der Artikel 56 Abs. 1 des *Gesetzes über das Bildungssystem* vorsieht, und zwar dass „(...) in einer Schule oder Bildungseinrichtung Vereine und andersartige Organisationen, besonders Pfadfinderorganisationen tätig sein können (mit Ausnahme von Parteien und politischen Organisationen), deren satzungsgemäßes Ziel eine erzieherische Tätigkeit, darüber hinaus auch die Ausweitung und Bereicherung der didaktischen, erzieherischen und be-

treuerischen Aktivitäten der Schule oder einer anderen entsprechenden Einrichtung ist. Die Gründung einer solchen Organisation in der Schule bedarf der Genehmigung der Schulleitung. Vorteile, die sich aus dem Bestehen einer solchen „der Schule angegliederten Organisation“ ergeben, sind nicht zu überschätzen – diese ist nicht an die Formalien einer schulischen Bildungseinrichtung gebunden, Vereinsmitglieder können auch Eltern, Lehrer und Schüler werden; darüber hinaus ist es möglich, zusätzliche, für NGOs vorgesehene finanzielle Unterstützung in Anspruch zu nehmen. Es ergeben sich neue Möglichkeiten: die Erweiterung des Lehrprogrammes um aktiv gestaltete Zusatzkurse vom Workshop-Charakter, die die Schüler gänzlich einnehmen; ferner die Möglichkeit, die NGO mit Räumlichkeiten und Medien zu unterstützen, wenn ein Eigenanteil verlangt wird. Eine starre Lehrplanformel lässt sich um elastischere Lösungen ergänzen, die den aktuellen Bedürfnissen der Schüler und Lehrer jeweils besser nachkommen.

### **Gegründet ist die NGO – was nun?**

Bei günstigen Rahmenbedingungen und einer ordentlichen Organisationsgründung kann und muss man die eigenen Kompetenzen bezüglich der NGO-Arbeit stärken. Auf dem Markt bestehen viele Möglichkeiten zur Entfaltung einer NGO und ihrer Mitglieder, ehrenamtlicher Helfer oder Sympathisanten. Hierzu zählen Schulungen, Workshops, Tagungen, Seminare sowie die Unterstützung seitens anderer Organisationen. Die NGOs bilden in Polen den dritten Sektor, daher ist ein Engagement bei der Herausbildung und Stärkung dieses Sektors durchaus lohnenswert. Die Detailinformationen – wie, wo, wozu und wann – lassen sich von mehreren Akteuren, d.i. Infrastruktur-Organisationen einholen: in Szczecin / Stettin (Das Stettiner Zentrum zur Unterstützung von Nichtregierungsorganisationen Sektor 3 [poln.: Szczecińskie Centrum Wspierania Organizacji Pozarządowych Sektor3]), in Koszalin / Köslin (Das Kösliner Zentrum zur Unterstützung gesellschaftlicher Initiativen [poln.: Koszalińskie Centrum Wspierania Inicjatyw Społecznych]), in Nowogard / Naugard (Das Naugarder Forum der Nichtregierungsorganisationen [poln.: Nowogardzkie Forum Organizacji Pozarządowych]), in Stargard Szczeciński / Stargard (Das Stargarder Zentrum zur Unterstützung von Nichtregierungsorganisationen [poln.: Stargardzkie Centrum Wspierania Organizacji Pozarządowych]) und von vielen weiteren Einrichtungen. Die genannten Stellen dienen nicht nur mit Know-how und Erfahrung – häufig bieten sie auch kostenlose Beratung von Juristen, Buchhaltern und Spezialisten für Fonds-Fragen. Sie helfen beim Erstellen und Ausfüllen von Anträgen und führen darüber hinaus Schulungen zu organisationsspezifischen Fragen durch.

# Bildung, Ehrlichkeit, Geld

**Katarzyna Staszcyk, Schulleiterin der Grundschule in Skrzatusz**

Bildung – tatsächlich ein verborgener Reichtum? Der Leitsatz des Berichts Jacques Delors' findet allgemeine Zustimmung<sup>1</sup>. Doch wenn wir über Bildung sprechen, haben wir auch das Gleiche im Sinn? Der Begriff wird unterschiedlich von Schülern, Eltern, Lehrern oder Vertretern der territorialen Selbstverwaltung verstanden. Wenn wir „Bildung“ sagen, denken wir sofort an „Schule“. Niemand stellt zwar die Notwendigkeit des Lernens und des Lehrens in Frage, doch das Konzept der Schule wird unterschiedlich dargestellt. Manche verstehen die Schule als eine Umgebung, in der sich Schüler unter Anleitung qualifizierter und hingebener Lehrer vielseitig entwickeln können. Für andere stellt sie einen Haushaltsposten, meistens in der Ausgabenspalte dar, ohne Option auf unmittelbare Gewinnausschüttung.

Seit dem 1. Januar 1994 obliegt die Trägerschaft der öffentlichen Schulen den Einheiten der territorialen Selbstverwaltung<sup>2</sup>. Die Folgen dieser Entscheidung sind bis heute zu spüren. Seit 1999 sind Grundschulen und Gymnasien in Trägerschaft der Gemeinden. Kommunale Selbstverwaltungen haben Schulen übernommen, die jahrelang weder renoviert noch ausreichend ausgestattet worden waren. Die Bildungseinrichtungen sind vor allem in ländlichen und im Zuge der wirtschaftlichen Transformation verarmten Regionen zu einer Last geworden.

Die Bildungsreform von 1999 brachte keine Verbesserung für die Schulen<sup>3</sup>. Eingeführte Änderungen des Berechnungsalgorithmus für die sog. Bildungssubvention (*Grundlage der Schulfinanzierung aus dem Staatshaushalt, A.d.Ü*) führten zur Restrukturierung vieler Bildungseinrichtungen (hinter diesem beschönigenden Begriff verbirgt sich in Wirklichkeit die Schließung vieler Schulen, vor allem im ländlichen Raum). Davor wurden en masse Kindertagesstätten geschlossen, nachdem man sie ebenfalls den Gemeinden übergeben hatte. Seit Einführung der Reform ist das Ministerium für Bildung nicht mehr dazu bereit, und rechtlich davon befreit, für diese Zustände Verantwortung zu übernehmen. Wer ist also nun der Schuldige? Die Verantwortung schiebt man sich gerne gegenseitig in die Schuhe, währenddessen viele Dörfer kulturell veröden.

Sofortige wirtschaftliche Vorteile drängen die langfristigen negativen sozialen Folgen in den Hintergrund. Im Rausch der Neuregelung geht das eigentliche Kind verloren, zu dessen Interesse die Reformen angeblich eingeführt werden. Eines der angestrebten Ziele der Bildungsreform war es, Chancengleichheit in allen Stufen des Bildungssystems zu schaffen sowie die Schulbesuchsquoten im Sekundar- und Hochschulbereich zu erhöhen.

Erfahrungen der letzten Jahre lassen den Schluss zu, dass die Schließung von Schulen diesem Zweck nicht dienlich ist. Durch die Bildungspolitik des Staates vertiefte sich die Kluft zwischen Stadt und Land hinsichtlich der Bildungschancen.

Eine Schule, die sich in unmittelbarer Umgebung des Schülers und seiner Eltern befinden sollte, ist oft kilometerweit weg gelegen. Ihrer natürlichen, sicheren Umgebung entrissen, verbringen die Kinder mehrere Stunden auf dem Fahrweg zur Schule sowie im Schulhort, wo sie auf den nächsten Schulbus warten. Sie kommen oft später nach Hause als ihre Gleichaltrigen in Städten. Sie sind müde und lustlos. Ohne Chance auf Teilnahme an Kursen außerhalb des Unterrichts, die die Entwicklung der Kinder fördern. Für die Eltern ist der Kontakt mit der Schule ebenfalls erschwert, aufgrund der großen Entfernung sind sie dort nur sporadisch präsent.

Eine Schule, die im jeweiligen Ort gleich mehrere Funktionen erfüllte, und den Bürgern diene, wird nach ihrer Schließung den örtlich ansässigen Vereinen übergeben (nicht die schlechteste Lösung, das Gebäude dient weiterhin der lokalen Gesellschaft) oder an private Käufer veräußert. Es kommt aber auch öfters vor, dass die Gebäude leer stehen und in einen Zustand zunehmenden Verfalls geraten. Durch solche Managementpraktiken wird es in Zukunft unmöglich sein, das schulische Netzwerk in den heutigen Zustand wiederherzustellen.

Nach Angaben der Regierung ist für die Restrukturierung (sprich: Schließung) der Schulen der demografische Wandel verantwortlich. Besonders Migration und der Geburtenrückgang sollen eine Rolle spielen<sup>4</sup>. In einigen Orten verringert sich dramatisch die Anzahl

der Kinder im Schulalter und so werden Entscheidungen über die Ausgestaltung der schulischen Netzwerke ausschließlich von den jeweils zuständigen Selbstverwaltungsorganen getroffen. Dieser Umstand generiert Konflikte innerhalb der lokalen Gemeinschaften.

Die vom Bildungsministerium berechnete und an die Selbstverwaltungseinheiten transferierte Bildungssubvention sichert keine ausreichende Finanzierung eines normalen Schulbetriebs. So suchen die Vertreter der jeweiligen Selbstverwaltung immer wieder nach Möglichkeiten, an den Kosten der ihnen übertragenen Aufgaben zu sparen. Hier entsteht der Gedanke, Bildungseinrichtungen umzuformen, aufzulösen oder Vereinen zu übergeben. Personen, die bei Kommunalwahlen das Vertrauen der Wähler gewonnen haben, treffen Entscheidungen über Kosteneinsparungen. Wo lassen sich Kosten leicht sparen? Ihre Antwort ist denkbar einfach: dort, wo kein Gewinn entsteht.

Unsere politische Vertretung gibt nur ungern zu, dass es hauptsächlich um Kostensenkung geht. Ihre Entscheidungen begründen sie formell mit demografischen Trends, ungeeignetem (nach ihrer Meinung – schlecht ausgebildetem) Lehrpersonal sowie schwachen Leistungen in externen Prüfungen. Abgeordnete und Akteure der Verwaltung bewerten die Schule anhand von Prüfungsleistungen – je weniger sie den Erwartungen entsprechen, desto einfacher lässt sich eine Schule schließen.

Wenn also der demografische Wandel das Hauptproblem darstellt, wieso wird denn gespart? Die Schließung von Schulen wird doch keinen Zuwachs von Kindern in den Gemeinden bewirken. Niemand will das Problem aus einer breiteren Perspektive betrachten. Nur wenige Akteure der Selbstverwaltung betrachten die ländliche Schule als einen Ort, an dem sich Kinder sicher fühlen, wo Lehrer die Schüler mit ihren individuellen Stärken und Schwächen sehen und fördern können, wo sich schließlich das Postulat der Chancengleichheit und der sozialen Gleichheit verwirklicht. Diese Kurzsichtigkeit der lokalen Politiker ist schwer zu begreifen, besonders dann, wenn es sich um Lehrer unter ihnen handelt. Mit Übernahme eines Abgeordneten- oder Bürgermeistermandats unterliegt die Betrachtung der Schule (und ihrer Funktion) einem erstaunlichen Wandel.

Weitere Gesetzesänderungen erleichtern den Schulträgern die Auflösung der Schule oder die Übergabe an Vereine. Auch die Haltung der Schulaufsichtsbehörde kann inzwischen ignoriert werden, denn ihre Kompetenz beschränkt sich lediglich auf die Lehraufsicht. Das Departement für Allgemeinbildung und Erziehung des Bildungsministeriums gibt den Schulträgern einen Ratsschlag: „(...) Angesichts des demografischen Wandels können die zuständigen Selbstverwaltungseinheiten als Alternative zur Schließung kleinerer Schulen und

Kindertagesstätten den Lehrbetrieb in den bisherigen Gebäuden aufrecht erhalten, indem sie alle Einrichtungen im Rahmen einer Gruppe gemeinsam verwalten<sup>5</sup>. Die lokalen Politiker nehmen diese Idee zustimmend auf. Da werden mehrere, oft räumlich weit voneinander gelegene Schulen verwaltungstechnisch zusammengeschlossen. Die Gruppe wird von einem Schulleiter geführt und die Lehrer pendeln zwischen den Schulen. Der Ausdruck „mobiler Lehrer“ erhält damit eine neue Bedeutung. Sicherlich trifft hier der Begriff „Nomadenlehrer“ besser zu. Kann ein solcher Lehrer ein gutes Verhältnis zur Schule, seinen Schülern und deren Eltern aufbauen? Findet er die Zeit sich Erziehungsfragen zu widmen? Wie soll die Zusammenarbeit der Schule mit der lokalen Gesellschaft verwirklicht werden? Dieses Konzept gleicht die Lehrertätigkeit mit der eines Warenverkäufers im Direktvertrieb (der Lehrer verkauft die Dienstleistung „Wissen“).

Die kommunalen Träger gehen noch einen Schritt weiter. Es werden Gesellschaften mit begrenzter Haftung gegründet, um Kitas, Grundschulen und Gymnasien in ihre Trägerschaft zu überführen oder den Gemeindekulturzentren zu übergeben. Laut Bildungsministerin Krystyna Szumilas sind solche Praktiken rechtswidrig.<sup>6</sup>

Es bleibt zu hoffen, dass in dieser gewinnorientierten Welt („sein“ wird vom „haben“ verdrängt) weiterhin lokale Politiker agieren werden, die sich der eigenen Verantwortung für das lokale Bildungswesen bewusst sind. Es bleibt zu hoffen, dass sie in Diskussionsrunden sagen werden: „Lasst uns Verantwortung für kommende Generationen übernehmen. Ein solch wichtiges Gut wie Bildung darf nicht wie eine beliebige Ware auf dem freien Markt behandelt werden. Vielmehr muss sie beschützt werden und bedarf einer Reglementierung und Finanzierung, die nicht den Gesetzen der kapitalistischen Marktwirtschaft untergeordnet werden darf“.<sup>7</sup>

#### Anmerkungen

<sup>1</sup> J. Delors: *Learning: the treasure within*, UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert.

<sup>2</sup> Bildungsgesetz vom 7.9.1991, Kapitel XI, Art. 104-106.

<sup>3</sup> Bildungsreform von 1999 des damaligen Bildungsministers Prof. Mirosław Handke.

<sup>4</sup> *Information des Premierministers über die zunehmende Schließung von Schulen auf kommunaler Ebene*, Warszawa 2011, [www.men.gov.pl/images/stories/pdf/likwidacje.pdf](http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/likwidacje.pdf).

<sup>5</sup> *Ibidem*, S. 27.

<sup>6</sup> Stellungnahme von Frau Krystyna Szumilas in einem Brief vom 23.7.2012 an den Vorsitzenden des Ausschusses für Bildung, Wissenschaft und Jugend – Herrn Artur Bramor, [www.znp.edu.pl/media/files/4b7f81ec37512e28e434cbdaa8508444.pdf](http://www.znp.edu.pl/media/files/4b7f81ec37512e28e434cbdaa8508444.pdf).

<sup>7</sup> J. Papież: *Równy dostęp, ale nierówne szanse dzieci i młodzieży wiejskiej w edukacji / Gleicher Zugang doch keine Chancengleichheit in der Bildung für Kinder und Jugendliche im ländlichen Raum*, in: M. Szczepkowska-Pustkowska, M. Lewartowska-Zychowicz, A. Kożyczkowska (red.), *Przestrzenie teraźniejszości i ich społeczno-edukacyjne sensy / Räume der Gegenwart und ihr sozial-pädagogischer Sinn*, Toruń 2010, S. 257.