



Państwo i Społeczeństwo

w numerze m.in.:

Zbigniew Pucek – o ryzyku i zaufaniu w kontekście doświadczenia społecznego

Stanisław Nieciński – o kształceniu akademickim a intelektualnym rozwoju młodzieży studenckiej

Stanisław Szumpich – o narkomanii wśród młodzieży

Janusz Ziarko – o zarządzaniu wiedzą o zagrożeniach bezpieczeństwa uczniów w środowisku szkolnym

Kraków

2006

**„Państwo i Społeczeństwo” – czasopismo Krakowskiej Szkoły Wyższej
im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego**

Rada Wydawnicza:

Klemens Budzowski, Andrzej Kapiszewski, Zbigniew Maciąg, Jacek M. Majchrowski

Redaktor naczelny:

Jacek M. Majchrowski

Sekretarz redakcji:

Halina Baszak-Jaroń



Adres redakcji:

ul. Kanonicza 9

31-002 Kraków

tel. (012) 292 74 00, 433 99 00

e-mail: wydawnictwo@kte.pl

Redakcja nie zwraca materiałów nie zamówionych. Decyzja o opublikowaniu tekstu uzależniona jest od opinii recenzentów. Redakcja zastrzega sobie prawo skracania tekstów przeznaczonych do druku. Teksty powinny być przesyłane w dwóch egzemplarzach wraz z wersją elektroniczną.

**© Copyright by Krakowska Szkoła Wyższa im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego,
2006**

ISBN 978-83-7188-022-3

KSIĘGARNIA AKADEMICKA

ul. św. Anny 6, 31-008 Kraków

tel./faks (012) 43 127 43, 422 10 33 w. 11-67

akademicka@akademicka.pl

www.akademicka.pl

Adiustacja:

Zespół

Korekta:

Kinga Maciuszak

Skład i łamanie:

Anna Olek

PAŃSTWO I SPOŁECZEŃSTWO

STUDIA, ROZPRAWY, ARTYKUŁY

SOCJOLOGIA I PEDAGOGIKA

Zbigniew Pucek: Ryzyko i zaufanie w kontekście doświadczenia społecznego	5
Stanisław Nieciuiński: Kształcenie akademickie a intelektualny rozwój młodzieży studenckiej	15
Stanisław Szumpich: Aktualne problemy narkomanii wśród młodzieży	27
Janusz Ziarko: Zarządzanie wiedzą o zagrożeniach bezpieczeństwa uczniów w środowisku szkolnym	37
Ryszard Wroński: Modernizacja zajęć edukacyjnych w uczelni. By student miał poczucie własnej skuteczności	49
Anna Gawel: Środowisko psychospołeczne szkoły w kontekście edukacji zdrowotnej	59
Stanisław Nieciuiński, Jerzy Kulczycki: Przyczynek do dyskusji na temat standardów edukacyjnych w Zjednoczonej Europie	69
Bogusław Blachnicki: Klasa robotnicza w transformacji struktury społecznej	75
Maria Kliś: Znaczenie zainteresowań czytelniczych dla efektów uczenia się tekstu w dobie cywilizacji obrazkowej	89
Maria Jordan: Integracja wsparcia społeczno-pedagogicznego dziecka i rodziny w środowisku wiejskim	97

VARIA

Martin Bożek: Kompetencje Centralnego Biura Antykorupcyjnego na tle obowiązującego ustawodawstwa	109
Piotr Rojek, Andrzej Młynarczyk, Krystian Kubanek: Oszustwa w sprawozdaniach finansowych i procedury ich badania	119
Marta Woźniak: Algorytmy genetyczne w audycie i kontroli wewnętrznej	131

STUDIA, ROZPRAWY, ARTYKUŁY

SOCJOLOGIA I PEDAGOGIKA

Zbigniew Pucek

RYZIKO I ZAUFANIE W KONTEKŚCIE DOŚWIADCZENIA SPOŁECZNEGO

Ryzyko i zaufanie traktowane są w dzisiejszej teorii społecznej jako dwa aspekty ludzkiego działania, dwie sytuacje egzystencjalne, dwa stany umysłu i dwie postawy nieodłączne od jednostkowych i zbiorowych zmagania z rzeczywistością i nieusuwalny, choć inaczej rozłożony w poszczególnych typach społeczeństw element tej konfrontacji. Tak bowiem jak nie sposób wykluczyć elementu ryzyka z ludzkiego działania, tak trudno wyobrazić sobie względnie trwałą i efektywną organizację zbiorowości ludzkich bez elementarnego przynajmniej poziomu zaufania, jakie może być w tym działaniu założone.

Chociaż każde z tych pojęć odnosi się do innego typu sytuacji, bo ryzyko jest nazwą dla prawdopodobnego niepowodzenia, podczas gdy zaufanie oznacza możliwość powodzenia w dążeniu do realizacji zamierzonych celów, to wspólną ideą, do której się odnoszą, jest idea niepewności obarczającej ludzkie działania – tak indywidualne, jak i zbiorowe. Na przykład wg Piotra Sztompki ryzyko to prawdopodobieństwo niezgodnych z oczekiwaniami negatywnych konsekwencji działania podjętego w warunkach niepewności, natomiast zaufanie jest podejmowanym w warunkach niepewności zakładem, że przebieg działania okaże się ze względu na zachowanie partnerów i inne okoliczności prawidłowy i w efekcie korzystny z punktu widzenia wytyczonych celów¹. Można więc uznać, że kluczem do zrozumienia głębokich źródeł ryzyka i zaufania jest niepewność wkomponowana w egzystencję społeczną i egzystencję ludzką w ogóle. Pojęcie niepewności stanowi z kolei rewers Weberowskiej kategorii szansy. O ile szansa oznacza możliwość, o tyle niepewność stawia nad tą możliwością znak zapytania. Urzeczywistnianie się i utrzymywanie określonych postaci ładu w społecznym świecie nie jest zagwarantowane żadnymi,

¹ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, s. 326.

niewzruszonymi prawami. Jest raczej rezultatem złożonej i niepoddającej się skutecznej kontroli gry między obiektywnymi warunkami, woluntarystyczną dowolnością wielu ludzkich dążeń, wyborem, losem i przypadkiem. Jest tylko pewną szansą, czasem zastanawiająco wysoką, kiedy indziej niską. Jesteśmy dzisiaj bardzo dalecy od podzielania pozytywistycznej wiary w niezawodną przewidywalność zjawisk, zwłaszcza społecznych.

Tak wyznaczone pole niepewności w szeroko rozumianym doświadczeniu społecznym człowieka jest więc zmienne, jego zarys jest mniejszy lub większy, podobnie jak określające go czynniki ryzyka i zaufania. Zmienność pola niepewności rozpatrywana jest w literaturze socjologicznej w różnych kontekstach. Generalnie wyróżnia się trzy jego zasadnicze zakresy: środowisko naturalne, środowisko techniczne i środowisko społeczne zbiorowości ludzkich. Dwa ostatnie można uznać za złożone środowisko społeczno-kulturowe.

Co się tyczy środowiska naturalnego, to stanowi ono klasyczny teren niepewności i ryzyka, który – jak sugerują rozmaite teorie – generuje ucieczkę rodzaju ludzkiego na wykreowane tereny kultury. Kultura dość powszechnie uchodzi za sposób na redukcję poczucia niepewności i ryzyka wyrastających w kontakcie z naturą i za instrument takich działań, które z pewnym prawdopodobieństwem prowadzić mogą do zwiększenia ludzkiego poczucia pewności i ufności w stosunku do niej przez jej poznawanie i przetwarzanie. Warto w tym miejscu przywołać rozważania Monteskusza na temat roli czynników geograficzno-klimatycznych w kształtowaniu form społeczno-kulturowych. W jego teorii wyraźny nacisk położony jest na moment przystosowania kulturowego do zróżnicowanych warunków naturalnych, a także na zmienność tego czynnika i jego rezultatów w zakresie form społecznych. Nie do pominięcia jest także teza o pozytywnej, funkcjonalnej roli tego typu ryzyka z punktu widzenia rozwoju kultury. W tym kontekście ryzyko przedstawia się jako wyzwanie, którego rezultatem może okazać się innowacja kulturowa, jak w przypadku suszy kanały nawadniające, a w przypadku mokradeł systemy irygacyjne. Medycyna, architektura, technika to przykłady takiej innowacji korygującej ryzyko ze strony natury.

Oczywiście możliwości człowieka napotykają w tym zakresie rozmaite ograniczenia. Wiążą się one głównie z problemem skali. O ile we wcześniejszych okresach historii skala tych problemów i wyzwań miała z punktu widzenia poszczególnych społeczeństw charakter w zasadzie lokalny i postrzegana była przez zbiorowość jako lokalna, o tyle współcześnie, w okresie tak zwanej późnej nowoczesności, następuje globalna ekspansja ryzyka ponad tradycyjnymi lokalnymi czy państwowymi granicami². Towarzyszy temu upowszechnianie się nowej świadomości – świadomości i percepcji odległych zagrożeń, których źródła umiejscowione są poza zasięgiem bezpośredniej obserwacji, kontroli i wpływu, ale których efekty generują poczucie niepewności tu i teraz. Zmienia się na naszych oczach – jak pisze Giddens – profil ryzyka. Tendencja ta dotyczy oczywiście nie tylko zagrożeń ze strony środowiska naturalnego, ale jest charakterystyczna również i dla niego: efekt cieplarniany, zatrucie środowiska, zmiany klimatyczne, dziura ozonowa, wyczerpywanie się niektórych

² A. Giddens, *The Consequences of Modernity*, Cambridge 1990.

zasobów naturalnych, epidemie, klęski żywiołowe, które w nowych warunkach przełudnienia stają się o wiele dotkliwsze itp.

Drugim ważnym obszarem niepewności jest środowisko technologiczne będące wprawdzie, w odróżnieniu od natury, dziełem ludzkim, a więc składnikiem zasobu kulturowego, ale jednocześnie wymykające się w pewnym stopniu kontroli człowieka. Ulrich Beck w swojej koncepcji społeczeństwa ryzyka wyraża dość radykalny pogląd, że współcześnie to właśnie techniczne, cywilizacyjne otoczenie staje się obszarem większego ryzyka niż otoczenie przyrodnicze³. Paradoksalnie jest to ryzyko wyprodukowane przez człowieka w odróżnieniu od ryzyka zasadniczo danego nam w obiektywnych przyrodniczych warunkach, pomijając te przypadki, kiedy bezpośrednim jego źródłem jest aktywność człowieka. W tej koncepcji wyprodukowanego ryzyka Ulrich Beck zawarł ważną sugestię, że ryzyko bywa nie tylko innowacyjnym impulsem, ale także ceną postępu cywilizacyjnego i technicznego. Epokę przełomową stanowi pod tym względem nowoczesność, a zwłaszcza wyróżniająca się na jej tle „inna” nowoczesność, okres intensywnego rozwoju i upowszechniania szczególnie ryzykownych technologii nuklearnych, chemicznych czy transportowych, rozległych sieci energetycznych – elektrycznych, gazociągowych i ropociągowych itp. Zasięg terytorialny i oddziaływanie tych technologicznych projektów bywa ogromny. Źródłem ryzyka stają się zdarzenia o geograficznie i społecznie nieograniczonym zasięgu, przekraczające niejednokrotnie granice państw i kontynentów, ale także granice tradycyjnych podziałów społecznych, klasowych czy warstwowych. Kataklizmy technologiczne, podobnie jak przyrodnicze, mają tendencję do globalizacji, a ich dolegliwość nie zawsze zważa na społeczne różnice czy różnice stopnia zaangażowania poszczególnych społeczeństw i krajów w rozwój i implementacje tego typu systemów technicznych. Nowoczesna broń, podobnie jak media elektroniczne czy nowoczesna medycyna, wdziera się w życie społeczeństw bez względu na poziom ich cywilizacyjnego, technologicznego zaawansowania i może radykalnie zmieniać w nich warunki życia i modyfikować dotychczasowe obszary i postaci niepewności.

Trzecim obszarem niepewności jest środowisko społeczne, przede wszystkim bezpośrednie otoczenie własne, macierzyste, ale także i w większym jeszcze stopniu środowiska społeczne zewnętrzne, doświadczane w zasadzie jako obce, nierozpoznane i niestanowiące przedmiotu identyfikacji kulturowo-społecznej. W tym obszarze niepewność zarówno w aspekcie ryzyka, jak i zaufania dotyczy kontaktów społecznych: interakcji, relacji instytucjonalnych, cech systemowych życia zbiorowego. Możliwość ryzyka i konieczność zaufania wkomponowane są w naturę rzeczywistości społecznej. Ma to liczne przyczyny. Skupmy się jednak na kilku wybranych.

Po pierwsze, w samym centrum rzeczywistości społeczno-kulturowej tkwi człowiek jako istota biologiczna, której naturalne skłonności, wtłoczone w słynną Weberowską „żelazną klatkę” arbitralnych reguł społeczno-kulturowych, stanowią spontaniczne źródło niepewności podmywającej i burzącej nieustannie fundamenty postulowanego przez kulturę porządku działań i relacji społecznych. W tym kontekście kultura w pewnych swych formach może być postrzegana jako Freudowskie źródło cierpień i zamach na wolność ludzkiej natury, której potężne impulsy mogą

³ U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, przeł. S. Cieśla, Warszawa 2002.

stwarzać i stwarzają dla określonych form życia społecznego ryzyko. Najprostszy przykład tego rodzaju problemów to stała destrukcja życia rodzinnego, zwłaszcza małżeńskiego w jego społecznie postulowanej postaci. Z drugiej strony ta nieusuwalna obecność niepewności w postaci naturalnego składnika struktur społeczno-kulturowych przesądza o szczególnej roli zaufania jako swoistej wiary w zdolność przystosowawczą człowieka do imperatywów kulturowych.

Po drugie, źródłem niepewności w kontakcie ze środowiskiem społecznym może być jego niejednorodny, złożony charakter. Istnieje różnica między sytuacją, w której działania jednostkowe i zbiorowe przebiegają w obrębie jednolicie zintegrowanego systemu społeczno-kulturowego, a sytuacją, w której mamy do czynienia z wielością alternatywnych układów tego rodzaju, co jest charakterystyczne dla społeczności osiągających pewien poziom rozwoju. Socjalizacja ma z konieczności charakter mniej lub bardziej selektywny, lokalny, środowiskowy, posiada jakiś wyróżniony rdzeń kulturowy. Człowiek jest przystosowany do życia i działania w określonych warunkach środowiskowych. Ewentualne uniwersalne płaszczyzny tego przystosowania (np. w zakresie konwencji etycznych czy kultury popularnej) nie tworzą w zmienionych warunkach wystarczającego kapitału społecznego. Już sama wielość środowisk społecznych o zróżnicowanych stylach życia występujących w ramach jednego społeczeństwa, stanowi dla żyjących w nim ludzi źródło problemów związanych z różnicą konwencji interakcyjnych, preferowanych celów i strategii działania. Nie mniej trudności stwarzają podziały warstwowe i klasowe czy kontakty międzykulturowe. Pole niepewności powiększa się bowiem z reguły proporcjonalnie do niedostatku wiedzy i doświadczenia, niezbędnych do poprawnego rozeznania warunków działania, a więc stosownie do dystansu kulturowego między działającym a środowiskiem, w którym funkcjonuje.

Po trzecie wreszcie, element niepewności przenika do życia społecznego wraz ze zmianami, które w nim zachodzą. Wszystkie te zmiany, czy to pochodzące od środowiska przyrodniczego, czy od technologii, czy od nowych wewnętrznych bądź zewnętrznych impulsów i czynników kulturowych tworzą dla działań i interakcji społecznych nowe sytuacje, które na nowo definiują pole i stopień niepewności i na nowo określają charakter ryzyka i zaufania. Jednak im szybsze i bardziej rozległe są te zmiany, tym mniej jasno rysuje się pole niepewności. Z uwagą śledzi się coraz to nowsze jej formy w postaci rozmaitych „końców” dotychczasowego oblicza ludzkiego świata. Pojęcia końca geografii, końca etatów, końca państwa narodowego, końca autorytetów itp. zdomowały się na dobre w dyskursie nauk społecznych. Gwałtowne zmiany zachodzące dzisiaj zarówno w skali globalnej, jak i lokalnej, stały się podstawą teorii społeczeństwa ryzyka, skłaniając jednocześnie socjologów do podjęcia problemu zaufania. Zaufanie uznane zostało za czynnik niezbędny w życiu nowoczesnych i późnonowoczesnych społeczeństw ze względu na ich wielką i rosnącą złożoność, nieprzejrzyistość, poszerzające się obszary niepewności i dominację ryzyka⁴. Chodzi przy tym nie tylko o zaufanie w sensie osobistej predylekcji czy osobistej rutyny, ale w sensie społecznej reguły i normatywnego oczekiwania, a więc o zaufanie

⁴ Por. N. Luhmann, *Trust and Power*, New York 1979; A. Giddens, *The Consequences...*; F. Fukuyama, *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, przeł. A. i L. Śliwa, Warszawa-Wrocław 1997; P. Sztompka, *Trust: A Sociological Theory*, Cambridge 1999.

w jego kulturowym wymiarze, o tzw. kulturę zaufania, niejako systemowo łągącą i równoważącą moment ryzyka⁵. Nacisk położony w socjologicznej teorii ryzyka i zaufania na globalizację i ponowoczesność (ewentualnie późną nowoczesność, nową nowoczesność) jako podstawowe sytuacje rodzące, a przynajmniej zmieniające i poszerzające w dramatyczny sposób obszary niepewności, wywołuje jednak naturalną kolejną rzecz pytanie o miejsce tego zjawiska w przednowoczesnej organizacji społecznej i o powód, dla którego zakres niepewności, zwiększa się wraz z rozwojem form społecznych.

Nie ulega wątpliwości, że jakiś poziom ryzyka i zaufania zawsze towarzyszy aktywności społecznej. Jednakże w procesach transformacji społecznych, gospodarczych, politycznych prowadzących od społeczeństwa o przewadze cech tradycyjnych do systemu posttradycyjnego i społeczeństwa globalnego, nasilenie i znaczenie obu tych czynników w strukturze życia społecznego wyraźnie ewoluuje. Główną myślą prezentowanej pracy jest teza, że ewolucja ta jest związana z przemianami, jakie wspomniane transformacje wywołują w strukturze i charakterze doświadczenia społecznego i jednostkowego, i że właśnie typ doświadczenia rozumianego szeroko jako zespół kompetencji niezbędnych dla inteligentnego i efektywnego działania w określonych warunkach jest głównym czynnikiem sytuującym zbiorowość między biegunami bezpieczeństwa i niepewności. W tym kontekście ważne okazuje się rozróżnienie doświadczenia bezpośredniego i pośredniego. Jest to rozróżnienie dokonane z punktu widzenia działającego podmiotu. Doświadczenie bezpośrednie ma charakter, generalnie rzecz biorąc, realny, aposterioryczny, jest doświadczeniem praktycznym, doświadczeniem działania. Natomiast doświadczenie pośrednie jest z natury swojej doświadczeniem apriorycznym, potencjalnym, praktycznie słabo przyswojonym i niezwyfikowanym. Choć oba te typy doświadczenia są obecne w życiu każdej zbiorowości, to w rezultacie zachodzących procesów transformacji zmienia się struktura doświadczenia ludzkiego, które w rosnącym stopniu staje się dzisiaj doświadczeniem pośrednim. Pod tym względem nowoczesne społeczeństwa różnią się znacznie od tradycyjnych układów życia zbiorowego.

W tym kontekście można wyodrębnić dwa typy społeczeństw. Do pierwszego można zaliczyć te, które istnieją i funkcjonują w oparciu o względnie zamknięty zasób wiedzy i doświadczeń oraz także zamknięty i w zasadzie stały krąg rutynowych praktyk, których legitymizacja i weryfikacja pozostają w ścisłym związku z głęboko utrwaloną praktyką ich życia. Inaczej mówiąc – są to społeczeństwa, które minimalizują ryzyko działania, opierając je na doświadczeniu bezpośrednim, które jest też w przeważającej mierze doświadczeniem lokalnym i należy do zasobu tzw. wiedzy lokalnej. Uzyskując względnie wysoką pewność działania we właściwym sobie zakresie i stosunkowo znaczne poczucie bezpieczeństwa, jakie daje rutyna, mają one mniej rozwiniętą percepcję i świadomość ryzyka, a tym samym mniejszą rolę odgrywa w nich problem zaufania.

Chociaż więc jakiś margines niepewności i prawdopodobieństwo ryzyka istnieje zawsze, to w ustabilizowanych, „tradycyjnych” układach społeczno-kulturowych jest on na tyle mały, że zazwyczaj nie stanowi przedmiotu codziennych

⁵ Por. *ibidem*.

i powszechnych kalkulacji. Im bardziej charakterystyczna dla nich forma życia jest trwała i niezmiennie oparta na tradycyjnych, względnie jednolitych i niezmiennych fundamentach i rutynach, tym bardziej ryzyko wydaje się, przynajmniej na poziomie praktyki, nierealne. Dominuje raczej poczucie panowania nad rzeczywistością. Znajduje ono podstawę w nabytym bezpośrednim doświadczeniu i związanej z nim wiedzy o zasadach i wzorach funkcjonowania bezpośredniego otoczenia. Jest to poczucie ważne dla każdej normalnej jednostki i grupy społecznej; niezbędne, by radziła sobie z rutynowymi sprawami życia codziennego. Anthony Giddens zwraca uwagę na to, że wytworzona w ten sposób „bariera ochronna” pewności i bezpieczeństwa może zostać chwilowo lub trwale zniesiona przez wydarzenia, które dowodzą realnego charakteru wpisanych we wszelkie ryzyko opcji negatywnych. „Który kierowca, minąwszy miejsce wypadku, nie doznał otrzeźwienia, które zmusiło go przez następnych parę kilometrów – do wolniejszej jazdy?”⁶. Nie chodzi przy tym tylko o poczucie bezpieczeństwa i pewności, ale także o jego realne przesłanki.

Jednak w ramach swego rodzaju nastawienia naturalnego, by posłużyć się terminem socjologii fenomenologicznej, ludzie przyjmują bez zasadniczego powątpiewania egzystencjalne parametry swojego działania, które są podtrzymywane – choć zapewne nie bez reszty ugruntowane – przez interakcyjne konwencje przestrzegane w życiu zbiorowym, zwłaszcza takim, które ujęte jest w tradycyjne, stabilne formy. Mają one podstawowe znaczenie dla utrzymania przejrzystości ładu społecznego. Jak zauważa w tym kontekście Anthony Giddens, „alternatywą pozornie całkiem trywialnych aspektów codziennego działania i dyskursu jest chaos”⁷. Jednak gdy te aspekty tracą swój ustalony, trywialny charakter pojawia się możliwość chaosu pozbawiającego sytuację, w jakich przebiegają ludzkie interakcje i działania, ich dotychczasowej klarowności. Skuteczność tego ochronnego pancerza to funkcja nawyku i rutyny. Nawyki i działania rutynowe stanowią solidny fundament, na którym buduje się indywidualne i zbiorowe poczucie bezpieczeństwa, i są podstawą przejrzystości życia jednostkowego oraz zbiorowego. Można bowiem zakładać ścisłą zależność między rutyną, czyli reprodukcją, odtwarzaniem konwencji koordynujących działania, a poczuciem bezpieczeństwa egzystencjalnego i instytucjonalnego.

Oczywiście w procesach środowiskowej, lokalnej socjalizacji przekazywane treści i wzory kulturowe stanowiące dla zbiorowości zasób bezpośrednich kompetencji mogą z punktu widzenia socjalizowanych jednostek mieć charakter doświadczenia pośredniego. Jednak uwiarygodnia się ono na bieżąco w toku praktycznej weryfikacji i w ten sposób przekształca w swą bezpośrednią postać. Społeczności takie charakteryzuje w większym bądź mniejszym stopniu wyróżniony przez Stanisława Ossowskiego ład przedstawień zbiorowych, gdzie w idealnym przypadku każde działanie znajduje swój wzorzec w zasobach lokalnej kultury. Są to też społeczeństwa o przewadze typu wspólnotowego, gdzie pewność działania wzmacniana jest przez zasadę solidarności i lojalności wewnątrzgrupowej. Źródłem destabilizacji mogą być w tym przypadku przede wszystkim siły i wyzwania generowane przez zmiany

⁶ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. E. Szulżycka, Warszawa 2001, s. 52.

⁷ *Ibidem*.

w otoczeniu przyrodniczym oraz różne formy kontaktu kulturowego ze światem zewnętrznym prowadzące do przebudowy stosunków wewnętrznych.

Proces modernizacji jest procesem mniej lub bardziej radykalnego porzucania tej formuły życia społecznego na rzecz modelu bardziej policentrycznego. Świat, choć nie bez różnych oporów, przechodzi coraz wyraźniej na stronę nowoczesności. Oznacza to wypieranie typu wspólnotowego przez proceduralny typ działania zależny w rosnącym stopniu od reguł formalno-prawnych i administracyjnych oraz zmianę proporcji obu wyróżnionych rodzajów doświadczenia. Radykalnie rośnie rozmiar i znaczenie doświadczenia pośredniego. Jego ekspansja stanowi rezultat trzech ważnych procesów. Pierwszy z nich to gwałtowny przyrost zasobu skumulowanej racjonalnej wiedzy związany z postępem nauki. Drugi to rosnąca wydajność i zwiększająca się rola instytucji i procesów transferujących i propagujących tę wiedzę w szerokim zakresie: systemu oświatowego, edukacyjnego, massmediów, swobodnego przepływu idei, unifikującej racjonalizacji, masowej implementacji abstrakcyjnych systemów eksperckich. Trzeci proces to relatywne kurczenie się zakresu doświadczenia bezpośredniego w wyniku postępującego procesu cywilizacyjnego i charakterystycznych dla niego tendencji do zaawansowanego podziału czynności i kompetencji. Obraz tego przejścia w jego rozmaitych przejawach znaleźć można w licznych pracach z zakresu socjologii czy antropologii kulturowej⁸.

Doświadczenie zapośredniczone wypływa z dwojakich źródeł. Jednym z nich są treści innych, odmiennych lub zgoła obcych kultur, uwolnione od swoich tradycyjnych lokalnych zakotwiczeń i dryfujące w nurcie globalizacyjnych przepływów, z którymi docierają do wszystkich zakątków świata i wchodzą w związki z tradycją i doświadczeniem miejscowym, a częściej po prostu pojawiają się obok nich jako swobodny składnik kulturowego kolażu, zastępującego wypierane konfiguracje i systemy kulturowe. Likwidują przeważającą dotąd sytuację swoistego przypisania zbiorowości społecznych do określonego typu znanych im doskonale i oswojonych kulturowo oraz psychicznie problemów i zadań, do których klucz stanowiło posiadane przez nie doświadczenie bezpośrednie. Współczesność wynalazła potężne mechanizmy napędzające ten proces i nadające mu dzisiaj ogromną dynamikę: rynek, migracje i media. Jego skutki widoczne są wszędzie i we wszystkich zakresach kultury: wierzeniach, obyczaju, kulturze kulinarnej, muzyce, języku, sportach, używkach, modzie, ideach politycznych i ustrojowych. Jednym słowem doświadczenie zapośredniczone wciska się w szczeliny dotychczasowego ładu społeczno-kulturowego, likwidując stopniowo jego odrębność i niepowtarzalny charakter. Z biegiem czasu pewne jego elementy stają się częścią oswojonego praktycznie doświadczenia lokalnego. Przykładem takiej sytuacji jest upowszechnianie się w świecie współczesnym idei demokratycznych, feministycznych czy anglojęzycznej terminologii komputerowej. Większa część tego stale powiększającego się zasobu zapośredniczonych kompetencji staje się źródłem zmian, uruchamiając działania i procesy obarczone rosnącym stopniem nieprzejrzystości, nieprzewidywalności, niepewności i ryzyka.

Drugie źródło zapośredniczonego doświadczenia stanowią tzw. systemy abstrakcyjne i systemy eksperckie. Są to systemy techniczne i organizacyjne o wielkim

⁸ Por. np. *ibidem*; U. Beck, *op.cit.* Z nowszej literatury na uwagę zasługuje książka Arjuna Appaduraja, *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*, przeł. Z. Pucek, Kraków 2005.

stopniu złożoności, oparte na wiedzy specjalistycznej i na regułach proceduralnych. Spotykamy się z nimi w nauce, sieciach technologicznych, służbie medycznej, sądownictwie, ubezpieczeniach, finansach itp. Nowoczesne społeczeństwa uzależnione są od nich w ogromnym stopniu, jednak większość populacji nie zna bądź nie rozumie dostatecznie zasad ich działania ani też nie uczestniczy bezpośrednio w ich implementacji i zmuszona jest polegać na ekspertach, co staje się elementem nowoczesnej kultury zaufania zastępującej tradycyjne poczucie pewności. Nie zmienia to faktu, że systemy te, których głównym zadaniem jest zmniejszanie sumy ryzyka w nowoczesnych społeczeństwach, same paradoksalnie stają się źródłem nowych jego postaci. Systemy abstrakcyjne, eksperckie budują wielkie obszary względnego bezpieczeństwa (np. system opieki zdrowotnej, systemy prawa czy policyjny system ochrony ładu społecznego), ale przecinają się one, czasem w dramatyczny sposób, ze źródłami ogólnego niepokoju i poczucia zagrożenia (np. przez określone konstrukcje prawne czy policyjne działania). Ta sytuacja negatywnie wpływa na przejrzystość stosunków i sytuacji społecznych, wywołując efekt niepewności i ryzyka. Motorem upowszechniania tego doświadczenia jest cała nowoczesna edukacja polegająca na wprowadzaniu tej formy uogólnionego doświadczenia pośredniego do obiegu społecznego i społecznej świadomości. Proces ten wiąże się z instytucjonalizacją oświaty oraz upowszechnieniem działań edukacyjnych w modernizujących się i zmodernizowanych społeczeństwach.

Doświadczenia zapośredniczone przeważnie nie są więc owocem lokalnej *praxis*. Pochodzą z zasobów zewnętrznych wobec danej społeczności, wytworzonych poza nią i często na podstawie odmiennych założeń kulturowych albo z zasobów uniwersalnej kultury (np. naukowej). Na ogół nie zostały one w sposób przekonujący i powszechnie przyswojone ani sprawdzone co do swej przydatności i ewentualnego ryzyka, jakie stwarza ich implementacja w przyjmującym społeczeństwie. Tymczasem tworzą sytuację, w której większość działań i interakcji społecznych z konieczności opiera się na nich. Problem relacji między tym typem doświadczenia a doświadczeniem bezpośrednim znalazł interesujące ujęcie w koncepcji tzw. wiedzy lokalnej sformułowanej przez słynnego amerykańskiego antropologa kulturowego Clifforda Geertza. Zestawia on przykładowo konkretną, opartą na doświadczeniu wiedzę lokalnego wędkarza czy pływaka o jego miejscowej rzece, jej prądach, wirach, bezpiecznych i niebezpiecznych dla pływaka miejscach, miejscach sezonowego „brania”, okresach jej wezbrań i rozlewów, z rozleglejszą, lecz słabo skorelowaną z tym praktycznym lokalnym doświadczeniem teoretyczną wiedzą współczesnego hydrologa⁹. To nowe zapośredniczone doświadczenie nie jest obojętne dla zastanego, istniejącego porządku rzeczy. Częściej niż uzupełnia, kwestionuje go, podważa, a częściowo także eliminuje podobnie, jak pojawienie się nowoczesnych technik medycznych wyeliminowało w licznych punktach świata lokalne praktyki znachorskie. Przede wszystkim jednak, jak zauważa Ulrich Beck w *Posłowniu* do przywoływanej tu parokrotnie jego książki, w światowym społeczeństwie ryzyka na wszystkich poziomach dochodzi do obowiązkowego pozorowania kontroli nad tym, czego nie można w gruncie rzeczy skontrolować – w polityce, prawie, nauce, gospodarce, w życiu codziennym. Stąd zapewne bierze się fenomen niebywałej i problematycznej

⁹ C. Geertz, *Zastane światło. Antropologiczne refleksje na tematy filozoficzne*, przeł. Z. Pucek, Kraków 2003.

kariery dyscypliny zwanej zarządzaniem. Pesymistyczna opinia Becka odsłania m.in. to, co można uznać za słabą stronę doświadczenia pośredniego w porównaniu z doświadczeniem bezpośrednim.

Ryzyko właściwe niezmodyfikowanym układom społecznym jest ryzykiem w znacznym stopniu oswojonym przez rutynę i nawyk oraz zminimalizowanym przez podporządkowanie go doświadczeniu bezpośredniemu. Natomiast w ramach modernizujących się układów społeczno-kulturowych, zdominowanych przez doświadczenie zapośredniczone, ma bardziej złożony charakter. Jak twierdzi Ulrich Beck, „dzisiaj ryzyko rośnie w sposób niewyobrażalny. W warunkach niepewności trzeba wciąż kalkulować najróżniejsze szanse i zagrożenia – w gospodarce, technologii, ale także w życiu codziennym, rodzinie, szkole. Człowiek uczy się, że nie ma jednoznacznych alternatyw i zależności, że nowych nieprzewidzianych skutków nie sposób opanować za pomocą dawnych instrumentów. Z jednej więc strony mamy coraz większe możliwości działania i musimy podejmować coraz poważniejsze decyzje, z drugiej – dręczy nas lęk przed konsekwencjami”¹⁰. Kurczą się możliwości udzielenia wyraźnej i jednoznacznej odpowiedzi na wyzwania, przed którymi staje nowoczesność. Ta ambiwalencja jest główną osią „społeczeństwa ryzyka”, które wyłania się w czasach globalnej modernizacji oraz systemów abstrakcyjnych i eksperckich w kontekście dominacji doświadczenia typu pośredniego. Istotnym warunkiem funkcjonowania takiego systemu społecznego staje się kultura zaufania, zdolna do połączenia i efektywnego zintegrowania w działaniu społecznym obu postaci ludzkiego doświadczenia.

¹⁰ *Kosmopolityczny makroświat*, z Ulrichem Beckiem rozmawia Adam Krzemiński, <http://www.republika.pl/nowaarmia1/nowaarmia/press/578gw150902.htm> (9.12.2006).

Stanisław Nieciński

KSZTAŁCENIE AKADEMICKIE A INTELKTUALNY ROZWÓJ MŁODZIEŻY STUDENCKIEJ

Wprowadzenie – przedmiot i cel rozważań

Stopień wykorzystania zgromadzonej aktualnie psychologicznej wiedzy na temat cech osobowości wyróżniających młodzież studencką uznaje się we współczesnej dydaktyce za niesatysfakcjonujący. Poprawę tego niekorzystnego stanu rzeczy należy poczytywać za pilne i ważne wyzwanie stojące przed reprezentantami wymienionej dyscypliny wiedzy. Jest ono przynajmniej z dwóch względów ich najważniejszym zadaniem. Po pierwsze, ilość psychologicznych informacji, pomijanych w pracach z zakresu dydaktyki, dotyczących interesującego nas poziomu kształcenia, szybko i systematycznie rośnie. Po drugie, przedmiot pomijanej wiedzy stanowią zjawiska rozwoju. Proces edukacji w zasadzie sprowadza się bowiem do ich intencyjnej optymalizacji – także na etapie kształcenia akademickiego.

Pogłębionej prezentacji podlegają w niniejszym tekście informacje charakteryzujące stopień rozwoju umysłowego osiągany przez osoby, które kończą wyższe uczelnie. Zakłada się, że jest to poziom umożliwiający absolwentom studiów profesjonalne wykonywanie specjalistycznej pracy odpowiadającej ich osobliwemu (*respective* kierunkowemu) przygotowaniu. Poziom ten zostaje niżej sprecyzowany i opisany w kategoriach psychologicznych, a także porównany ze stopniem umysłowego rozwoju młodzieży rozpoczynającej naukę w szkołach wyższych. W efekcie zostają określone, a następnie krótko omówione, ważne z dydaktycznego punktu widzenia, zasadnicze przeobrażenia struktur gnostycznych, regulujących funkcjonowanie studentów.

Właściwości intelektualne młodzieży studiującej

Współcześnie zgromadzone dane psychologiczne wskazują, że jakościowe zmiany w rozwoju psychicznym nie kończą się w okresie dorastania, jak sądził jeszcze J. Piaget¹. Następują także u osób dorosłych, w tym u studentów. Sądzę, że uwidaczniają się one szczególnie wyraźnie, gdy zestawimy właściwości wieku młodzieży licealnej z analogicznymi cechami osób kończących studia. Efekty tak pomyślanego porównania przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Właściwości wieku młodzieży w okresie dorastania oraz młodzieży wyższych lat studiów

Charakterystyka umysłowości młodzieży w okresie dorastania: 13-18 (20) lat	Charakterystyka umysłowości młodzieży w okresie wczesnej i średniej dorosłości
1. Zdolność myślenia abstrakcyjnego 2. Uniezależnienie się formy od treści przeprowadzanych rozumowań 3. Umiejętność przeprowadzania rozumowań hipotetyczno-dedukcyjnych 4. Zdolność wyprowadzania wniosków z logicznie sprecyzowanych założeń 5. Możliwość rozwiązywania zadań opartych na myśleniu zgodnym z logiką formalną 6. Rozumienie proporcji, równowagi sił, prawdopodobieństwa, multiplikacji i wielu innych abstrakcyjnych działań	1. Zdolność myślenia relatywistycznego 2. Opanowanie operacji myślenia dialektycznego 3. Umiejętność przeprowadzania rozumowań systemowych i metasytemowych 4. Opanowanie operacji paradygmatycznych 5. Myślenie oparte na regulacjach intersystemowych 6. Umiejętność wykrywania i stawiania nowych problemów

Z informacji przedstawionych w tabeli 1 wynika, że szczytowy poziom rozwoju sprawności przyswajania i operowania wiedzą abstrakcyjną osiąga młodzież w okresie dorastania. Odpowiednie kompetencje, umożliwiające wykonywanie tego rodzaju czynności, kształtują się w okresie gimnazjalnym – począwszy od 11-12 roku życia. Proces formowania się rozwijających się w tym czasie operacji formalnych trwa nieustannie do 19-20 roku życia². Fakt, że operacje te uzyskują swoją dojrzałą formę właśnie w tym czasie, nie oznacza naturalnie, że w kolejnej fazie rozwoju tracą znaczenie adaptacyjne lub że zanikają. Oczywiście nie! Utrzymują się nadal i w dalszym ciągu są aktywnie wykorzystywane przez jednostki w procesach uczenia się oraz rozwiązywania codziennych problemów życiowych.

Wiedza, iż do 19-20 roku życia rozumowanie młodzieży zasadza się na myśleniu hipotetyczno-dedukcyjnym owocuje oczywiście m.in. określonymi wnioskami

¹ Porównaj podręczniki: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, Warszawa 1976, oraz *Psychologia rozwojowa człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, t. 2, Warszawa 2000.

² J. Piaget, *Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood*, „Human Development” 1972, t. 15, s. 15.

psychodydaktycznymi. W tym upoważnia do stwierdzenia, że od osób rozpoczynających studia wykładowcy powinni oczekiwać, odpowiadających przedstawionym wyżej formalnym cechom intelektu, szczególnych kompetencji poznawczych. Wśród nich warto podkreślić m.in.: zdolność do wykonywania czynności zinterioryzowanych, umiejętność operowania symbolami i znakami, predyspozycje do myślenia ogólnego oraz abstrakcyjnego, umiejętność zachowywania reguł logiki formalnej w procesie realizacji zadań. W procesie dydaktycznym wymienione zdolności oczywiście nie tylko winny być świadomie wykorzystywane, lecz także systematycznie doskonalone.

Osiągnięcie przez jednostki poziomu myślenia hipotetyczno-dedukcyjnego jest, z wielu powodów, niezbędnym warunkiem ich efektywnego studiowania. Po pierwsze, dlatego że zdolności konstytuujące ten rodzaj myślenia umożliwiają podmiotom rozumienie oraz przyswajanie wiedzy na wysokim stopniu ogólności. Po drugie, z tej racji, iż usposabiają wyposażone w nie osoby do efektywnego poznawania oraz trafnego charakteryzowania związków łączących asymilowane zbiory informacji. Po trzecie, dlatego że sprzyjają różnicowaniu opanowywanych przez studentów teorii naukowych oraz technologii w programie studiów.

Zdolności odpowiadające omawianemu poziomowi same w sobie stanowią jednak tylko jedną z kilku grup niezbędnych warunków skutecznej realizacji wymagań szkoły wyższej. Uczelnie reprezentujące poziom akademicki słusznie bowiem stawiają młodzieży także tego rodzaju wymogi, których spełnienie zależy od dalszych przeobrażeń w rozwoju intelektualnym. Oczekują m.in., że studenci nabędą umiejętności niezbędnych w procesach odkrywania i stawiania nowych problemów, ustawicznego samokształcenia i sprawnego operowania przyswajaną wiedzą w celu ich rozwiązywania, wykorzystywania opanowanych wiadomości w praktyce. Wymienione umiejętności korespondują z relatywnie bardziej złożonymi zdolnościami, niż dotychczas omawiane, zasadzającymi się na myśleniu relatywistycznym, dialektycznym, metasytemowym i paradygmatycznym (patrz tabela 1).

Okres życia, w którym kształtują się wzmiankowane formy myślenia, tworzy – zdaniem niektórych badaczy – jakościowo odrębną fazę przemian ludzkiej osobowości³. Przyglądnijmy się jej bliżej w kolejnych podrozdziałach prezentowanego tekstu. Czyniąc to, przedstawiać będziemy, zasadzające się na nabywanych strukturach kolejne, osobliwe możliwości podmiotowej regulacji i samoregulacji zachowania się. Będziemy usiłowali także wskazać niektóre odpowiadające im postulatory i wymogi dydaktyczne.

Myślenie relatywistyczne

Tezę stwierdzającą, że w okresie wkraczania w dorosłość intelektualne operacje wykonywane przez podmiot osiągają poziom myślenia relatywistycznego sformu-

³ J. D. Sinnott, *Postformal Reasoning the Relativistic Stage*, [w:] *Beyond Formal Operations: Late Adolescent and Adult Cognitive Development*, red. M. L. Commons, F. A. Richards, C. Armon, New York 1984, s. 298-326.

łował i uzasadnił empirycznie W. G. Perry⁴. Odpowiednich informacji dostarczyły mu rezultaty badań nad rozwojem rozumowań etycznych studentów, prowadzonych metodą rozwiązywania dylematów moralnych. Przedstawiano w nich wybranej losowo grupie słuchaczy zbiór historyjek *exempla ficta*, obrazujących trudne problemy aksjologiczne. W indywidualnych rozmowach proszono respondentów o rozstrzygnięcie kwestii moralnych sygnalizowanych w historyjkach oraz o umotywowanie zaproponowanych rozwiązań.

Badania W. G. Perry'ego miały charakter longitudinalny. W konsekwencji pozwalały autorowi na zestawienie treści wypowiedzi udzielanych przez te same osoby w kolejnych latach studiów. Jednym z celów operacji ich porównywania było udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy i w jaki sposób rozumowania moralne tych samych uczestników badań zmieniają się w czasie. A w szczególności, czy wyprowadzane przez nich wnioski wykraczają poza przeciwstawne twierdzenia, występujące w naturalny sposób w każdym rozważanym dylemacie. Sprawdzano w tym celu m.in., czy dopuszczają oni fakt, że jest logicznie możliwy także trzeci rodzaj poprawnych konkluzji w postaci alternatywy wzmiankowanych przed momentem opozycyjnych twierdzeń.

Porównania, dokonane z uwzględnieniem tak sprecyzowanego kryterium, ujawniły istnienie istotnych statystycznie różnic, występujących między rozumowaniami moralnymi tych samych osób w różnych fazach ich pobytu w szkole wyższej. Odnotowano mianowicie, że osoby rozpoczynające naukę opowiadają się przede wszystkim za pierwszymi dwoma rodzajami rozwiązań wskazanych w poprzednim akapicie. Trzeci typ wspomnianych rozstrzygnięć albo nie jest przez nie dostrzegany, albo też jest ignorowany. Podobnie są traktowane argumenty przemawiające na rzecz innych stanowisk niż ich własne. Wzmiankowane racje również albo w ogóle nie są rozważane, albo też, po pobieżnej analizie, spotykają się z nadmierną krytyką.

Tendencja do uznawania przekonań partnerów za irracjonalne lub za niezgodne z wartościami z reguły słabnie z roku na rok. Wyraża się to okazywaniem przez młodzież stopniowo coraz większej dozy życzliwszego zainteresowania, tolerancji i zrozumienia dla zapatrywań odrębnych od ich osobistych przeświadczeń. Jednostki, których psychika podlega tego rodzaju przemianom, stają się krytyczne, refleksyjne i samokrytyczne. W końcu odkrywają, że w pewnych okolicznościach słuszny jest także trzeci, wyżej wzmiankowany, logicznie możliwy, typ rozwiązań rozważanych dylematów moralnych. Tym samym uczą się precyzyjnie definiować wszystkie racjonalnie dopuszczalne punkty widzenia na rozważane kwestie, w konsekwencji ujmując je wieloaspektowo.

Tezę Perry'ego, że w okresie wkraczania jednostek w dorosłość oraz w samej dorosłości kształtują się u nich relatywistyczne operacje myślowe, sprawdzało empirycznie kilku innych autorów. Odpowiednie ustalenia eksperymentalne prowadziła m.in. J. D. Sinnot⁵. Uzyskane przez nią wyniki badań w znacznym stopniu potwierdzają i rozwijają przedstawione już wyżej spostrzeżenia Perry'ego. Wskazują m.in., że myślenie relatywistyczne nadbudowuje się na operacjach hipotetyczno-deduk-

⁴ W. G. Perry, *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*, New York 1968.

⁵ J. D. Sinnot, *op. cit.*

cyjnych. Sprzyja relatywnie sprawnemu orientowaniu się jednostek w układach warunków w jakimś stopniu niejednoznacznych lub niedookreślonych. Przyczynia się do ich klaryfikacji, służąc wyodrębnianiu oraz precyzowaniu tych kwestii, które w pierwszym rzędzie wymagają rozwiązania.

Operacje myślenia relatywistycznego, stwierdza Sinnott, polegają na ujmowaniu poszczególnych rozważanych problemów na tle odrębnych grup założeń teoretycznych. Umożliwiają powiązanie spostrzeganych zdarzeń z określającymi je zbiorami determinantów i różnorodnych okoliczności. Przyczyniają się do zrozumienia, że czasami ludzie uznają za prawdę to, co stanowi tylko jedną z wielu wersji rzeczywistości. Sprzyjają spostrzeganiu wiedzy o świecie jako systemie idei, składającym się ze zdań wewnętrznie spójnych w ramach określonego zbioru przesłanek, lecz niespójnych z sądami zasadzającymi się na odmiennych założeniach, a w konsekwencji – otwartym.

Właściwie wszystkie wyżej wymienione względy decydują o tym, że opanowanie myślenia relatywistycznego stanowi wstępny warunek w pełni dojrzałego namysłu nad rzeczywistością, jednocześnie wieloaspektowego i zarazem logicznego.

Myślenie dialektyczne

W okresie studiów młodzież opanowuje nie tylko operacje myślenia relatywistycznego, lecz także dialektycznego. M. A. Basseches⁶ sprowadza je do funkcji czterech zasadniczo odrębnych struktur charakteryzujących umysłowość dorosłych jednostek. Nazywa je odpowiednio: 1) schematami zorientowanymi na zmianę, 2) zorientowanymi na formę, 3) zorientowanymi na uchwycenie wzajemnych relacji oraz 4) schematami metapoznawczymi. Dydaktyka akademicka winna – jak sędzę – dostarczyć racjonalnych metod stymulacji ich rozwoju. Opanowanie wzmiankowanych schematów czynności pozwala bowiem jednostkom rozpoznać wspólne płaszczyzny spostrzeganych zdarzeń.

Rozwój struktur zorientowanych na uchwycenie zmian rozpoczyna się od opanowywania przez podmiot umiejętności dostrzegania w obrębie poznawanego przedmiotu wzajemnie przeciwstawnych tendencji. Możliwość ich wyróżniania stanowi przejaw osobliwego rozszerzenia interpretacji przyczyn przekształceń przeprowadzanych przez młodzież w wieku dorastania. Idee wyjaśniające ich kierunek i zakres, oparte na myśleniu hipotetyczno-dedukcyjnym, u osób dorosłych zostają uzupełnione przez idee w relacji do nich przeciwstawne. W konsekwencji interpretacje rzeczywistości przyjmują postać schematu: teza – antyteza – synteza. Zarazem odsłaniają swoją głębszą, dialektyczną naturę, zdaniem Bassechesa, konstytutywną dla poznawanych zjawisk.

Bazę wyjściową w rozwoju struktur myślenia zorientowanych na uchwycenie formy stanowi umiejętność umieszczania obiektów gnozy w obrębie większych

⁶ M. A. Basseches, *Dialectical Schema: a Framework for the Empirical Study of the Development of Dialectic Thinking*, „Human Development” 1980, s. 400-421; M. A. Basseches, [w:] *Beyond Formal Operations: Late Adolescent and Adult Cognitive Development*, red. M. L. Commons, F. A. Richards, C. Armon, New York 1984, s. 216-239.

całości. Podmiot uczy się wzmiankowanej umiejętności, gdy definiuje interesujące go fakty, wyprowadzając wnioski o ich unikalnych cechach z informacji charakteryzujących towarzyszące im zewnętrzne okoliczności. Opanowuje tę umiejętność, wyodrębniając oraz umiejscawiając interesujące go zdarzenia w tle. Może uwzględniać przy tym jakościowo różne konteksty: strukturalne, funkcjonalne, czasu i przestrzeni, odniesienia logiczne oraz semantyczne. Czerpie je, nie tylko korzystając z danych uzyskiwanych w procesie percepcji, lecz także posługując się wnioskowaniami oraz odniesieniami do teorii i ich szczególnych założeń metodologicznych oraz aksjologicznych.

Równolegle ze strukturami myślenia zorientowanymi na uchwycenie formy jednostka przyswaja schematy zorientowane na wzajemne relacje. Osiągnięcia w rozwoju w tym zakresie prowadzą do zrozumienia tego, że rzeczywistość konstytuują związki występujące między jej odrębnymi składowymi. Właśnie dzięki takiemu pojmowaniu zjawisk to, co jest, jawi się obecnie podmiotowi jako zbiór przedmiotów wzajemnie zależnych. Inaczej mówiąc, zauważa on, iż cechy spostrzeganego układu rzeczy są określone przez funkcjonalne powiązania występujące między jego składowymi. W konsekwencji w szczególny sposób interesuje się i zaczyna pojmować dynamikę poznawanych grup obiektów.

Ostatnią z wyróżnionych przez M. Bassechesa form myślenia dialektycznego konstytuują struktury metapoznawcze. Rozwój tych struktur wyraża się przyswojeniem przez podmiot kompetencji umożliwiających umysłowe koordynowanie jakościowo różnych grup faktów na podstawie całokształtu dotyczących ich teorii. Połączenie myślą składających się na nie informacji w spójną całość, stwierdza autor, zakłada wiedzę metapoznawczą. Podmiot przyswaja ją w rezultacie refleksji nad założeniami cząstkowych koncepcji poszczególnych grup zjawisk określających realizowane zadania. Efekty refleksji, zespalać przesłanki wspomnianych ujęć w spójną całość, tworzą wiedzę łączącą zjawiska postrzegane dotychczas jako niezależne.

Optimalizacji rozwoju struktur metapoznawczych w procesie edukacji akademickiej służą, jak się wydaje, przede wszystkim analizy porównawcze odrębnych ujęć zjawisk stanowiących przedmiot poznania danego kierunku studiów. Szczególne znaczenie przypisywać należy zestawianiu konstytuujących je przesłanek. Warto porównywać oczywiście również budowę wewnętrzną poszczególnych teorii oraz ich zawartość semantyczną, a także specyficzne warunki i zakresy ich możliwych zastosowań. Narzędziami porównań są analizy teoriopoznawcze, aksjologiczne, metodologiczne, kulturowe, językowe, logiczne, matematyczne, historyczne, prakseologiczne itp.

Myślenie systemowe, metasytemowe i paradygmatyczne

Zdaniem T. A. Richardsa i M. L. Commonsa⁷ myślenie osób dorosłych charakteryzuje się nie tylko omówionymi wyżej relatywizmem i zdolnością do przeprowadzania ro-

⁷ F. A. Richards, L. M. Commons, *Postformal Cognitive Developmental Theory and Research: a Review of its Current Status*, [w:] *Higher Stages of Human Development*, red. C. N. Alexander, E. J. Langer, New York 1990, s. 139-162.

zumowań dialektycznych. Przyjmuje ponadto postać aktów systemowych, metasystemowych i paradygmatycznych. Operacje systemowe, jak stwierdzają wzmiankowani autorzy, zasadzają się na hipotetyczno-dedukcyjnych czynnościach umysłowych (*respective* – formalnych). Podmiot wykonuje je, jak wykazał J. Piaget, na klasach zjawisk, uwzględniając relacje występujące między grupami przedmiotów charakteryzujących się wspólną cechą. Zdolność tę jednostki osiągają i usprawniają właściwie w całym stadium dorastania, a także w dalszych fazach okresu młodzieńczego. Osoby dorosłe doskonala ją nadal, uzyskując poziom sprawności przekraczający osiągnięty we wcześniejszych okresach rozwoju.

W konsekwencji ludzie intelektualnie dojrzały potrafią łączyć różnorodne klasy informacji w koherentne organizacje. Z zawartych w nich bogatych zbiorów danych tworzą funkcjonalnie odrębne, logicznie zorganizowane, wewnętrznie spójne systemy wiedzy. Wykorzystują zintegrowane w nich treści w procesach odbioru oraz interpretowania aktualnie napływających komunikatów. W efekcie zapewnia to wykonywanym przez nich czynnościom umysłowym wysoką spójność logiczną. Sprzyja także całościowemu myśleniu, spójna organizacja wiedzy zapewnia bowiem podmiotowi względnie łatwy dostęp do zasobów pamięci długotrwałej.

U jednostek charakteryzujących się zdolnością myślenia systemowego kształtują się, w kolejnej turze przemian intelektu, operacje metasystemowe. Richards i Commons definiują je jako czynności zależne od umysłowych organizacji integrujących operacje systemowe. Stwierdzają, że osoby tworzą wzmiankowane organizacje, poznając relacje między reprezentacjami oraz mechanizmami psychicznymi, włączonymi w zakres odrębnych układów wcześniej wytworzonych struktur poznawczych. Odkrywanie występujących między nimi związków prowadzi, podkreślają, do dalszej harmonizacji rozwijającego się intelektu, nadal jednak – tylko w ograniczonym zakresie. W dalszym ciągu, w odrębnych metasystemach zawierają się bowiem takie przesłanki rozumowań, które wykluczają się wzajemnie i są przyjmowane nieświadomie przez podmiot.

Uświadamiają je jednostce oraz koordynują się wzajemnie dopiero operacje paradygmatyczne. To one scalają wszystkie zbiory kategorii dostępne poznaniu, zasadzając się na – formującą się wraz z nimi – złożonej strukturze poznawczej, zwanej polem. Obejmuje ono, jak stwierdzają Richards i Commons, całokształt logicznie uporządkowanych relacji występujących między systemami i metasystemami struktur aktywności intelektualnej człowieka. Pozwala na opis zdarzeń związanych z aktualnie realizowanym przez niego zadaniem w ujęciu wykonanym z dowolnie wybranego punktu widzenia. W konsekwencji umożliwia jednostce wyodrębnianie oraz myślowe zestawianie różnorodnych konstytutywnych płaszczyzn rozważanej sytuacji zadaniowej, ustalenie łączących je związków i zależności.

Stymulacja rozwoju myślenia systemowego, metasystemowego i paradygmatycznego studentów stanowi kolejne ważne wyzwanie dydaktyki akademickiej. Pozytywne efekty oddziaływań edukacyjnych szkoły w tym zakresie kształcą ich myślenie analityczne i zarazem syntetyczne. Umożliwiają słuchaczom prowadzenie szczegółowych i jednocześnie wieloaspektowych analiz celu, warunków, sposobów i środków realizacji wykonywanych zdań. W konsekwencji sprzyjają racjonalnemu planowaniu i organizowaniu pracy, w tym sterowaniu własnym działaniem oraz

kierowaniu działalnością innych ludzi. Pozwalają spożytkować w tych procesach całokształt przyswojonej przez podmiot wiedzy, w tym informacje opanowane podczas studiów.

Zdolność myślenia opartego na regulacjach intersystemowych i autonomicznych

Operacje myślenia systemowego, metasystemowego i paradygmatycznego niezmiennie zasadzają się na rozumowaniach hipotetyczno-dedukcyjnych. W konsekwencji charakteryzują je te same podstawowe pozytywne przymioty, lecz także szczególne niedoskonałości. Wyraźnie uwidoczniają się one przede wszystkim u młodzieży w okresie dorastania. Prezentowane wówczas przez jednostki umysłowe obrazy świata nierzadko okazują się bowiem nadmiernie formalne oraz wyidealizowane. W konfrontacji z rzeczywistością narażają podmiot na poważne rozczarowania, nierzadko skutkujące burzliwymi konfliktami emocjonalnymi oraz społecznymi. Młodzieży studenckiej z czasem udaje się ich unikać.

Zdolność tę opanowuje ona, rozwijając jakościowo nowy rodzaj rozumowań, zwanych przez G. Labouvie-Vief⁸ operacjami intersystemowymi. Wzmiankowane operacje – stwierdza autorka – są podporządkowane podwójnej logice. Opiera się ona równolegle na 1) zasadach myślenia hipotetyczno-dedukcyjnego oraz 2) na prawach zdrowego rozsądku. W procesach planowania sterowania zachowaniem się jednostki posługują się nimi łącznie. Oczywiście różnicują je, lecz także traktują jako regulacyjnie równoważne. Usiłują czynić zadość i jednemu, i drugiemu.

Przedstawione wyżej przemiany psychiki wyrażają się w sferze subiektywnych przeżyć osłabieniem dotychczas niezachwianego przekonania jednostek o prawdziwości własnych sądów. Stają się one skłonne do poszukiwania oraz analitycznego rozważania opinii, dotyczących angażujących je problemów, jakościowo innych niż własne. W efekcie odkrywają, że wartość przypisywana różnym rozwiązaniom nurtujących je kwestii zmienia się razem z punktem widzenia osób prowadzących ewaluację. Co więcej, dostrzegają, że zależy ona nie tylko od wydarzeń o charakterze obiektywnym, lecz także subiektywnym, w tym od motywów, hierarchii wartości oraz celów aktywności podmiotów. W konsekwencji stają się bardziej wyrozumiałe i tolerancyjne w kontaktach z innymi osobami, niż w którejkolwiek z wcześniejszych faz rozwoju.

Stopniowo jednostki uczą się nie tylko godzić wzajemnie sprzeczne opinie, lecz także uwzględniać oraz aktywnie wykorzystywać je w działaniu. Następuje to, stwierdza G. Labouvie-Vief, wskutek rozwoju – w kolejnym stadium omawianych obecnie przemian, autonomicznych regulacji psychicznych. Rolę ich organizatora, a również koordynatora docierającej do podmiotu gamy różnorodnych poglądów, spełnia, zdaniem autorki, struktura „ja” człowieka. Dzięki swojej osobiwej budowie umożliwia ono zestawianie, ocenę oraz spożytkowanie w procesie decyzyjnym i w działaniu całokształtu obiektywnych oraz subiektywnych przesłanek działania.

⁸ G. Labouvie-Vief, *Dynamic Development and Mature Autonomy. A Theoretical Prologue*, „Human Development” 1982, t. 25, s. 161-191.

Stanowi bowiem – stwierdza Labouvie-Vief – złożony metasystem integrujący trzy podstawowe, relatywnie odrębne sfery aktywności podmiotu, a to: 1) jego myślenie, 2) emocje, 3) postępowanie.

Podczas studiów stymulacji rozwoju regulacji intersystemowych i autonomicznych sprzyjają – jak się wydaje – zajęcia skłaniające studentów do zestawiania oraz konfrontowania możliwie różnorodnych teorii naukowych i opinii tak własnych, jak i innych osób. Zadaniem nauczycieli jest czuwanie nad klarownością kryteriów oraz zasad porównań przeprowadzanych przez młodzież. Należy zwracać uwagę m.in. na logiczną spójność wyrażanych sądów, użyteczność wyprowadzanych wniosków oraz możliwość ich realizacji. Dyskusji wymagają również aksjologiczne konsekwencje wdrożeń oraz zgodność z oczekiwaniami i potrzebami podmiotów zlecających rozwiązywane zadania. W każdym ze wzmiankowanych zakresów wymagać należy od słuchaczy dołączenia do zgłaszanych idei argumentacji, odpowiadającej regułom podwójnej logiki.

Umiejętność wykrywania i stawiania nowych problemów

Z przedstawionymi wyżej zdolnościami osób intelektualnie dojrzałych koresponduje jeszcze jedna osobliwa, wyróżniająca je umiejętność. Wyraża się ona, zdaniem K. P. Arlin⁹, szczególną postawą podmiotu wobec aktualnie zgromadzonej wiedzy naukowej. Jednostki zaczynają traktować ją mianowicie jako otwarty zbiór informacji o rzeczywistości, zawierający twierdzenia prawdopodobne, a nie prawdziwe bezwzględnie. Aktywność badawcza ludzi zostaje tym samym potraktowana przez nich jako działalność jedynie zdążająca ku prawdzie. W konsekwencji zmienia się także struktura myślenia: strategię „rozwiązywania problemów” (*problem solving*), wykorzystywaną przez młodzież, dorośli stopniowo zastępują strategią „odkrywania problemów” (*finding problems*).

Pierwsza ze wzmiankowanych strategii nadaje się, zauważa wspomniana wyżej autorka, niemal wyłącznie do rozwiązywania kwestii dobrze ustrukturuowanych. Każde takie zadanie ma ściśle określone rozwiązanie, do którego podmiot dochodzi, przeprowadzając rozumowania oparte na wyczerpująco sprecyzowanych założeniach. Przesłanki wnioskowań są zatem ustalone wówczas klarownie w punkcie wyjścia. Stąd aktywność myślowa jednostki może i powinna przebiegać algorytmicznie, zgodnie z wymogami logiki. Słowem – ma ona odpowiadać regułom myślenia hipotetyczno-dedukcyjnego, spontanicznie rozwijającego się u młodzieży w wieku dorastania.

Druga wymieniona wyżej strategia, zwana odkrywaniem problemów, rozwija się relatywnie później w cyklu ludzkiego życia niż pierwsza. Jest przydatna głównie w rozwiązywaniu kwestii niedookreślonych, otwartych, słabo ustrukturuowanych. Kwestie takie, np. związane ze sprawami osobistymi ludzi lub z bieżącymi wydarze-

⁹ P. K. Arlin, *Cognitive Development in Adulthood: A Fifth Stage?*, „Developmental Psychology” 1975, 11, s. 602-606; eadem, *Problem Solving and Problem Finding in Young Artists and Young Scientists*, [w:] *Adult Development*, vol. 1, *Comparisons and Applications of Developmental Models*, red. M. L. Commons (et al.), New York 1989, s. 197-217.

niami społecznymi, zazwyczaj posiadają nie jedno, lecz wiele relatywnie poprawnych rozwiązań. To, które z nich podmiot uzna za właściwe, zależy od jego poglądów i decyzji osobistych. Jest zatem pośrednio uwarunkowane jego potrzebami, zainteresowaniami, hierarchią wartości i innymi warunkami wpływającymi na zapatrywania i wybory danej jednostki. Ze względu na wielość wzmiankowanych uwarunkowań oraz zmienność dotyczących ich przesłanek myślenia, omawiana strategia rozumowania ma charakter wnioskowań heurystycznych.

Standardy rozwoju intelektualnego. Metamyślenie

W świetle przedstawionych wyżej informacji warto postawić kilka dalszych, już końcowych, pytań. W znacznym zakresie wynikają one z dotychczasowych wywodów. Stąd traktuję je jako ich osobliwe podsumowanie. Sygnalizowane kwestie wykraczają jednak poza już przeprowadzone rozważania. Dlatego sformułowanie wzmiankowanych pytań stanowi również próbę zwrócenia uwagi na jeszcze niedostatecznie rozpoznane obszary dociekań psychodydaktycznych. Prezentowane uwagi, dotyczące tych obszarów, mają oczywiście charakter jedynie wstępnej eksploracji.

Oto wspomniane pytania:

- Jakie cechy umysłu wyróżniają, czy też winny wyróżniać, osoby kończące wyższe uczelnie?
- Czy i w jaki sposób przymioty te przeobrażają proces regulacji oraz autoregulacji ich zachowania?
- Jak w świetle odpowiedzi na dwa poprzednie pytania należałoby sformułować (interpretować oraz rozumieć) cel intelektualnej edukacji młodzieży akademickiej?
- Czy i w jakim stopniu realizacja określonego w ten sposób celu sprzyja efektywnemu pełnieniu przez absolwentów uczelni akademickich ról społecznych powierzanych w globalnej zbiorowości społecznej osobom posiadającym wyższe wykształcenie?

Odpowiedź rozstrzygającą pierwszą wzmiankowaną kwestię prezentowano analitycznie w kolejnych rozdziałach niniejszego tekstu. Podsumowując poświęcone jej rozważania, stwierdzić można, że młodzież kończąca studia wyróżniają zdolności myślenia systemowego, dialektycznego, relatywistycznego, paradygmatycznego i liczne inne, nowe kompetencje. Dałoby się oczywiście znacznie pogłębić dotyczącą ich analizę, nie uczyniono tego z powodu zamierzonej zwięzłości niniejszego opracowania. Warto jednak, jak się wydaje, kontynuować rozpoczęte badania, uwzględniając, w kolejnych pracach eksplorujących podjętą problematykę, m.in. możliwe odpowiedzi na drugie sformułowane wyżej pytanie. Dotyczy ono kwestii regulacyjnych skutków rozwoju intelektualnego człowieka w interesującej nas fazie przemian, odpowiadającej w cyklu życia okresowi studiów wyższych.

Rozwiązanie wzmiankowanej kwestii ma doprowadzić do sprecyzowania roli przeobrażeń umysłu, następujących w interesującej nas fazie *life span*, w procesach *sterowania i autosterowania zachowaniem*. *Dogodny punkt wyjścia tak ukierunkowanych rozważań stanowi, jak sądzę, spostrzeżenie, iż wspomniane przed momentem osiągnięcia rozwojowe przebudowują metawiedzę podmiotu. Pod wpływem myślenia*

dialektycznego, systemowego, paradygmatycznego, staje się ona aktualnie wiedzą wieloaspektową i elastyczną, opartą na klarownych przesłankach. W efekcie oddziaływań zwrotnych podlegają stopniowym przeobrażeniom także zasadzające się na niej procesy metapoznawcze, w tym metapamięć i metamyślenie. W konsekwencji zmieniają się wykorzystywane przez podmiot strategie metapoznawcze i inne elementy systemu sterowania zachowaniem się, predysponując jednostkę do racjonalizacji przedsięwziętych działań, realizowanych obecnie w pełni świadomie i intencyjnie.

Czym jednak jest metawiedza, że przekształcenia jej struktury powodują przebudowę systemu regulacji zachowania się? Otóż, kierując się psychologiczną definicją metawiedzy, można stwierdzić, że wyróżnikami składających się na nią reprezentacji jest przede wszystkim ich treść. Przedmiot poznania, do którego się one odnoszą stanowią bowiem trzy względnie niezależne składowe ujmowane przez podmiot we wzajemnych relacjach. Są to: 1) przysługujące mu przymioty, 2) zadania oraz 3) strategie ich realizacji. Asymilacja informacji określających pierwszą wzmiankowaną składową poznawczo owocuje samowiedzą podmiotu (jego własnych zdolności, nawyków, zainteresowań, preferencji, uczuć itd.). Poznanie dwu pozostałych jest źródłem wiedzy jednostek pozwalającej określić charakter stojących przed nimi wyzwań, stopień trudności podejmowanych zadań oraz ewentualne strategie ich realizacji w danych warunkach¹⁰.

W świetle zgromadzonych wyżej informacji na temat znaczenia metapoznania oraz metawiedzy w procesie sterowania zachowaniem się można podjąć obecnie próbę sformułowania odpowiedzi na dwa ostatnie postawione wyżej pytania. Rozważać zatem będziemy, jaki jest cel intelektualnej edukacji studentów oraz w jakim stopniu jego realizacja warunkuje efektywność pracy zawodowej powierzanej osobom legitymującym się wyższym wykształceniem. Przypomnijmy, że wzmiankowany cel został w przybliżeniu określony już w punkcie wyjścia niniejszych rozważań. Stwierdzono wówczas, jak wiadomo, że kształcenie intelektu młodzieży studenckiej zdążyć powinno do osiągnięcia przez nią takiego poziomu rozwoju, który umożliwiał jej po ukończeniu studiów wykonywanie specjalistycznej pracy, odpowiadającej uzyskanemu w szkole wyższej, kierunkowemu przygotowaniu.

Określony w ten sposób cel zakłada komplementarne realizowanie dwóch zadań. Po pierwsze, wskazuje, iż student powinien opanować wiedzę objętą programem studiów. Po drugie, informuje, że winien on rozwinąć kompetencje autonomicznego sterowania własnym postępowaniem w stopniu umożliwiającym posługiwanie się wzmiankowaną wiedzą w pracy zawodowej. Właśnie z tego powodu opanowywane przez młodzież akademicką wiadomości konstituować powinny – sprzyjające operowaniu nimi – dane metapoznawcze. Są one zdolne przekształcić chaotyczne czynności jednostki w postępowanie, czyli w planowane, racjonalne, nadzorowane i kontrolowane wewnętrznie ciągi działań.

Twierdzenia te nie oznaczają, że procesy metapoznawcze zawsze spełniają przypisywaną im funkcję autoregulacyjną. Nie czynią tego, stwierdza J. Flavell, gdy metawiedza jest zbyt sztywna lub źle zhierarchizowana¹¹. Poziom jej hierarchizacji

¹⁰ M. Ledzińska, *Uczenie się wykraczające poza warunkowanie*, [w:] *Psychologia*, t. 2, red. J. Strelau, Gdańsk 2000, s. 117-136.

¹¹ *Ibidem*, s. 126.

oparty na strukturach myślenia hipotetyczno-dedukcyjnego (formalnego), jak wcześniej stwierdzono, wydaje się jeszcze zbyt niski, aby konstituowała ona autonomiczne regulacje psychiczne. Pełną zdolność sterowania własnym zachowaniem osiąga podmiot dopiero wówczas, gdy jego metamyślenie zasadza się na operacjach relatywistycznych, dialektycznych, systemowych, paradygmatycznych i innych omówionych wyżej kompetencjach intelektualnych, rozwijających się u studiującej młodzieży.

Ich formowanie potraktowano w niniejszym opracowaniu jako podstawowy cel edukacyjnych oddziaływań szkół wyższych. Określono go w kategoriach psychologicznych. Nie analizowano niemal zupełnie pedagogicznych metod jego realizacji.

Stanisław Szumpich

AKTUALNE PROBLEMY NARKOMANII WŚRÓD MŁODZIEŻY

Wprowadzenie

Człowiek jest postacią wielowymiarową zarówno w sensie fizycznym, jak i psychicznym. Z funkcjonowaniem człowieka nierozdzielnie związane jest pojęcie dobra i zła, które towarzyszy mu w ciągu całego jego życia. W rozwoju cywilizacji trudno jednak wskazać epokę, w której ludzie działający w zbiorowościach zaczęli tworzyć zasady wzajemnego współżycia, oraz określić, kiedy pojawiła się ludzka refleksja nad występowaniem czynów czy społecznych zjawisk szkodliwych, złych, nagannych. Nie ma i nie było dotychczas społeczeństwa, w którym nie występowałaby pewna grupa zachowań społecznych, uznawanych za szkodliwe. Takie niepożądane zachowania określa się zazwyczaj jako nieprzystosowanie społecznie, społeczną dezorganizację lub społeczną patologię¹. Termin patologia pochodzi z języka greckiego i oznacza naukę o cierpieniu, o przyczynach i symptomach chorób². Patologia społeczna obejmuje mniejsze lub większe grupy społeczne i jest zbiorem różnorodnych typów dewiacji społecznych. W literaturze przedmiotu stwierdza się, że zjawiska patologiczne można różnorodnie klasyfikować ze względu na wyodrębnienie następujących poziomów obszarów patologii:

- pierwszy – dotyczy zjawisk związanych z życiem jednostki i określany jest mianem patologii indywidualnej,
- drugi – obejmuje negatywne zjawiska związane z życiem rodziny i nosi nazwę patologii rodziny,
- trzeci – stanowią negatywne zjawiska powstające w grupach organizacyjnych.

Skutki zachowań patologicznych dotyczą w pierwszej kolejności jednostki jej podlegającej, następnie dotyczą najbliższego otoczenia, a dalej przenoszą się na całe

¹ J. Wódz, *Zjawiska patologii społecznej*, Warszawa-Kraków 1974, s. 3.

² *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 1962, s. 501.

społeczeństwo. Rozmiary zjawiska patologicznego w danej populacji określa się liczbą jego nosicieli i uznaje się za kryterium stopnia zagrożenia społeczeństwa.

Z literatury przedmiotu (nauk: socjologicznych, ekonomicznych i prawnych) wynika, że stale zwiększają się rozmiary zjawisk patologicznych, przez co stały się one jednym z „najgorętszych” problemów społecznych. Jedną z najbardziej dolegliwych form patologii społecznej, mającą szczególnie związek z innymi negatywnymi w odbiorze społecznym zjawiskami, jest narkomania.

Narkomania jako zjawisko patologiczne

Różnorodne środki odurzające znane i używane były od zarania dziejów jako środki obrzędowe, magiczne, przeciwbólowe czy pobudzające. Etnograficzne i socjologiczne badania kulturowe wskazują, że nie tylko rodzaj narkotyku, ale i sposób jego zażywania był w społeczeństwach pierwotnych ściśle regulowany. Także ludowe ziołolecznictwo – przez całe wieki – wykorzystywało w znacznej mierze działanie środków odurzających³. Choć narkotyki były używane przez różne społeczności od zamierzchłych czasów, to jednak ich używanie zostało potraktowane jako zjawisko społecznie dotkliwe i patologiczne.

Zarówno w praktyce pedagogicznej i medycznej, jak również w naukach społecznych zjawisko to bywa różnie określane: narkomania, lekomania, lekozależność, toksykomania i inne. Słowo narkomania wywodzi się ze starożytnej Grecji i Rzymu, gdzie słowa *narke*, *narcosis* oznaczały „odurzenie”, „oszołomienie”, przy czym określano nimi okoliczności lub środki wywołujące ten stan. Zainteresowanie pojęciem narkomanii powróciło na początku XX wieku w rozumieniu uzależnienia od środka danej grupy farmakologicznej. Pierwsze próby dokładnego zdefiniowania tego terminu podejmowane były przez Komisję Narkotyków i Innych Środków Szkodliwych przy Lidze Narodów w latach 30. XX wieku. Po II wojnie światowej zajmował się tym powołany przy Światowej Organizacji Zdrowia Komitet Ekspertów. W wypracowanej przez niego definicji narkomanię określa się jako: „stan psychiczny, a czasem także fizyczny, będący wynikiem interakcji, a środkami odurzającymi, charakteryzujący się reakcjami w zachowaniu i innymi reakcjami, wśród których występuje zawsze przymus brania leku stale lub okresowo w celu doznania jego psychicznych efektów; a czasem dla uniknięcia dolegliwości (*discomfort*) spowodowanych jego brakiem”⁴.

Dotychczas nie ma jednej definicji pojęcia narkomanii, chociaż najczęściej termin ten jest rozumiany jako najcięższa postać toksykomanii, która jest rodzajem przewlekłych świadomych zatruc pod wpływem systematycznego używania substancji działających w swoisty sposób na układ nerwowy i psychikę człowieka⁵. Niektórzy narkomanię rozpatrują jako czynności konsumpcyjne, które polegają na doustnym,

³ A. Starościński, *Narkomania na świecie i w Polsce*, Warszawa 1987, s. 6.

⁴ T. Hanusek, W. Hanusek, *Narkomania. Studium kryminologiczno-kryminalistyczne*, Warszawa 1976, s. 63-64.

⁵ A. Nowak, E. Wysocka, *Problemy i zagrożenia we współczesnym świecie. Elementy patologii społecznej i kryminologii*, Katowice 2001, s. 62.

inhalacyjnym (przez wdychanie), iniekcyjnym (przez wstrzyknięcie) zażywaniu środków wywołujących charakterystyczne przeżycia euforyzujące.

Narkomania wiąże się z nałogiem stałego zażywania narkotyków, a z upływem czasu powoduje całkowite uzależnienie się od nich, prowadzi także do zaburzeń osobowości, zaniku uczuć wyższych i zmian w narządach (zwłaszcza w układzie nerwowym). Wykładnia prawna definicji narkomanii została przedstawiona w art. 9 Ustawy z dn. 21 października 1985 r.: „narkomania to stałe lub okresowe przyjmowanie w celach niemedyceńskich środków odurzających lub psychotropowych albo środków zastępczych, w wyniku czego może powstać lub powstała zależność”. Uzależnienie ma charakter psychiczny, a także – rzadziej – fizyczny. Komitet Ekspertów Światowej Organizacji Zdrowia zdefiniował owo uzależnienie jako „stan psychiczny, a czasem fizyczny, będący wynikiem interakcji pomiędzy żywym organizmem a środkami odurzającymi, charakteryzujący się reakcjami, wśród których występuje zawsze przymus brania leków stale lub okresowo w celu doznania jego psychicznych efektów, a czasem dla uniknięcia dolegliwości spowodowanych jego brakiem”⁶.

Mówiąc o uzależnieniu, trzeba zwrócić uwagę na trzy jego aspekty: psychiczny, fizyczny i społeczny. Uzależnienie psychiczne jest głębokim przymusem zażycia środka lub wykonania pewnej czynności, przymusem objawiającym się narastającym napięciem, lękiem, niepokojem. Osoba uzależniona ma wrażenie, że nie rozładuje ich w żaden inny sposób. Te emocje są tak silne, że stopniowo zagłuszają racjonalne myślenie, a procesy intelektualne nakierowują na osiągnięcie celu, jakim jest rozładowanie napięcia za wszelką cenę. Jeżeli człowiek w silnym stanie napięcia napotyka jakąś przeszkodę w dostępności do narkotyku, to wtedy napięcie wzrasta i kumuluje się, narasta złość, gniew, agresja o różnym natężeniu – od słownej do czynnej. W stanie takiego poziomu napięcia człowiek jest zdolny, w mniejszym lub większym stopniu, złamać nakazy swojego sumienia czy swoje zasady moralne. Uzależnienie psychiczne jest przymusem spowodowanym silnym napięciem emocjonalnym, niwelującym przesłanki intelektualne i uniemożliwiającym odroczenie czynności, przesunięcia jej w czasie. Uzależnienie jest utratą kontroli nad swoim życiem.

Mechanizmy uzależnienia psychicznego narastają najczęściej stopniowo, początkowo niedostrzegalnie także dla najbliższego otoczenia. Choroba trwa nieraz wiele lat, zanim otoczenie zorientuje się o narastającym problemie. Uzależnienie psychiczne dość często nie daje objawów, które zwykliśmy uważać za chorobę (ciało nie boli, więc wszystko jest w porządku). Często zapomina się o tym, że zaburzenia w funkcjonowaniu człowieka to tylko odczuwanie lęku, niepokoju, napięcia – co może być objawem choroby lub nawet samą chorobą. Uzależnienie fizyczne stanowi jedyny aspekt uzależnienia, który w obiegowej opinii jest traktowany jako choroba. Jest chorobą, ponieważ daje obiektywny widoczny objaw. Jest chorobą, ponieważ cierpi ciało. Uzależnienie fizyczne to stan biologicznego przystosowania organizmu do przyjmowanej substancji. Jej brak w organizmie prowadzi do dolegliwości fizycznych wszystkich układów, pojawia się zespół absencyjny. Objawy tego zespołu mogą wystąpić także wtedy, gdy organizm dostanie zbyt małą dawkę w stosunku do zapotrzebowania. Zespół absencyjny objawia się drżeniem, potliwością, lękiem,

⁶ K. Freskie, R. Sobiech, *Narkomania. Interpretacje problemu społecznego*, Warszawa 1987, s. 67-68.

podnieceniem, nudnościami, bólami i skurczami mięśni, zaburzeniami postrzegania, napadami drgawkowymi itp. Objawy tego zespołu powodują, że osoba uzależniona od narkotyków nie może już sobie wmawiać, że sama decyduje o tym, kiedy weźmie. Decyduje objaw. Decyduje ciało. Stopniowo, żeby uzyskać pożądany efekt, systematycznie i coraz częściej musi przyjmować coraz większe dawki środka. Cała aktywność życiowa zaczyna być kierowana na zdobycie narkotyku, wszystko inne przestaje być ważne.

O społecznych skutkach uzależnień mówi się w kontekście zjawisk patologicznych, związanych ze szkodami ponoszonymi przez społeczeństwo. Ten aspekt społeczny uzależnienia jest niezwykle istotny dla samego narkomana, co wyraża się m.in. w tym, że kontakty z narkotykami (cel i sposób ich przyjmowania, kontynuacja; rodzaj używanego narkotyku, następstwa i powikłania) mają swoje uwarunkowania społeczne⁷. Zwykle narkotyk po raz pierwszy przyjmowany jest w grupie zaprzyjaźnionych lub znanych sobie osób. Stopniowo brany jest coraz częściej. Pojawia się coś wspólnego, co łączy i fascynuje. Narkotyk zwalnia z wysiłku nawiązywania kontaktów z innymi ludźmi. Człowiek coraz bardziej traci kontakt ze światem zewnętrznym. Nieraz łatwiej poradzić sobie z odstawieniem narkotyku niż z rozstaniem się z grupą narkomanów, poza którą nie ma się już żadnego życia towarzyskiego. Człowiek zostaje sam z nieumiejętnością bycia z innymi ludźmi. Okazuje się, że świat niebiorących jest tak inny, tak obcy, że trzeba od nowa uczyć się żyć. Innym aspektem społecznym uzależnienia jest samo zdobywanie narkotyków lub pieniędzy, żeby je kupić. Stosuje się różne sposoby w zależności od narkotyku i stopnia uzależnienia – kradzieże, włamania, handel narkotykami. Następnym społecznym skutkiem narkomanii staje się utrata pracy lub możliwości kontynuowania nauki. Tak więc wcześniej czy później każdy zażywający narkotyki traci zdolność do nawet małego wysiłku fizycznego i psychicznego, nie mówiąc już o braku systematyczności w wypełnianiu obowiązków.

Narkomania powoduje także takie odczuwane społecznie negatywnie następstwa jak: obniżenie sprawności życiowej, intelektualnej i odpowiedzialności jednostki. Używanie narkotyków – stałe lub okresowe – prowadzi w końcu do degradacji. Innymi słowy, narkomania ogranicza możliwość samosterowania sobą. Jest również jednym z kanałów zakażenia się wirusem HIV, a także jednym z powodów prób samobójczych, prostytucji i czynników kryminogennych⁸.

Zjawisko narkomanii w Polsce

W Polsce zjawisko narkomanii zaczęło występować na przełomie XIX i XX wieku, nie mając jeszcze wtedy charakteru społecznego. Dotyczyło niewielkiej grupy ludzi z wąskich kręgów zawodowych, przede wszystkim tych, którzy mieli dostęp do narkotyków, a więc farmaceutów, lekarzy, pielęgniarek oraz artystów. We wczesnych latach 20. XX wieku do najczęściej przyjmowanych środków odurzających należały:

⁷ Ustawa z dnia 24 czerwca 1997 r. o przeciwdziałaniu narkomanii (z późniejszymi zmianami), Dz.U. 1997 nr 75, poz. 468, art. 6, pkt 3.

⁸ M. Pasek, *Narkotyki przy tablicy*, Warszawa 2000.

opium, morfina, eter oraz bardzo rzadko heroina czy kokaina. Eter był znacznie tańszy od morfiny. O ile przypadki uzależnienia od morfiny liczono rocznie w setkach, o tyle od eteru – w tysiącach. Eter był narkotykiem dla uboższych, a morfina była używana przez zamożniejszą część społeczeństwa.

Polskie prawo po II wojnie światowej już w 1951 r. ustosunkowało się do problemu narkomanii, wprowadzając Ustawę o środkach farmaceutycznych i odurzających z dnia 8 stycznia 1951 r. Zjawisko narkomanii powtórnie wystąpiło w Polsce w latach 60. Początkowo ulegała jej niewielka grupa osób, głównie ze środowisk, które miały dostęp do klasycznych narkotyków. W końcu lat 60. i na początku lat 70. narkomania znacznie się rozszerzyła, pod wpływem ruchów hippisowskich mających w ten sposób między innymi wyrażać protest przeciw istniejącej sytuacji politycznej oraz społecznej. Środkami narkotycznymi były leki kradzione z fabryk farmaceutycznych, szpitali, aptek, kupowane na sfałszowane recepty lekarskie. Stosowano także benzynę, środki do prania itp. Pod koniec 1976 r. pojawiła się heroina gdańska. Według szacunków pod koniec lat 70. w Polsce nadużywało środków odurzających około 120 tys. osób. Od 1980 r. zjawisko narkomanii w Polsce uległo znacznemu rozprzestrzenieniu w tzw. okresie makowym. Obniżyła się też dolna granica wieku osób przyjmujących środki narkotyczne do 15., a nawet ostatnio do 13. roku życia. Narkomania stała się poważnym problemem wśród uczniów szkół średnich i podstawowych, zwłaszcza w środowiskach wielkomiejskich. Według szacunków Ministerstwa Zdrowia nałogowo zażywa narkotyki nie mniej niż 250-250 tys. osób. Obecnie liczba biorących narkotyki nie jest znana, gdyż wiąże się z materiałami operacyjnymi policji (posiadanie narkotyków jest karane).

Narkomanię w Polsce traktuje się jako poważny problem społeczny. Na terenie Polski produkowany jest drogi narkotyk – amfetamina, którą przemycą się do Niemiec i krajów skandynawskich. Polska znalazła się na szlaku przemytu narkotyków z Azji do Ameryki i z Azji do krajów Europy Zachodniej. Znane są także przypadki popełniania przestępstw związanych z narkomanią. Zgodnie z obecnie obowiązującym ustawodawstwem, przestępstwem są czyny związane z produkcją narkotyków, obrotem nimi, wyrabianiem, posiadaniem przyrządów służących do produkcji narkotyków oraz posiadaniem narkotyków. Do czasu wprowadzenia w życie ustawy z 1997 r. obowiązywała ustawa z 1985 r., według której samo posiadanie i przyjmowanie środków odurzających nie było traktowane jako przestępstwo. Wymiar kary za czyny będące przestępstwem jest uzależniony od rodzaju przestępstwa i może wynosić maksymalnie 10 lat, gdy waga czynu jest szczególnie szkodliwa, np. za udzielenie innej osobie narkotyków w celu osiągnięcia korzyści majątkowej lub osobistej. Późniejsze nowelizacje zniósły nawet ten zapis, czyniąc posiadanie nawet najmniejszych ilości karalnym⁹. Spowodowało to tylko zwiększenie cen narkotyków (wg logiki „wyższe ryzyko, wyższa cena”, a co za tym idzie nasilenie wszystkich patologicznych zjawisk związanych z narkomanią, m.in. również rozszerzenie sieci dystrybucji przez zorganizowane grupy przestępcze dzięki zwiększeniu zysków). W praktyce skuteczność działania ww. ustawy można porównywać do początkowego okresu przeciwdziałania abolicji w USA. Zwiększa to również zagrożenie społeczeń-

⁹ Ustawa z dnia 24 czerwca 1997 r. o przeciwdziałaniu narkomanii (z późniejszymi zmianami), Dz.U. 1997 nr 75, poz. 468, art. 6, pkt 3.

stwa ze strony narkomanów, ponieważ w takiej sytuacji są zmuszeni do zdobycia większych środków finansowych na zakup narkotyku. Głód heroinowy potrafi być tak silny, że człowiek niezależnie od wieku jest w stanie zrobić dosłownie wszystko, aby osiągnąć swój cel. Czyny przestępcze pośrednio związane z narkomanią, takie jak np.: fałszowanie recept na środki odurzające, kradzieże tych środków czy włamania do aptek nie są uchwytne statystycznie.

Rozważania nad etiologią narkomanii w Polsce idą w kilku kierunkach. Najogólniej koncentrują się na czynnikach makro- i mikrospołecznych, tzn. doszukują się przyczyn popadania w narkomanię, wskazują na niedostatki środowiska wychowującego (zwłaszcza na patologię życia rodzinnego), a także na czynniki natury ogólnospołecznej związanej z rozwojem i zmianami w systemie społecznym.

Powstawanie uzależnienia narkotycznego

Uzależnienie to popadanie w nałóg, co na pewno świadczy o objawach chorobowych. Człowiek stopniowo traci kontrolę nad własnym życiem i z czasem nie potrafi funkcjonować bez zażycia swojego narkotyku. Nie każdy, kto zażywa narkotyki, jest uzależniony. Uzależnienie rozwija się stopniowo, przechodząc przez kolejne fazy. Fazy tę charakteryzują się bardzo cienkimi granicami, co powoduje, że są one dość trudne do zauważenia, a to sprawia, że nie łatwo jest kontrolować stopień uzależnienia¹⁰.

Faza I – eksperymenty

Jest to faza, w której człowiek zaspokaja swoją ciekawość. Młodzi ludzie w trakcie rozmów wymieniają informacje na temat możliwości poprawiania nastroju, zachęcając się wzajemnie do spróbowania czegoś nowego. W ten sposób zaczyna się faza eksperymentalnego brania. Nastolatek, chcąc sprawdzić, jak to jest po „działce”, korzysta z okazji na imprezie bądź z innymi kolegami podejmuje zakup narkotyku. Jest to etap, w którym życiem młodego człowieka jeszcze nie rządzi narkotyk; nie planuje on następnego brania. Gdy przydarzy się jednak okazja, np. na imprezie, a za pierwszym razem mu się spodobało, to jest pewne, że z okazji tej skorzysta. Później po kolejnych powtórzeniach rozpocznie się faza II.

Faza II – branie (używanie) towarzyskie

Rozpoczyna się, kiedy młody człowiek stwierdza, że po narkotyku bawi się i rozumie z innymi tak dobrze, że nie będzie czekał, aż ktoś go poczęstuje, i dlatego, idąc na imprezę, sam sobie kupuje narkotyk. Brania nie będzie uzależniał od kolegów, nie musi koniecznie szukać towarzystwa do narkotyku. Po prostu bierze, bo mu się podoba i dobrze się z tym czuje. Faza II nie jest trudna do wyleczenia, gdyż organizm nie przyzwyczał się jeszcze do substancji narkotycznych. Problemem u młodego człowieka jest stan jego psychiki, a szczególnie od czasu kiedy wchodzi w świat

¹⁰ M. Wojciechowski, *Psychologia narkomanii, czyli jak dochodzi do tego, że ktoś się uzależnia*, Warszawa 1993.

narkotyków i wcale nie ma ochoty przerwać tej zabawy. Czuje, że zaczyna odczuwać coś nowego, coś, co go pociąga i bardzo mu się podoba.

Faza III – częstsze poszukiwanie dobrego nastroju (nadużywanie)

Wraz z upływem czasu młodemu człowiekowi nie wystarcza już dobre samopoczucie, jakie mu daje narkotyk tylko na imprezach. Zaczyna „brać” za każdym razem, kiedy go coś zdenerwuje lub z czymś nie może sobie dać rady. Ucieka w świat iluzji. Z częstszym braniem wiąże się określone konsekwencje. Na narkotyki trzeba mieć pieniądze, więc zaczyna popadać w długi. Gdy nie ma od kogo pożyczyć pieniędzy, zaczyna kraść. Pojawiają się także pierwsze problemy z koncentracją, kłopoty z pamięcią, złe samopoczucie, a w dalszej kolejności problemy w szkole: słabe oceny, wagary, trudne relacje z otoczeniem. Są chwile zapominania o szarej rzeczywistości. Kiedy wraca świadomość, problemy zwiększyły się o jedną działkę narkotyku. Młody człowiek czuje, że taki stan go przerasta i zażywa kolejną porcję narkotyku, co nie sprzyja rozwiązywaniu problemów, tylko je pogłębia.

Faza IV – ciągłe branie (uzależnienie)

Jest to etap pełnego uzależnienia. Niezależnie od tego, że narkotyk wyrządza szkody w życiu nastolatka, on ciągle go przyjmuje, ponieważ bardzo tego chce. Kiedy bierze, przez chwilę jest mu dobrze, ale gdy mija działanie narkotyku, dostrzega narastające problemy. Znowu bierze. Bierze, by zapomnieć, aby nie czuć. Dawki są coraz większe, a narkotyki coraz mocniejsze. Na tym etapie do uzależnienia psychicznego dołącza się uzależnienie fizyczne. Organizm przyzwyczał się do codziennej dawki narkotyku i włączył go w swój metabolizm. Kiedy więc zabraknie substancji, do której się przyzwyczał, narkoman czuje się chory. Ma dreszcze, biegunkę, wymioty, odczuwa bóle mięśni. Jednak to nie są objawy grypy lub innej choroby, tylko głód narkotyczny.

Skutki zdrowotne zależą w dużej mierze od typu środka, częstotliwości i czasu jego zażywania. Niektóre z nich to:

- wyniszczenie organizmu,
- choroby wątroby i nerek,
- obniżenie odporności organizmu,
- choroby zakaźne.

W fazie IV dla nastolatka nic już nie jest ważne tak jak narkotyk. Nie dba już o swoje obowiązki czy własny wygląd. Przestaje chodzić do szkoły, kłamie, kradnie – robi wszystko, aby ochronić swój nałóg, aby zdobyć pieniądze na kolejną dawkę. Nałóg z każdym dniem pogłębia się, jest coraz gorzej.

Podczas trzech pierwszych faz uzależnienia dużą rolę mogą odegrać rodzice i nauczyciele. To oni powinni zauważyć, że coś się dzieje z młodym człowiekiem, że zachodzą zmiany w jego wyglądzie czy zachowaniu. Słabe stopnie, odseparowanie starych znajomych lub kolegów, narzekanie na złe samopoczucie, utrata masy ciała – to powinno zwracać uwagę otoczenia. Najbliższe otoczenie jednak zazwyczaj nie ma najmniejszego pojęcia, że córka, syn, brat, kolega balansuje na skraju przepaści. Różne w związku z tym występują reakcje otoczenia na wiadomość o uzależnieniu

narkotycznym. Ważne jest, aby nastolatek nie odczuł chęci pomocy jako działania przeciwko niemu. Serdeczność otoczenia, pomoc terapeuty powinny pomóc w wyjściu z nałogu. W fazie IV potrzebna jest kompleksowa pomoc: medyczna, terapeuty oraz najbliższych.

Przyczyny uzależnienia

Od pierwszych prób uzależnienia upływa mniej lub więcej czasu i jest to sprawa osobniczej podatności i reakcji na dany narkotyk. Niektórzy uważają, że podatność na uzależnienie może być cechą nabytą jeszcze przed urodzeniem. Za najistotniejsze przyczyny uważa się niespełnienie pewnych potrzeb człowieka. M. Wojciechowski¹¹ wymienia dwie podstawowe potrzeby: zainteresowania, czyli potrzeby kontaktu fizycznego i psychicznego, akceptacji, afirmacji, miłości, bezpieczeństwa oraz ekspansji.

Pierwsza potrzeba jest oczywista, gdyż chłód, obojętność, nadmierny rygoryzm rodziców wywołuje samotność dziecka. Brak norm zachowania prowadzi do deprivacji, która przejawia się różnego rodzaju lękami, przeszkadzającymi w normalnym rozwoju osobowości. Poszukiwanie jakiegokolwiek bezpieczeństwa jest w tych warunkach normalnym odruchem.

Druga potrzeba jest naturalną dla człowieka chęcią zapewnienia sobie dopływu bodźców z otaczającego świata i wywierania na otoczenie wpływu. Zbyt mała podaż bodźców prowadzi do poszukiwania nowych. Za duża – to często próby podołania im za wszelką cenę. Zarówno deprivacja potrzeb, jak i zahamowanie ekspansji mogą prowadzić do próby szukania pomocy w narkotykach. Branie narkotyków jest więc przede wszystkim ucieczką – przed negatywnym obrazem świata, negatywnym obrazem siebie oraz negatywnymi emocjami, jakie wynikają z obu wyżej wymienionych przyczyn.

Jest także przyczyna, której źródeł należy szukać nie w środowisku zewnętrznym uzależnionego, lecz w nim samym. W ostatnim okresie nasilają się uzależnienia „na własne życzenie”. Młodzi ludzie, najczęściej uczniowie gimnazjum czy liceum, wychowani w troskliwej rodzinie, przy optymalnej stymulacji oddziałujących na nich bodźców, sięgają po tak zwane miękkie narkotyki dla poszerzenia palety swych doznań. Takie okazjonalne zachowania wprawdzie rzadziej wywołują uzależnienie, ale nie należy ich lekceważyć.

Poza przyczynami bezpośrednimi są także przyczyny pośrednie, stwarzające warunki do powstania bezpośrednich, takich jak: transformacja systemów wartości, brak poczucia sprawczości, relatywizm norm etycznych, permissywizm (społeczeństwo przyzwalające), niezdecydowanie w zwalczaniu zła, egzekwowanie praw bez przyjmowania obowiązków, brak autorytetów, kompromitacja etosu pracy, triumf prymitywizmu i wulgaryzmu, radość z łamania zakazów, hedonizm, bezmyślność. Wiele z tych negatywnych zjawisk przedstawia się w aurze nowoczesności i postępu w różnych środkach masowego przekazu. Czasami można odnieść wrażenie, że

¹¹ *Ibidem*.

narkomania jest zjawiskiem stałym, niedającym się całkowicie wyeliminować, co powyżej można ograniczyć i łagodzić jego skutki.

Aktualne tendencje rozwiązywania problemów narkomanii

Używanie przez młodych ludzi środków wpływających na zmianę stanu ich świadomości wynika nie tylko z niewiedzy o ich szkodliwym działaniu na organizm i psychikę, ale przede wszystkim z poczucia głębokiego niedowartościowania, trudności w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami, nieumiejętności podejmowania decyzji, radzenia sobie ze stresem, a także nieumiejętności odmawiania innym.

W państwach Unii Europejskiej coraz częściej odchodzi się od represyjnych rozwiązań jako nieskutecznych i szkodliwych na rzecz polityki „redukcji szkód” – finansuje się np. terapie metadonowe, dekryminalizuje się w teorii lub praktyce poprzez posiadanie małych ilości miękkich narkotyków, uruchamia się programy prewencji HIV dla heroinistów itd. Polska na tle innych państw UE wypada niedostatecznie. Stosując stare represyjne metody, nie tylko odstaje od nowoczesnych europejskich standardów, ale jeszcze pogarsza u siebie sytuację, trudno więc oczekiwać ograniczenia narkomanii, a co dopiero jej likwidacji.

Z uwagi na rozmiary zjawiska narkomanii wśród młodzieży istnieje pilna potrzeba kompleksowego podjęcia wielokierunkowych rozwiązań przy pomocy: rodziny, szkoły, organizacji społecznych, rządowych, służby zdrowia, mediów i instytucji pozarządowych.

Kompleksowe działania powinny obejmować: szeroko rozumianą informację, profilaktykę, leczenie i resocjalizację. Zakres usług świadczonych osobom uzależnionym powinien być rozszerzany niezależnie od niedoboru środków budżetowych. Procesom transformacji towarzyszy ubożenie społeczeństwa i znaczny poziom bezrobocia. Daje się zauważyć coraz większą liczbę dzieci i młodzieży pozostających bez opieki dorosłych i przejawiających oznaki degradacji społecznej. Wymaga to powołania placówek (świetlic szkolnych, osiedlowych) oferujących dzieciom możliwość atrakcyjnego spędzania czasu, a także pomoc terapeutyczną i socjalną, również z udziałem wyleczonych narkomanów.

Problem narkomanii jest bardzo złożony. Samo potępienie społeczne, moralne, prawne, nie jest dostatecznym hamulcem do niezażywania narkotyków. Koszty używania i nadużywania substancji psychotropowych nie zawsze są jednoznaczne i wymierne. Degradacja intelektualna, zdrowotna, rozszerzenie się towarzyszących zjawisk patologicznych to tylko część ceny, jaką płaci społeczeństwo. Państwo musi ponosić znaczne wydatki na leczenie osób uzależnionych, prowadzenie kampanii uświadamiających i szeroko prowadzoną profilaktykę. Trzeba zacząć działać na miarę potrzeb, a nie tylko narzekać. Dotychczas zbyt wielu narkomanów umarło, zanim zdążyło naprawę żyć.

Janusz Ziarko

ZARZĄDZANIE WIEDZĄ O ZAGROŻENIACH BEZPIECZEŃSTWA UCZNIÓW W ŚRODOWISKU SZKOLNYM

Wprowadzenie – zagrożenia, które pobudzają do myślenia

Zagrożenie jako pojęcie i jako zjawisko jest rzeczą o bardzo szerokim i wieloznacznym znaczeniu, rozpatrywaną z perspektywy wielu dyscyplin naukowych, analizowaną w sytuacjach jednostkowych i grupowych, w układach ujmujących społeczne procesy w skali makro i mikro, w okolicznościach i uwarunkowaniach uwzględniających aspekt obiektywny i subiektywny tego zjawiska. Zagrożenie widzi się z pozycji jednostki, rodziny, grupy społeczno-zawodowej, lokalnych społeczności, różnych instytucji. Psychologowie wiążą je z różnymi sytuacjami, w których:

- „różne niebezpieczeństwa o charakterze fizycznym (groźba utraty życia, kalectwa, choroby) i społecznym (możliwość krytyki, ośmieszenia, kompromitacji itp.)”, sygnalizują (...) „możliwość utraty jakichś wartości wysoko przez jednostkę cenionych”¹,
- a także z sytuacjami, gdzie „istnieje zwiększone prawdopodobieństwo naruszenia jakiejś wartości cennej przez podmiot działający, życia, zdrowia, jego samego i jego bliskich, własności, uprawnień, pozycji społecznej, dobrego imienia, własnego dzieła, poglądów, dobrego samopoczucia lub samooceny itp.”².

Szereg definicji zagrożenia ujmuje je jako naruszenie czy załamanie relacji pomiędzy człowiekiem a środowiskiem, w którym on żyje i pracuje, powodujące:

- „wzrost prawdopodobieństwa pogorszenia się dotychczasowej sytuacji człowieka. Pogorszenie to polega na gwałtownej dekompozycji układu między wartościami

¹ A. Frączek, M. Kofta, *Frustracja i stres psychologiczny*, [w:] *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1976, s. 657.

² T. Tomaszewski, *Człowiek w sytuacji*, [w:] *Psychologia...*, s. 34.

człowieka a jego możliwościami, ponieważ w nim samym lub w jego otoczeniu zaszły określone zmiany”³.

Spójrzmy teraz na termin „trudności wychowawcze” przez pryzmat rozwijających się w środowisku szkolnym sytuacji, w obrębie których nauczyciele i uczniowie kontaktują się ze sobą, a kontakt ten w ogromnej większości wypadków ma charakter wzajemnego oddziaływania⁴. W całym spektrum interakcji szkolnych są sytuacje, które uczeń postrzega jako dla niego trudne, groźne, zaburzające jego poczucie bezpieczeństwa. W takich sytuacjach, za sprawą rozwijających się w toku interakcji zagrożeń, trudności wychowawcze⁵, które traktujemy jako wszelkiego rodzaju czynniki, utrudniające prawidłowe zachowanie się ucznia, doprowadzające do zachowań niezgodnych z obowiązującymi normami współżycia społecznego i do zaburzeń poprawnych układów w stosunkach, potęgują się. Sytuacyjne interakcje i zagrożenia wpływające na trudności wychowawcze obejmują:

- wpływanie na aktywność drugiej osoby – na rodzaj i sposób jej zachowania się;
- wpływanie na stan psychiczny osoby – na procesy emocjonalne, poznawcze i motywacyjne;
- wpływanie na daną osobę poprzez bezpośrednie fizyczne oddziaływanie;
- wpływanie na sytuację danej osoby – na przebieg i poprawność jej relacji z otoczeniem.

Nieprawidłowości takich sytuacji mogą objawiać się:

- intensyfikowaniem pewnych form zachowania ucznia będących wynikiem zaburzeń rozwojowych, które utrudniają mu uczenie się i podporządkowanie przepisom szkolnym; obserwujemy pogłębianie się kłopotów związanych z koncentracją uwagi, opanowaniem swoich reakcji emocjonalnych, a także wzmoczoną pobudliwość czy przejawy agresji;
- wzmaganiem konfliktu pomiędzy uczniem a jego społecznym otoczeniem, zaburzającego prawidłowe zachowanie się ucznia w szkole, sprawiającego, że wychowanek coraz częściej nie radzi sobie z wymaganiami stawianymi przez szkołę⁶, przez co staje się tzw. uczniem trudnym.

Uzasadniona jest potrzeba bliższego poznawania zachodzących w środowisku szkolnym szkodliwych interakcji w relacjach międzyludzkich, rozpoznawania ich uwarunkowań, mechanizmów i skutków oraz możliwości przezwyciężania. Tolerowanie toksycznych interakcji w relacjach szkolnych to zaprzeczenie idei humanizmu szkodzące szkole, uczniom i nauczycielom, gdyż wyklucza ono partnerstwo, dyskurs jako element spotkania, niszczy szkolną wspólnotę, w konsekwencji brak jest wspomagania ucznia w jego emocjonalnym, psychicznym i duchowym rozwoju. Dzisiaj, problematyka zorganizowanego monitoringu zagrożeń i ich przezwyciężania pozo-

³ Z. Ratajczak, *Oblicza ludzkiej zaradności*, [w:] *Człowiek w sytuacji zagrożenia. Kryzysy, katastrofy, kataklizmy*, red. K. Popiołek, Poznań 2001, s.16.

⁴ Z. Włodarski, A. Sankuła, *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*, Kraków 2004, s. 174 i nast.

⁵ *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, red. Z. Putkiewicz, Warszawa 1975, s. 297.

⁶ J. Mastalski, *Trudności wychowawcze: diagnoza i terapia*, [w:] *Struktury pedagogiczne w katechezie*, red. M. Śnieżyński, Kraków 2001, s. 107.

staje w zasadzie na marginesie standardowej działalności szkoły. Toteż szczególnego znaczenia w szkołach nabierać winny procesy budowania kultury organizacyjnej oraz sprzyjającego klimatu, pomocnego w działaniach na rzecz tworzenia szkolnych systemów bezpieczeństwa (SSB). Systemem takim będzie twór organiczny, który może wyrastać i rozwijać się:

- w warunkach aktywności nauczycieli i uczniów, włączonych w wewnątrzszkolne i międzyszkolne systemy weryfikacji, transferu i innowacji wiedzy o uderzających w ucznia i szkołę zagrożeniach; oznacza to, że budowanie SSB potrzebuje kreowania w szkolnych środowiskach proinnowacyjnej kultury, stworzenia i utrzymywania kanałów komunikacji na zasadzie sieci wiedzy, pozwalających na jej transfer oraz bazy wiedzy gromadzącej wiedzę o zagrożeniach;
- na podłożu, jakim jest kapitał społeczny tworzony w szkole przez nauczycieli, uczniów i ich rodziców; ze społecznego podłoża wyrastać mogą innowacyjne działania jednostek i proinnowacyjne zachowania struktur szkoły: dydaktyczno-wychowawczych, opiekuńczych i terapeutycznych;
- poprzez twórcze działania budujące struktury kapitału społecznego szkoły, rozumianego jako wewnątrzszkolna i międzyszkolna sieć powiązań pomiędzy nauczycielami, uczniami, rodzicami i organizacjami zajmującymi się bezpieczeństwem, opartego na kompetencjach, zaufaniu, solidarności i zaangażowaniu w realizację SSB;
- kiedy idee SSB widoczne będą w zachowaniach kierownictwa: działania motywacyjne, standaryzacyjne, zmiany w kulturze organizacyjnej, wzmacniane przez wielostronne komunikowanie się, przejrzyste relacje interpersonalne, podbudowane przez rozwijanie kompetencji kształtujących postawy zaangażowania problemami bezpieczeństwa uczniów⁷.

Oznacza to, z jednej strony, traktowanie ludzi jako kapitału, o który należy zabiegać i w który trzeba inwestować, zaś z drugiej – kreowanie metod zarządzania, które maksymalizują wykorzystanie tego kapitału, gdyż to on stanowi siłę napędową rozwoju szkoły, kryje w sobie niezwykle możliwości motywacyjne, ujawniające się w efekcie skutecznego zarządzania, ukierunkowanego na misję, strategiczne cele⁸, ogólnoludzkie i szkolne wartości. Mówiąc o zarządzaniu, myślimy o organizowaniu pracy ludzi w taki sposób, aby efektywnie wykorzystywali posiadaną wiedzę, budowali przyszłość szkoły i swoją w oparciu o wiedzę i zarządzanie tą wiedzą. Skuteczne zarządzanie wiedzą o powstających w szkolnym środowisku zagrożeniach i sposobach przeciwdziałania im wspomaga funkcjonowanie SSB, pozwala na zmierzenie się z problemem, na poddanie go społecznej kontroli. W zarządzaniu wiedzą o zagrożeniach chodzi o coś więcej niż tylko o rozwiązywanie bieżących, dobrze wyartykułowanych zjawisk. Znacznie istotniejszą sprawą jest tworzenie narzędzi i mechanizmów, które wyzwolą potrzebę uczenia się, rozwijania wiedzy o tych niezwykle groźnych dla człowieka i szkoły zjawiskach, a także dzielenia się nią po to, aby ludzie potrzebujący wiedzy dostali ją na czas. Zadanie to – wymagające pogłębionej uwagi i wzmoczonego wysiłku, polega na wykształ-

⁷ M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, przeł. A. Hądrzak, Kraków 2000, s. 24.

⁸ *Zasoby ludzkie w firmie – organizacja, kierowanie, ekonomika*, red. A. Sajkiewicz, Warszawa 2000, s. 17.

cenii takiej kultury w szkole, której normą nie jest zwykłe gromadzenie informacji o zagrożeniach uczniów, ale pomnażanie wiedzy i używanie jej jako surowca, który po przetworzeniu przyjmuje postać rozwiązania problemu – nabiera dzisiaj ogromnego znaczenia.

Wiedza o zagrożeniach bezpieczeństwa uczniów w szkole i jak nią zarządzać

Zasadniczy problem rozważań zawarty jest w pytaniu: w czym tkwi źródło sytuacji trudnych, których doświadcza uczeń we współczesnej szkole, i jak można im przeciwdziałać? Pomocne w rozważaniach będzie rozumienie wiedzy, prezentowane przez T. Davenporta i L. Prusaka⁹, jako płynnego połączenia odpowiednio dobranych informacji, własnych doświadczeń, obowiązujących norm i wartości oraz eksperckiego wglądu w badane zagadnienie, które zapewnia ramy dla oceny i włączenia w system posiadanej wiedzy nowych doświadczeń i informacji. Ważne jest stwierdzenie J. Grzelaka, który pisze, że w wielu sytuacjach „jednostka nie jest w stanie samodzielnie i skutecznie wpływać na bieg zdarzeń nie ze względu na brak kompetencji własnej, ale dlatego, że kontrola nad wzmocnieniami należy także lub przede wszystkim nie do niej samej, lecz do innych aktorów życia społecznego (innych ludzi, organizacji, władzy)”¹⁰. Zacytowane stwierdzenie można odnieść do sytuacji ucznia w szkole, wskazując na zagrożenia, które uczeń napotyka na swej szkolnej drodze. Takie postawienie problemu inspirowało do sformułowania pytań bardziej szczegółowych:

- 1) jakimi informacjami i doświadczeniami dysponować powinien nauczyciel, aby mógł rozpoznać w szkolnym środowisku zagrażające uczniowi zjawisko, proces na tle innych zdarzeń zbliżonych do niego swą wymową, i dokonać weń eksperckiego wglądu;
- 2) jak budować wiedzę oraz spożytkować nowe informacje i doświadczenia w praktyce eliminującej zagrożenia z życia szkoły, nie używając przy tym przymusu.

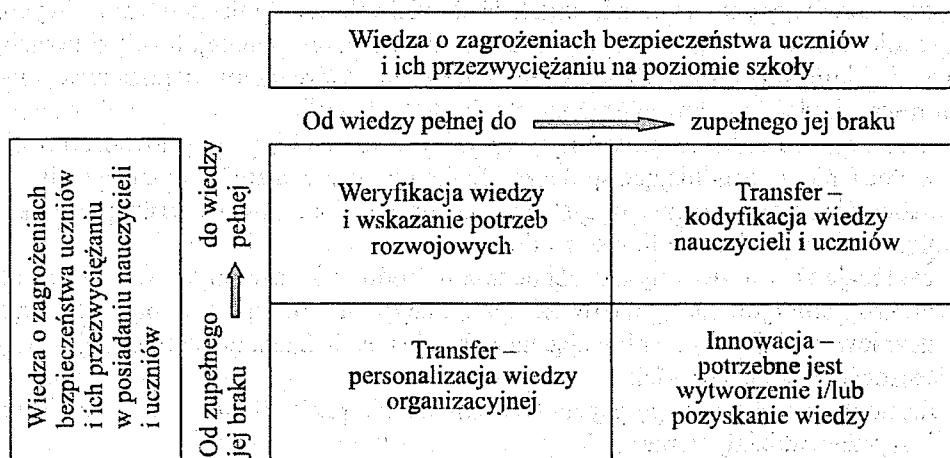
Poszukując odpowiedzi na postawione pytania, zastosowano procesowe podejście do kreowania rozwiązań problemu zagrożeń ucznia w środowisku szkolnym, polegające na przetwarzaniu zasobów – wiedzy nauczycieli, uczniów, ich rodziców i instytucji współpracujących ze szkołą. Przyjęto, że czynnikiem sprzyjającym będzie zarządzanie wiedzą, a efektem procesu, którego technologia obejmuje metodologię i metodykę innowacyjnego podejścia do problemów bezpieczeństwa w szkole, będą skuteczne metody eliminowania zagrożeń i pomocy uczniom. Wyróżniono następujące podstawowe procesy:

- 1) weryfikacji posiadanej wiedzy dotyczącej szkolnych zagrożeń ucznia, ich istoty, mechanizmów uruchamiających, skutków i możliwości eliminowania oraz wskazania potrzeb rozwojowych;

⁹ T. H. Davenport, L. Prusak, *Working Knowledge. How Organizations Manage What They Know*, Boston 1998, s. 5.

¹⁰ J. K. Grzelak, *Bezradność społeczna. Szkic teoretyczny*, [w:] *Psychologia aktywności: zaangażowanie, sprawstwa, bezradność*, red. M. Kofta, Poznań 1993, s. 229.

- 2) transferu kodyfikującego i personalizującego wiedzę o rzeczywistych przyczynach szkolnych zagrożeń ucznia i tego, co kryje się za zdarzeniami i procesami je wywołującymi;
- 3) innowacji wiedzy i sposobów rozwiązania każdej indywidualnie rozpatrywanej uczniowskiej sytuacji, w której występują groźne dla ucznia zjawiska (rysunek 1).



Rysunek 1. Procesy zarządzania wiedzą o zagrożeniach bezpieczeństwa uczniów i o ich przewyżnianiu [opracowanie własne, na podst. M. Żmigrodzki, *Proste procesy zarządzania wiedzą*, Forum Nowoczesnej Administracji Publicznej, <http://www.egov.pl/index.php?option=content&task=view&id=2073> (17.04.2005)].

Pierwszy z tych procesów uświadamia konieczność zapewnienia systematycznej weryfikacji, poszukiwania i uzupełniania wiedzy o szkolnych zagrożeniach, utrzymania wysokiej jej jakości w bazie danych. Wymaga to orientowania się w naturze zagrożeń, znajomości ich społecznych, psychologicznych, organizacyjnych warunkowań oraz zakresie oddziaływania i potencjalnych skutków. Obserwując szkolną rzeczywistość, możemy wnioskować, że rozwijająca się ilościowo i jakościowo struktura zagrożeń w środowiskach szkolnych nie jest samoistna, lecz ma różnorodne przyczyny, źródła, lokalizację, etapy i dynamikę rozwoju. Niezależnie od typu sytuacji i rodzaju zagrożenia można wskazać charakterystyczne cechy uczniowskiego zachowania się, które postrzegane jako odbiegające od normy, uważane są za źródło trudności wychowawczych. Najczęściej są to zachowania niezgodne z powszechnie obowiązującymi normami¹¹:

- zakłócające procesy szkolnego komunikowania się;
- utrudniające nawiązywanie kontaktów społecznych z nauczycielami, innymi uczniami;

¹¹ J. Mastalski, *Szkolne interakcje zaburzające skuteczne wychowanie*, Kraków 2005, s. 187-188.

- zaburzające współżycie i współdziałanie w grupie, w środowisku;
- cechujące się nadmierną biernością czy wzmoczoną aktywnością dezorganizującą procesy nauczania i uczenia się.

Ta nowa sytuacja, związana z narastającą falą zła, destrukcji i patologii społecznych, stawia przed szkołami, nauczycielami, uczniami i ich rodzinami oraz społeczeństwem cały szereg wyzwań. Atrybutem stanu świadomości całej szkolnej społeczności winny być wewnętrznie spójne i logiczne przekonania o naturze zagrożeń rozwijających się w szkolnych środowiskach, ich społeczno-kulturowych, psychologicznych i organizacyjnych uwarunkowaniach, potencjalnych skutkach, zakresie i intensywności oddziaływania. Zagrożenia, które trzeba rozpoznawać, monitorować, badać i przezwyciężać ich skutki, to te, które¹²:

- naruszają warunki koegzystencji, wpływając na przebieg i poprawność relacji z otoczeniem, utrudniające społeczne funkcjonowanie uczniów i nauczycieli;
- zaburzają psychofizyczną egzystencję ucznia w szkolnym środowisku przez bezpośrednie psychiczne i fizyczne oddziaływanie;
- zakłócają zrównoważony rozwój ucznia w środowisku szkolnym, wpływając na procesy emocjonalne, poznawcze, motywacyjne i fizjologiczne, przeszkadzają uczniowi w działaniu, wpływając na rodzaj i sposób działania, zmniejszając skuteczność jego aktywności;
- destabilizują równowagę psychofizyczną ucznia przez długotrwałe psychiczne i fizyczne oddziaływanie.

Sprawne inspirowanie oraz planowe organizowanie działań ochronnych podnoszących bezpieczeństwo uczniów w szkole wymaga od nauczycieli kompetentnej wiedzy z wielu dziedzin nauk społecznych oraz dostępu do rozległych zbiorów informacji o istniejących i nowo powstających w środowisku wychowawczym szkoły zagrożeniach¹³. Stąd koncepcje i plany zamierzeń dotyczące ukierunkowania, rodzajów, zakresu i intensywności działań zapobiegawczych i terapeutycznych wymagają informacji i wiedzy dotyczącej między innymi:

- rodzaju i charakteru zagrożeń tych aktualnie występujących i tych potencjalnie możliwych oraz ich kulturowo-społecznych uwarunkowań;
- lokalizacji w przestrzeni wychowawczej szkoły aktualnych i potencjalnych źródeł zagrożeń oraz struktur dynamizujących ich rozwój, rozprzestrzenianie się i zjadliwość, a także skutków w odniesieniu do ludzi i infrastruktury szkolnej;
- środowisk, społecznych grup uczniowskich i jednostek, ich historii, kultury, statusu społecznego – tych, które są przyczyną lub mogą sprzyjać rozwojowi zagrożeń, i tych, których zagrożenie doświadcza.

Zgromadzone informacje i wiedza przede wszystkim wyjaśniać winny relacje i ich mechanizmy obserwowane w rozmaitych sytuacjach społecznych, prowadzące do rozwoju zagrożeń. Szczególna będzie wiedza o relacjach współzależności i oddziaływań między jednostkami a grupami, które determinują ich przystosowanie się do określonych warunków, jak też takich, które zaburzają różne formy społecznego

¹² Opracowano na podstawie: T. Kocowski, *Potrzeby człowieka. Koncepcja systemowa*, Wrocław 1982, s. 174 i nast.

¹³ M. Winiarski, *Współdziałanie szkoły i środowiska. Aspekt socjopedagogiczny*, Warszawa 1992, s. 13.

współistnienia. Dla osób działających na rzecz wspólnego celu ważna jest też wiedza o uwarunkowaniach ludzkiej współpracy (kooperacja, współdziałanie, rywalizacja, opozycja, konkurencja, akomodacja), a także o czynnikach integrujących wspólne działania na makro- i mikropoziomach¹⁴.

Druga klasa procesów zarządzania wiedzą wskazuje na kluczową rolę przepływu wiedzy i procesów uczenia się. Uświadamia, że przewyżczanie zagrożeń wymaga szerokiej wiedzy specjalistycznej z różnych obszarów i konieczne jest ciągłe zbieranie i weryfikacja tej wiedzy. W działaniach związanych z tworzeniem nowych sposobów przewyżczania szkolnych zagrożeń, wymagających użycia umiejętności i intuicji nauczycieli, uczniów i ich rodziców, wykorzystania ich prywatnej wiedzy, tej ukrytej, niejawnej, nieformalnej, właściwym podejściem jest personalizacja wiedzy, która odgrywa podstawową rolę w procesach powstawania skutecznych rozwiązań. Wynika to z faktu, iż wiedza o rzeczywistych przyczynach zagrożeń i tego, co stanowi ich kontekst, jest praktycznie niemożliwa do przekazania inaczej, jak przez bezpośrednią interakcję między ludźmi. Personalizację wiedzy widzimy jako pochodną szerszego zjawiska – proinnowacyjnej aktywności całej szkolnej społeczności. Proinnowacyjna społeczność szkolna jest społecznością sieciową, której podłożem jest kapitał społeczny – kompetencje ludzi i wartości budujące zaufanie – oparte na formalnych i nieformalnych sieciach powiązań, na osobistych kontaktach pomiędzy różnymi aktorami szkolnej sceny. Sieci te, nastawione na wymianę i kreację wiedzy w celu przeciwdziałania zagrożeniom, powinny obejmować możliwie dużą liczbę nauczycieli, uczniów i ich rodziców, a ich spontaniczna kooperacja w powiązaniu z innowacyjnością pozwoli osiągać cele, które są nieosiągalne na drodze procedur.

Innowacyjność sposobem na przewyżczanie szkolnych zagrożeń

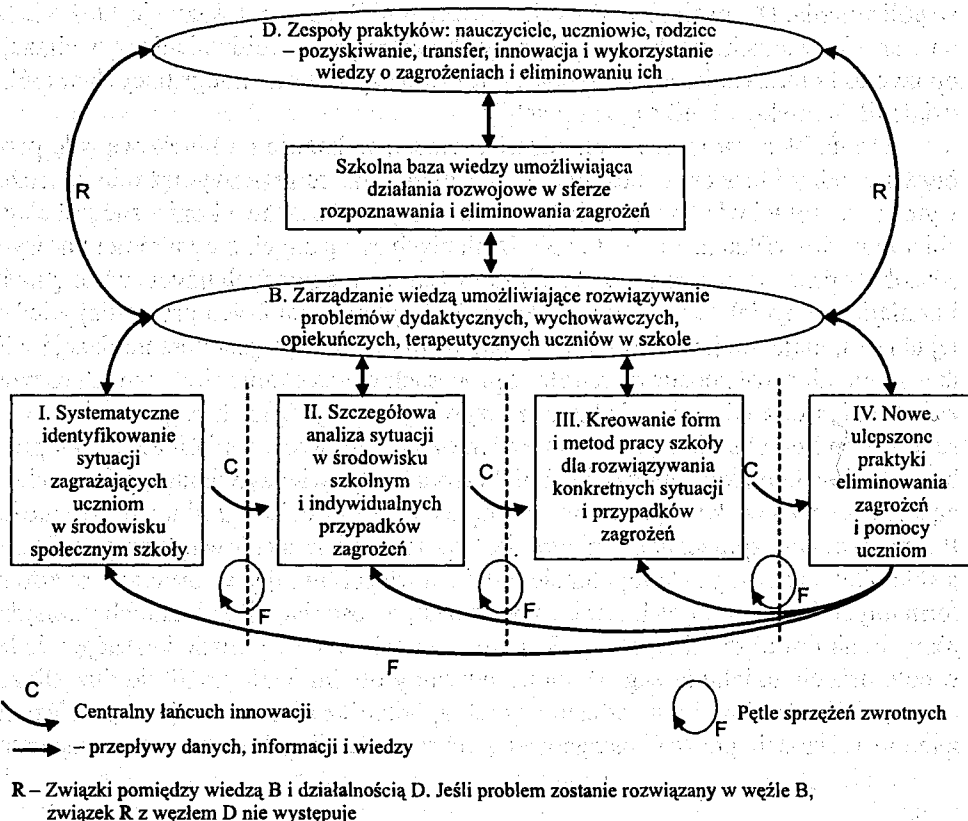
Trzeci proces – innowacji wiedzy i sposobów rozwiązania każdej indywidualnie rozpatrywanej sytuacji, w której uczeń czuje się zagrożony, wymaga włączenia w proces wszystkich zainteresowanych stron oraz prowadzenia go w różnorodnych płaszczyznach: społecznej, psychologicznej, ekologicznej, świadomościowej, ekonomicznej, czasowej, sytuacyjnej, ludzkiej, technicznej. Innowacyjne postrzeganie procesu traktujemy jako¹⁵:

- zdolność do kreowania nowej wiedzy;
- łączenie wpływu i rozwoju środowiska, otoczenia i trudnej sytuacji w samej organizacji;
- łączenie twórczego myślenia pracowników i rozwoju komunikacji między nimi;
- wykorzystanie intuicji, występujących emocji i oczekiwań rozwiązań idealnych.

Takiemu rozumieniu innowacji odpowiada model działalności innowacyjnej przedstawiający ją w kategoriach interakcji pomiędzy występującymi zjawiskami

¹⁴ A. Radziejewicz-Winnicki, *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji*, Kraków 1999, s. 23-24.

¹⁵ W. M. Grudzewski, I. Hejduk, *Kreowanie przedsiębiorstwa przyszłości z wykorzystaniem teorii i praktyki organizacji inteligentnej*, [w:] *Nowoczesne metody zarządzania przedsiębiorstwem. Materiały konferencyjne*, Warszawa 1998, s. 6.



Rysunek 2. Model interaktywny innowacyjnego procesu przezwycięzania szkolnych zagrożeń

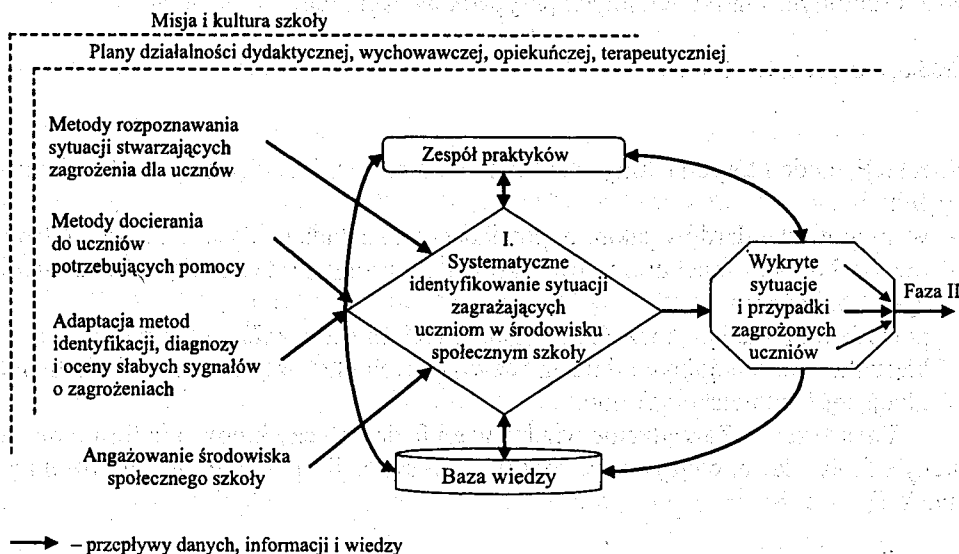
Źródło: opracowanie własne na podstawie: S. J. Kline, N. Rosenberg, *An Overview of Innovation*, [w:] *The Positive Sum Strategy, Harnessing Technology for Economic Growth*, red. R. Landau, N. Rosenberg, Waszyngton 1986, za: www.stat.gov.pl/dane_spol-gosp/finanse_pod_gosp/dzial_innowacyjna/01_03/aneks_metodologiczny.doc.

szkolnych zagrożeń a kapitałem społecznym środowiska szkoły (rysunek 2). Elementem funkcjonalnym modelu są zespoły praktyków, tworzone przez nauczycieli, uczniów, ich rodziców, przedstawicieli różnych środowisk zajmujących się problemami bezpieczeństwa, chcących współpracować i dzielić się swoją wiedzą i doświadczeniami o szkolnych zagrożeniach, przekształcać je w system dobrych praktyk i procesów. One to pozwalają na łatwiejsze wchodzenie w relacje i wymianę wiedzy oraz integrację procesów transformujących i kreujących wiedzę organizacyjną i personalną o szkolnych zagrożeniach, w każdym etapie procesu innowacji. Udział w zespole praktyków nauczycieli, uczniów i ich rodziców, a także specjalistów reprezentujących inne organizacje powoduje, iż różne punkty widzenia problematyki zagrożeń prowadzą do ujawnienia tych obszarów życia szkoły, które dotychczas nie były

dostrzegane, a mogą mieć decydujący wpływ na skuteczność eliminowania zagrożeń. Duże znaczenie dla sukcesu innowacyjnego w kreowaniu wiedzy o przeciwdziałaniu zagrożeniom w szkole ma ciągłe, wzajemne i efektywne oddziaływanie (interakcja) pomiędzy członkami zespołów praktyków a szkolnymi podmiotami, realizowane w kolejnych fazach procesu innowacyjnego. Stąd podstawowa cecha interakcyjności procesu innowacji, wyraża się współzależnością poszczególnych faz procesu oraz występowaniem wielu linii sprzężeń zwrotnych pomiędzy fazami.

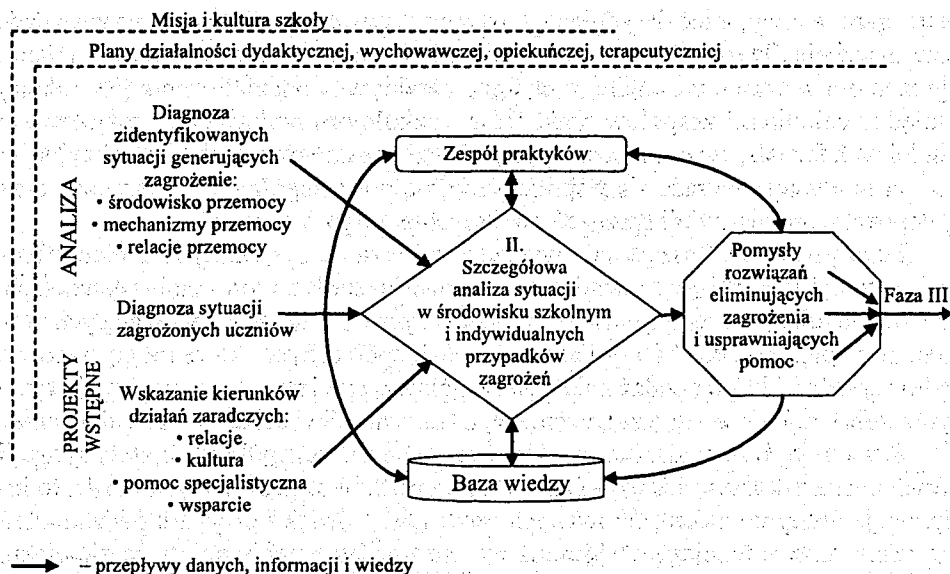
Faza pierwsza. Zarządzanie wiedzą w tej fazie to systematyczne identyfikowanie sytuacji zagrażających uczniom w środowisku społecznym szkoły (rysunek 3). Prawidłowe relacje sprzyjają ocenie skali i intensywności zjawisk zagrażających uczniom, pomagają ustalić obszary i aspekty relacji społecznych, które mogą stanowić źródło zagrożeń i które poddać należy szczegółowej analizie, oraz usprawniają przepływy informacji i wiedzy o zagrożeniach, a także możliwościach przeciwdziałania.

Faza druga. Zarządzanie wiedzą w tej fazie to szczegółowa analiza sytuacji w środowisku szkolnym i indywidualnych przypadków zagrożeń (rysunek 4), to interpretacja wstępnie zidentyfikowanych procesów, zjawisk i przypadków zagrożeń oraz wskazanie potencjalnych kierunków i sposobów przeciwdziałania zjawisku. Uwaga zespołu praktyków koncentruje się na analizie i ocenie:



Rysunek 3. Faza pierwsza procesu innowacji – systematyczne identyfikowanie zjawisk zagrożeń w systemie społecznym szkoły

Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 4. Faza druga procesu innowacji – szczegółowa analiza sytuacji w środowisku szkolnym i indywidualnych przypadków zagrożeń

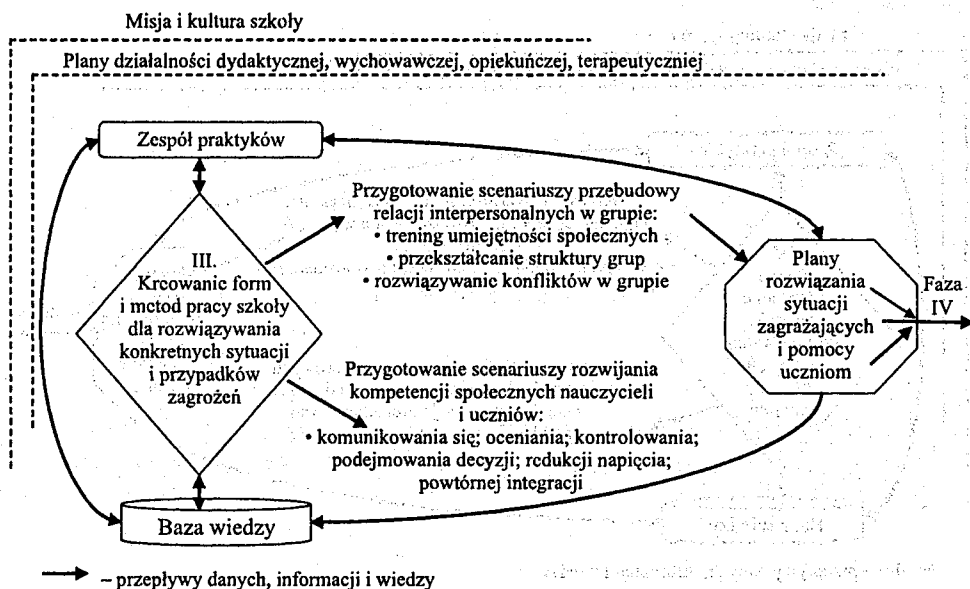
Źródło: opracowanie własne.

- relacji, co do których istnieją uzasadnione przesłanki, że są one podłożem zagrożeń;
- wymogów/standardów, jakim odpowiadać winna badana klasa szkolnych relacji;
- uwarunkowań i mechanizmów zagrożeń związanych ze szkołą oraz osobami: agresora i ofiary;
- potrzeb w sferze bezpieczeństwa zgłaszanych przez uczniów i ich rodziców;
- kierunków potencjalnych działań rozwijających elementy kultury szkoły humanizującej środowisko szkolne.

Faza trzecia. Zarządzanie wiedzą w tej fazie dotyczy kreowania form i metod pracy szkoły dla rozwiązywania konkretnych sytuacji i przypadków zagrożeń (rysunek 5).

Uwaga zespołu praktyków koncentruje się na przygotowaniu projektów:

- przebudowy elementów kultury szkoły w różnych sferach funkcjonowania szkoły i ich testowaniu;
- sposobów rozwiązywania poszczególnych przypadków zagrożeń i pomocy uczniom;
- badań dotyczących możliwości akceptacji nowych rozwiązań i ich wdrożenia, planów realizacji przedsięwzięć dotyczących przeobrażeń w sferze kultury organizacyjnej.



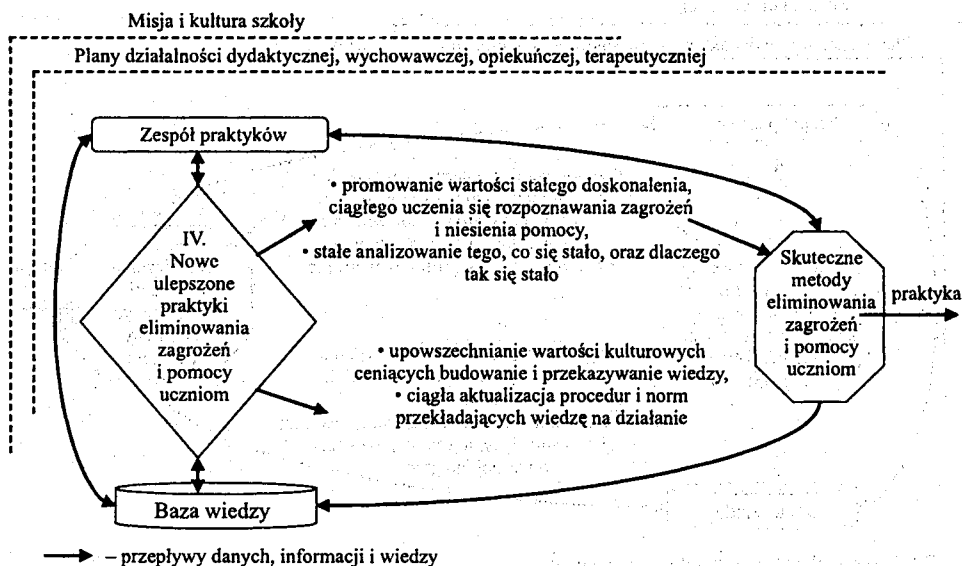
Rysunek 5. Faza trzecia procesu innowacji – kreowanie form i metod pracy szkoły dla rozwiązywania konkretnych sytuacji i przypadków zagrożeń

Źródło: opracowanie własne.

Faza czwarta. Zarządzanie wiedzą w tej fazie dotyczy wdrażania nowych i ulepszonych praktyk eliminowania zagrożeń i pomocy uczniom (rysunek 6). Przyjmuje się założenia realizacyjne mówiące, że:

- każde działanie wiąże się z jakimś niepowodzeniem, stanowiącym punkt, od którego można kontynuować uczenie się, co wymaga kultury promującej wartości stałego doskonalenia, ciągłego uczenia się czegoś nowego;
- ciągle należy weryfikować systemy pomiaru wyników (złe systemy utrudniają właściwą ocenę sytuacji), stale analizować to, co się stało, oraz dlaczego tak się stało;
- proinnowacyjne środowisko szkoły wymaga upowszechniania wartości kulturowych ceniących budowanie i przekazywanie wiedzy oraz działanie na podstawie tej wiedzy;
- procedury i normy bardziej niezawodne w przekładaniu wiedzy na działanie wymagają ciągłej aktualizacji i szybkiego wcielania w życie.

Wdrażanie zarządzania wiedzą jako stosunkowo młodej koncepcji zarządzania jest szansą zwiększenia efektywności działania szkoły w kreowaniu relacji wolnych od zagrożeń. Trzeba pamiętać, że w każdej szkole można napotkać opory powodowane przede wszystkim niedocenianiem roli i znaczenia kapitału społecznego, ale także niechęcią do podejmowania działań w sferze bezpieczeństwa uczniów, obawami przed zmianami i możliwością niesprostania wymaganiom czy brakami potrzeb-



Rysunek 6. Faza czwarta procesu innowacji – wdrażanie nowych i ulepszonych praktyk eliminowania zagrożeń i pomocy uczniom

Źródło: opracowanie własne.

nej wiedzy. Dlatego konieczne jest tworzenie odpowiedniej kultury organizacyjnej sprzyjającej rozwojowi kompetencji nauczycieli i uczniów, bo bez powszechnego zrozumienia mechanizmów funkcjonowania kapitału społecznego procesy innowacyjne nie będą mogły się rozwijać, a więc sprostać zagrożeniom występującym w środowisku szkolnym.

Ryszard Wroński

MODERNIZACJA ZAJĘĆ EDUKACYJNYCH W UCZELNI. BY STUDENT MIAŁ POCZUCIE WŁASNEJ SKUTECZNOŚCI

Wprowadzenie

W niniejszym artykule zaprezentowane zostaną różne sposoby i płaszczyzny transferu wiedzy w szkole wyższej oraz ocena dydaktyki akademickiej dokonana przez studentów i absolwentów. Zostaną w nim przedstawione wyniki eksploracji badawczych, analiz pokazujących, iż w badanych szkołach wyższych dominuje edukacja podająca, tzn. taka, która redukuje dyskusję w trakcie zajęć. Istnieje zatem pilna potrzeba rewitalizacji dydaktyki akademickiej w kierunku jej uwspółcześnienia, uatrakcyjnienia i skuteczności. Materiał traktuje o kierunkach rozwoju dydaktyki szkoły wyższej w oparciu o przeprowadzony w latach 2003–2006 sondaż diagnostyczny (ankieta i wywiad audytoryjny potraktowane komplementarnie) wśród 82 studentów i 20 nowo promowanych absolwentów. Łącznie przebadano 102 uczestników różnych kursów pedagogicznych w Akademii Pedagogicznej w Krakowie, którzy zgodzili wypowiedzieć się na temat jakości kształcenia. Respondenci wywodzili się z 11 różnych uczelni z terenu Krakowa, Bielska-Białej i Tarnowa.

Myślą przewodnią artykułu jest kreowanie nowoczesnego modelu kształcenia opartego na dydaktycznym konstruktywizmie, którego idea polega na dochodzeniu do wiedzy przez samego uczącego się, wspieranego w toku intencjonalnej, inspirowanej przez nauczyciela, wielorakiej aktywności studenta. Tę ideę – jak się okazuje – wzmacnia oczekiwana przez studiujących zmiana paradygmatu dydaktycznego z tradycyjnego nauczania na aktywne zdobywanie przez nich wiedzy. Dydaktyka klasyczna koncentruje się głównie na czynnościach nauczyciela, dydaktyka kreatywna zaś na aktywności i samodzielności realizacyjnej uczącego się, natychmiastowych

wzmocnieniach efektywnościowych. Niżej opisano zatem interaktywny model edukacji, w tym zmodernizowane aplikowanie wiedzy studentom przez staranne dobranie i realizowanie skutecznego sposobu transferu.

Nade wszystko artykuł koncentruje się na produktywnym generowaniu wiedzy przez samych studentów, wykorzystaniu ich doświadczenia, dzieleniu się wiedzą przez nich samych w aktywizującym procesie edukacyjnym, przygotowanym i reżyserowanym przez nauczyciela.

Doniesienie z badań jakości kształcenia – synteza wyników

Przed przystąpieniem do badań nurtowały mnie następujące pytania:

- Jak oceniana jest skuteczność transferu wiedzy w trakcie wykładów i ćwiczeń?
- Jakie są oczekiwania studentów w kontekście jakości kształcenia?
- Czy uczelnie gotowe są efektywnie przygotować do pracy przyszłych absolwentów?

Ze względu na ograniczone ramy artykułu, prezentuję główne wątki, najważniejsze dla dydaktyki. Analiza przeprowadzonych badań wskazuje na to, że o atrakcyjności szkoły – generalnie każdej – świadczy nie tylko poziom wiedzy nauczycieli, ale w znacznej mierze sposób jej przekazywania, w tym podawanie informacji w atrakcyjny, a jednocześnie skuteczny sposób. Z przeprowadzonego badania sondującego jakość edukacji w uczelniach województwa małopolskiego wynika, że postawa ponad 40 proc. nauczycieli akademickich jest zachowawcza, daleka od nowatorstwa, a u blisko 20 proc. z nich studentów razi konserwatyzm dydaktyczny i niesolidność. Tę liczną grupę cechuje – zdaniem respondentów – skłonność do monologowania, słabe przygotowanie do zajęć, korzystanie z notatek odczytywanych z pożółkłych, mocno już sfatygowanych kartek, spóźnianie się na zajęcia, a nawet ich opuszczanie. To głównie nauczyciele tej grupy – zdaniem badanych – preferują sztywno system informacyjno-egzaminacyjny, czyli recepcyjno-odtwórczy, który należy odczytać jako niezdolność do kreowania ambitnych projektów zajęć.

Studenci wyraźnie sygnalizują powszechność uprawiania pasywnej, monometodycznej dydaktyki, dławiącej wrodzoną i naturalną młodym ludziom aktywność umysłu. Często zajęcia są nudne, prowadzący stara się „siać postrach” wśród słuchaczy, a wszystko to jest wyrazem braku pomysłu nauczyciela na interesujące, dynamiczne, interaktywne ćwiczenia. W opiniach studentów wyraźna jest teza, że ok. 40 proc. nauczycieli akademickich ma zubożone kompetencje funkcjonalne, które można – przytaczając stwierdzenie jednego z respondentów – lapidarnie określić: „Dobrzy merytorycznie, słabi dydaktycznie”. Stąd łatwo wytłumaczyć fakt, iż nauczyciele akademicy są lepsi w „produkcji publikacji” aniżeli w tworzeniu autentycznie nowej, aplikacyjnej kultury dydaktycznej.

W zróżnicowanym metodycznie potencjale kadrowym szkół wyższych przeważająca większość nauczycieli ma trudności głównie w pracy z grupą na ćwiczeniach. Najczęściej ich studenci są słuchaczami bądź biernymi wykonawcami zleczanych czynności. Mankamentem jest wąski repertuar stosowanych metod, z czego wynika słaba moderacja pracy grupy, w tym wyzwalania radości z uczenia się, czyli inspiro-

wania uczenia się we współpracy, wywoływania wielostronnej twórczej aktywności studentów, która jest dominującym trendem w edukacji ostatnich 8-10 lat. Na niedostatki u swoich nauczycieli w tym zakresie wskazuje aż 67 proc. badanych.

Niewiele lepiej jest z realizacją wykładów, o czym świadczą wyniki pierwszego modułu badawczego. W studenckich wypowiedziach pisemnych i nade wszystko ustnych (wywiad audytoryjny) zdarzały się krańcowo różne opinie o wykładach: od ciekawych do irytujących. Z przekazu studentów wynika, iż zdecydowanie dominują wykłady konwencjonalne (ponad 52 proc.), tj. informacyjne, oparte często na wiedzy wyartykułowanej, dostępnej, zarchiwizowanej. Stanowią one co najwyżej właściwie zsyntetyzowaną wiedzę książkową (transfer wierny), powszechnie dostępną, choć rozproszoną.

Kolejna realizowana konstrukcja to wykłady kursowe (21 proc.) mające postać systematyzującą bądź uogólniającą oraz improwizujące (ok. 15 proc.), niekiedy chaotyczne, bez wyraźnej struktury, za to z wieloma dygresjami prowadzącego. Ten ostatni przekaz – zdaniem respondentów – cechuje nauczycieli słabo przygotowanych merytorycznie.

Rzadko są wygłaszane solidne wykłady monograficzne, poparte wynikami badań naukowych prowadzonych przez wykładowcę z uwypukleniem strony metodologiczno-warsztatowej. Poza tym na studiach niestacjonarnych kopiowane są wykłady ze studiów stacjonarnych. Na tych pierwszych ze względu na mniejszą liczbę godzin wykład winien mieć charakter konsultacyjny, oparty na węzłowych punktach problemu.

O niskiej sprawności wielu, bo aż ok. 60 proc. wykładowców, świadczy unikanie, a nawet niechęć do stosowania nowoczesnych środków dydaktycznych, w tym szczególnie oczekiwanych przez studentów mediów elektronicznych (paradygmat obrazowania). Blisko 100 proc. badanych przyznaje, że wykorzystanie nowoczesnych środków dydaktycznych znacząco wpływa na poprawę jakości kształcenia. Analizując opinie respondentów z ponad trzech lat badań, okazuje się, że odsetek nauczycieli, tzw. dydaktyków medialnych, wzrasta zbyt wolno. Dla środowiska akademickiego ten problem jest zawstydzający. Szczególnie drażliwy wydaje się w świetle opublikowanego w 1998 roku raportu UNESCO *Teaching in a Changing World*, który sugeruje konieczność wdrożenia w edukacji narzędzi IT jako podstawy rozwoju w XXI wieku. W analizowanym raporcie¹ zawarte zostały główne założenia nowoczesnej edukacji człowieka, takie jak:

- aktywne wykorzystanie technologii informacyjnych w szkołach i instytucjach;
- dbałość i odpowiedzialność za wysoką jakość kursów elektronicznych dla nauczycieli i studentów;
- konieczność opanowania przez nauczycieli umiejętności wykorzystywania nowych źródeł informacji zgodnie z ideą przekazywania wiedzy według najwyższych standardów akademickich.

Należy wspomnieć, iż znaczny odsetek nauczycieli (ok. 76 proc.) używa wprawdzie pożytecznego, prostego w obsłudze projektoskopu (rzutnika pisma, posiadającego wszystkie zalety tablicy, a nieposiadającego jej wad), ale czyni to czę-

¹ H. Guryn, *Nie przywilej, lecz konieczność*, „Personel i Zarządzanie” 2006, nr 5, s. 43.

sto niemethodycznie. Zdaniem kształconych, w czasie zajęć emituje się zbyt wiele foliogramów, z dużą ilością informacji na jednej folii bądź tekstu napisanego małą czcionką (poniżej 18 pkt typograficznych). Zdarzają się nawet foliogramy z tekstem z odbitek ksero z książek autora (czcionka 10-12 pkt), której nie może z bliskiej odległości od źródła emisji odczytać nawet sam nauczyciel. Innym często popełnianym błędem jest czytanie tekstu i operowanie wskaźnikiem na ekranie (nauczyciel wówczas zwrócony jest tyłem do studentów), a nie interpretacja zapisów na stoliku projekcyjnym rzutnika. Jedynie wskaźnik laserowy zapewnia komfort operowania na ekranie z dowolnego miejsca sali.

Taki sposób przekazywania nowej/starej wiedzy świadczy – zdaniem studentów – o niskim priorytecie nadawanym tworzeniu i transferowaniu wiedzy. Stąd podobny jest stopień aktywizacji słuchaczy. Rzadko podczas zajęć edukacyjnych wykorzystuje się dialog. Słusznie powiada prof. J. Rudniański: „Ciągłe trzeba trenować rozumne myślenie”². Warto zatem uwzględnić, iż uczący się student powinien zdecydowanie więcej aktywnie myśleć w trakcie zajęć, dyskutować, częściej rozwiązywać teoretyczne i praktyczne problemy w twórczy sposób (komunikacja intergrupowa), a nie tylko być słuchaczem wykładów. Warto też podkreślić, że najmniej efektywne metody przekazywania wiedzy w opinii studentów to zlecenie opracowania referatów i raportów.

Na zakończenie warto przytoczyć dane identyfikujące czynniki budujące zadowolenie studenta z przekazywanej przez nauczycieli akademickich wiedzy (inaczej ujmując: świadczonych usług edukacyjnych). Warto wskazać, na co studenci najczęściej zwracają uwagę, co powoduje ich największe zadowolenie. Te oczekiwania ułożone w listę priorytetów mogą być źródłem obopólnego sukcesu i przedstawiają się następująco:

- przyjemna i konstruktywna atmosfera w czasie zajęć;
- nowe zmieniające się nie tylko treści, ale formy i metody zajęć;
- praca grupowa (uczenie się we współpracy), dzielenie się wiedzą;
- sprawna metodyka nauczycieli w nowoczesnej technologii kształcenia;
- nacisk na radość uczenia się, samodzielność i pracę w zespole;
- poczucie, że na każdych zajęciach się czegoś konkretnego nauczyli (wiedza i umiejętności) oraz świadomość progresji, systematycznego uświadomionego postępu.

Studenci pragną przekazać własne sugestie, kreatywne pomysły co do prowadzenia zajęć, na co nauczyciele akademicy z reguły są zamknięci. Miernikiem zaufania oraz akceptacji nauczyciela i jego działań może być odpowiadanie na propozycje studentów dotyczące niestandardowego prowadzenia zajęć i – szerzej – rekonstrukcji procesu edukacyjnego. Studenci oczekują, że z zawodu zostaną wyeliminowani ludzie, którzy z różnych powodów nie powinni być nauczycielami akademickimi. Uważają, że jeżeli są predestynowani do pracy naukowej, mogą pracować w uczelni, ale nie powinni pracować bezpośrednio z młodzieżą i już na początku studiów zniechęcać do studiowania. Uważają poza tym, że ich ocena powinna – bardziej niż dotychczas – mieć znaczenie przy decyzjach, kto może prowadzić zajęcia dydaktyczne,

² J. Rudniański, *Jak się uczyć?*, Warszawa 2001, s. 39.

a kto nie ma do tego predyspozycji. Część studentów przekonana jest, że za kilka lat opinia ta będzie miała znaczenie przy decyzjach kadrowych w uczelniach wyższych. Innym istotnym postulatem studentów i absolwentów jest konieczność zdecydowanie szerszej współpracy nauczycieli akademickich z praktykami, która zaowocuje transferem wiedzy aktualnej, aplikowanej w ich przyszłą pracę.

Nie ulega wątpliwości, że dydaktyka akademicka wymaga modernizacji – dodatkowym powodem przeprowadzenia zmian są zobowiązania uczelni w stosunku do studentów wynikające z podpisania od początku roku akademickiego 2006/2007 indywidualnych umów z każdym studentem co do warunków studiowania i możliwości sądowego zaskarżenia uczelni w przypadku niewywiązywania się przez nią z obowiązków objętych umową.

Kierunki rekonstrukcji kształcenia

Warto zaakcentować w tym miejscu, iż niekwestionowany autorytet w dziedzinie dydaktyki szkoły wyższej Wincenty Okoń wskazuje ćwiczenia jako główny tor zajęć w wyższej uczelni (obok seminariów i laboratoriów). Przywołany autor słusznie uważa, że wykład pełni funkcję pomocniczą, dostarcza bowiem tylko podstaw wiedzy, której student musi się nauczyć poza wykładem. Zbieżny pogląd prezentują autorzy światowego bestsellera – Kanadyjka i Nowozelandczyk, specjaliści najefektywniejszych metod szybkiego uczenia się, którzy zawarli w tekście pasjonującego dzieła takie oto stwierdzenie: „Wy, którzy umiecie uczyć, uczcie. Wy, którzy nie umiecie, wykładajcie”³. Należy zatem podkreślić, że praca studenta polega głównie na inspirowanym przez nauczyciela (konstruktywizm), ale jednak samodzielnym dochodzeniu do wiedzy interpretacyjnej, wyjaśniającej⁴ oraz wdrażaniu go do prac twórczych, do płodnej myślowo i emocjonalnie dydaktyki dialogu⁵, ujętej w zmieniające się często na zajęciach procedury nowoczesnych metod dydaktycznych.

Wykład może mieć wiele odmian konstrukcyjnych odbiegających od opisanego wcześniej standardu. W dydaktyce akademickiej odczuwa się niedosyt wykładów problemowych, gdzie temat podawany jest w postaci problemów wymagających eksperckiego rozwiązania i metodologicznej analizy. Jego dopełnieniem może być – często stosowany w uniwersytetach krajów zachodnich – wykład konwersatoryjny, nacełowany na kluczowe problemy współczesne, często z udziałem praktyka, gdzie wspólnie z audytorium prowadzona jest dyskusja inspirowana przez wykładowcę stawianiem kontrowersyjnych tez.

Studenci prawie nie uczestniczą w wykładach (dyskusjach) panelowych, wymagających często współpracy multidyscyplinarnej, a także wykładach gościnnych, okolicznościowych, inauguracyjnych. Uzasadniony jest też na wielu kierunkach studiów wykład praksyjny, w którym analizuje się konkretne działania praktyczne oraz ich uwarunkowania.

³ G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, przeł. J. Jóźwiak, Poznań 2000, s. 52.

⁴ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2002, s. 120.

⁵ M. Śnieżyński, *Zarys dydaktyki dialogu*, Kraków 1997.

Znacznie większe możliwości uaktywnienia studenta niż w tradycyjnej dydaktyce tkwią w nowoczesnych standardach dydaktyki akademickiej, w tym w produkcyjnych ćwiczeniach warsztatowych, gdzie praca grupowo-zadaniowa, problemowa stwarza im możliwości autoekspresji. Opisywane zajęcia edukacyjne są tak pomyślane, żeby angażować wszystkich uczestników nie tylko poprzez dialog nauczyciel – student, ale głównie student – student. Nie bez znaczenia jest twórcze zaangażowanie uczących się, w tym emocjonalne w toku uzgadniania, argumentowania, odkrywania wiedzy w całości zrozumiałej, jej prezentacji i refleksji wywołującej pozytywną samoocenę. Biorący udział w warsztacie muszą mieć coś do zaoferowania i muszą mieć szansę rzeczywistego wniesienia swego wkładu. Tę szansę powinien tworzyć nauczyciel moderator, proponując procedury innowacyjnych metod dydaktycznych oraz dostosowaną funkcjonalną aranżację sali. Należy uczącym się stwarzać ustawicznie sytuacje do twórczej pracy w zmieniającym się ciągle składzie osobowym w tworzonych doraźnie na czas wykonania zadania podgrupach (optymalne są cztero-, sześcioposobowe), które komunikują się „twarzą w twarz”. Ujawnia się wtedy z całą mocą efekt synergii.

Współcześnie rozumiana funkcja nauczyciela polega na tym, żeby powodował on odpowiedzialne uczenie się studentów, a mniej zajmował się ich nauczaniem. W raporcie UNESCO⁶ uwypuklono, że „nauczyciel powinien nawiązać nowy rodzaj relacji z uczniem, przechodząc od roli »solisty« do »akompaniatora«, być odtąd nie tyle przekąźnikiem wiadomości, ile przewodnikiem ucznia w jego poszukiwaniu, organizowaniu i posługiwaniu się wiedzą, kierować umysłami raczej, niż je modelować”.

Poczucie własnej skuteczności studenta

Rozwój studenta, a także warunki umożliwiające jego samorozwój w toku procesu dydaktycznego, to główny problem we współczesnej dydaktyce szkoły wyższej. Stąd kluczowym zadaniem jest dla nauczyciela wychowanie każdego uczestnika procesu edukacji w przekonaniu, że ma aktywnie używać wiedzy, uzupełniać ją i przetwarzać, kształtować własną inteligencję emocjonalną. Łatwo to powiedzieć, ale trudniej wprowadzić w skali powszechnej. Proces tworzenia społeczeństwa wiedzy musi stać się wyzwaniem i celem działania możliwie wszystkich (a nie tylko najlepszych) nauczycieli. Aby tak było, potrzeba determinacji edukatorów i świadomości, że jest to realne do osiągnięcia. Oczywiście potrzebne są systematyczne zmiany w programach, treściach, a nade wszystko formach, metodach i środkach kształcenia, ale na początku potrzebna jest mentalna rewolucja w świadomości nauczycieli co do pełnionej przez nich rzeczywistej misji.

Wśród nauczycieli akademickich musi panować silne przekonanie, że ważna jest partycypacja studentów w tworzeniu wiedzy. Istotą partycypacji nauczycieli w procesie kształcenia studentów jest tworzenie odpowiednich warunków do ich aktywizacji, zgłaszania przez nich pomysłów, inicjatyw, zapewnienie prawa do

⁶ J. Delors, *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, przeł. W. Rabczuk, Warszawa 1998, s. 150.

krytyki rozwiązań i proponowanie własnych alternatywnych pomysłów, niekiedy hipotez służących podejmowaniu najkorzystniejszych decyzji w metodach analitycznych, np. analiza przypadku. Nawet wykład dla 200 słuchaczy, dla zwiększenia ich aktywności, powinien zawierać elementy partnerskiego dialogu mistrza z uczniami (20-25 proc. czasu zajęciowego) w ramach formuły swobodnej dyskusji (potrzebny do tego jest drugi mikrofon sprawnie przekazywany sobie wzajemnie przez uczestników zajęć).

Wartością oczekiwaną przez studentów poza zajęciowym wszechstronnym „masażem zmysłów”, czyli tzw. neurodydaktyką (uruchamianie wielu ośrodków projekcyjnych mózgu) jest świadomość, iż na każdych zajęciach poznali oni coś nowego, wartościowego i – nade wszystko – mają poczucie własnej skuteczności (*self-efficacy*), czyli pewien poziom pewności, że są zdolni do odniesienia sukcesu w określonym zadaniu⁷. Ugruntowane poczucie sukcesu jednostek sprzyja podejmowaniu inicjatywy we własnym rozwoju i usprawnianiu swojej pracy. Sukces każdego człowieka zależy w głównej mierze od sposobu myślenia o świecie i od konstruktu spostrzegania i poczucia własnej skuteczności. Nauczyciele mogą je skutecznie rozwijać i utrwalać lub swoim działaniem przyczynić się do jego spadku i demotywacji. W konsekwencji samodzielność rozwoju, a więc samoświadomość i samowiedność w aktywności i kontroli nad czynnikami determinującymi działanie, jest warunkiem osiągnięcia sukcesu edukacyjnego na studiach, a potem w pracy zawodowej.

Aplikacje wspierające organizację konstruktywnej dydaktyki

Kształcenie jest procesem złożonym, wieloparametrycznym i dylematycznym. Myślenie kreatywne pozwalające zachować, a także rozwijać twórczy i otwarty umysł nie jest łatwe. Wśród uczestników zajęć (podpopulacje nauczycieli i studentów) znajdują się tacy, którzy na co dzień zajmują się nauką i pracą rutynowo, często rezygnując z myślenia innowacyjnego. Natomiast myślenie twórcze wymaga wyobraźni, nastawienia proinnowacyjnego, w tym podatności na zmiany.

Warto zatem z całą mocą podkreślić, że praca studenta polega głównie na samodzielnym studiowaniu i wdrażaniu go do prac twórczych, do dialogu z innymi, prezentującymi odmienne punkty widzenia, do rozważania możliwie wszystkich czynników, uwarunkowań. Proces poznania jest przecież aktem społecznym, tworzonym w klimacie zmian. To pole otwierają niestandardowe metody dydaktyczne, takie jak: debata (za i przeciw), technika 635, IPW (inne punkty widzenia), RWC (rozważ wszystkie czynniki), analiza ZWI (zalety, wady, interesujące), analiza „gwiazdy pytań”, analiza SWOT, metoda przypadków, „6 myślowych kapeluszy”, dyskusja panelowa, metaplan, metoda projektów itd. Każda z tych metod ma swoją ścisłą procedurę. Istotny jest dobór do problemu przedstawionego studentom do rozwiązania właściwej metody. Dla nauczycieli o skromnym repertuarze dydaktycznym bardzo ważne jest, by przed stosowaniem danej metody przeciwżyć ją, stając w roli ucznia przed doświadczonym dydaktycznie trenerem. Nowatorstwo dydaktyczne najlepiej

⁷ B. J. Zimmerman, S. Bonner, R. Kovach, *Poczucie własnej skuteczności ucznia*, Sopot 2005, s. 124.

rozwinie się przez innowacje naśladowcze. Można też tworzyć własne metody aktywizujące. Zawsze jednak należy pamiętać o:

- dokładnym określeniu celu (co uczący się będą z tego mieli oprócz uatrakcyjnienia zajęć);
- określeniu czasu (należy przemyśleć, czy czas potrzebny na realizację metody jest wart celu, jaki się dzięki niej osiąga);
- przygotowaniu krótkiej, czytelnej instrukcji i stosownych materiałów koniecznych do realizacji metody (np. foliogram z zapisem procedury metody, papier w dużym formacie i flamastry, taśma klejąca itp.).

Więcej o stosowanych nie tylko przez autora kilkadziesiąt lat nowocześniejszych, konstruktywnych, zweryfikowanych metodach warsztatowych o znacznym współczynniku kreatywności, które „masują zmysły” i kształtują giętki umysł, tworzą kapitał intelektualny, rozwijają ponadprzedmiotowe, uniwersalne kompetencje kluczowe studentów, zawarto w innym materiale⁸.

Akademickie warsztaty dydaktyczne jako komponent uczelnianej jakości

Wobec niedostatków edukacyjnych w masowym szkolnictwie wyższym, które straciło swój elitarny charakter⁹, powstał w kraju nowy nurt wyrafinowanej edukacji zawodowej, który coraz bardziej się rozwija. Obok nauki sformalizowanej (na uczelniach) istnieje równolegle system nauki nieformalnej i dodatkowej. Dzieje się tak – jak mi się wydaje – ponieważ we współczesnych warunkach rynkowych edukacja sformalizowana nie jest w stanie udźwignąć ciężaru kompetentnego przygotowania. Powstała luka stara się zapełnić właśnie edukacja nieformalna i dodatkowa. Są to wszelkiego rodzaju kursy i szkolenia, podczas których zajęcia prowadzi się w znacznie mniejszych grupach niż w uczelniach, w których kwestia koszt – efekt jest często priorytetem, ponieważ pierwszy człon dominuje nad doskonaleniem instrumentalnych kompetencji. Efektywne szkolenia prowadzone są przez profesjonalne firmy. Zajmują one bardzo dużą część rynku komercyjnych usług również dla studiujących na wyższych uczelniach bądź młodych absolwentów. Te usługi są podstawową formą nabywania wiedzy lub doskonalenia umiejętności niezbędnych na rynku pracy.

Z rozeznania, jakie posiadam, wynika, że nie został opracowany system transferu wiedzy dla polskiego szkolnictwa wyższego na wzór szkół naszego systemu oświaty reformujących się od 1999 roku. Dla potrzeb nowoczesnej oświaty w ramach programu „Nowa Szkoła”, „Kreator” i innych, przeszkolono w ostatnich latach poprzedniej dekady oraz na przełomie wieków w ośrodkach doskonalenia ok. 2/3 czynnych nauczycieli. W obszarze szkół wyższych wszelkie projekty z tego zakresu inicjowane są sporadycznie przez konkretne jednostki, a opierają się przede wszystkim na osobistych kontaktach. Niewątpliwie warunkowane jest to silną konkurencją

⁸ R. Wróński, *Refleksje z warsztatów innowacyjnej dydaktyki*, [w:] *Jakość kształcenia w szkole wyższej. Doskonalenie kompetencji edukacyjnych*, red. B. Sitarska, Siedlce 2004; idem, *Jakość kształcenia a problem rekonstrukcji kompetencji nauczyciela*, [w:] *Kształcenie nauczycieli wychowania obronnego w polskich uczelniach*, red. Z. Kwiatkowski, Kraków 2006.

⁹ S. Kwiatkowski, *Przedsiębiorczość intelektualna*, Warszawa 2000.

w tym sektorze. Brak jest zatem spójnej polityki rozwoju i transferu wiedzy w sektorze edukacji. Sponuję zatem, iż kwestią kompetencyjnego, w tym metodycznego doskonalenia nauczycieli – po dokładnej identyfikacji potrzeb – każda z uczelni musi się zająć we własnym zakresie.

Wydaje się, iż dobrą praktyką na podwyższenie standardów uprawiania akademickiej dydaktyki mogą być reaktywowane w uczelniach po ponad 30 latach warsztaty dydaktyczne (kursy) dla nauczycieli akademickich (niekoniecznie tylko dla asystentów). Należy je traktować jako inkubatory wspierające indywidualne przedsięwzięcia modernizacyjne nauczycieli oraz transfer innowacji dydaktycznych. Potrzebna jest dla upowszechnienia się pomysłu kultura wsparcia w uczelniach.

Ważnym aspektem jest wyzwolenie chęci i potrzeby nieustannego doskonalenia zawodowego w dziedzinie usprawniającej i aktualizującej metodyczny warsztat pracy nauczyciela. Najlepszą motywacją do poszerzenia wiedzy i umiejętności z zakresu dydaktyki i psychologii kształcenia jest systematyczna autoewaluacja nauczycieli, a także właściwie zdyskontowane przez władze uczelni wyniki ewaluacji nauczycieli ocenianych przez studentów (wykonywanej dla potrzeb opracowania uczelnianego raportu) w ramach budowania wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia w uczelniach.

Warsztaty dydaktyczne dla nauczycieli akademickich – poza ćwiczeniem w roli ucznia – nieznanymi kreatywnymi metodami dydaktycznymi, wywołują integrację środowiska na wymianę doświadczeń metodycznych. Dzięki produktywnym zajęciom dokonuje się wzmocnienie zaangażowania grupy oraz stwarza sytuacje do prezentowania własnych sukcesów oraz pozyskiwania kształtujących wiedzę informacji zwrotnych o własnym zachowaniu. Praca metodą warsztatową uświadamia nam, jak bardzo skutecznie przebiega proces uczenia się w grupie. Wskazuje na takie istotne elementy, jak: zachowania wspierające i utrudniające realizację zadania i niepowtarzalne relacje uczestników szczególnie przy pracy w kręgu. Efektem finalnym pracy warsztatowej ma być też poznanie swoich mocnych i słabych stron w komunikacji, wdrażanie korekt, a nade wszystko dyfuzja innowacji, czyli istotne poszerzenie repertuaru skutecznych oddziaływań dydaktycznych.

Kompozycja liczby godzin i planu zajęć na akademickich warsztatach dydaktycznych (AWD) może być dyskusyjna. Na początek proponuję 40-60 godzin warsztatowych (możliwie bez wykładów) z następujących modułów uszeregowanych według rangi pod względem liczby godzin przeznaczonych na ich realizację:

- nowoczesna dydaktyka (20-25 innowacyjnych metod aktywizujących);
- multimedia w kształceniu;
- projektowanie i prowadzenie ewaluacji (samoewaluacji);
- warsztat pracy nauczyciela akademickiego.

Założeniem warsztatów jest wyposażenie uczestników w użyteczne umiejętności, tworzenie kultury dzielenia się wiedzą, dokonywanie zmian w czynnościach metodycznych, żeby kształcić studentów sprawnie, trafnie i skutecznie. Nabyte zachowania nauczyciela będą wpływały na jakość jego pracy zawodowej i tym samym na jakość kształcenia w uczelni.

E. Deming definiuje pojęcie jakości jako „sposób myślenia, który powoduje, że stosuje się i bez przerwy poszukuje najlepszych rozwiązań”. W świetle przekonania

autora proponowane we właściwym wydaniu trenerskim warsztaty dydaktyczne dla nauczycieli akademickich (grupy 15-20-osobowe, dzielone w trakcie warsztatów na trzy, cztery podgrupy zadaniowe) są dobrym startem, a zarazem fundamentem wypełniania definicyjnych kryteriów jakości procesu edukacyjnego. Studium wykonalności proponowanego przedsięwzięcia powierzam władzom każdej uczelni od kierownika zakładu po rektora.

Ożywiony chęcią sprowokowania nauczycieli do rzetelnej refleksji i dyskusji nad atrakcyjnym, a jednocześnie efektywnym sposobem kształcenia, twierdzę, że warto nauczyć się uczyć inaczej, co najczęściej znaczy: lepiej, atrakcyjnej, szybciej, nowocześniej, trwale, skutecznie, bliżej życia – tak jak chcą studenci.

Anna Gawel

ŚRODOWISKO PSYCHOSPOŁECZNE SZKOŁY W KONTEKŚCIE EDUKACJI ZDROWOTNEJ

Obserwowana w ostatnich latach dynamika globalnych przeobrażeń w sferze polityki, gospodarki, rynku pracy, kultury, mediów, rodziny, przepływu informacji, w powiązaniu z zachodzącymi w naszym kraju przemianami towarzyszącymi procesowi transformacji, rodzą szereg zjawisk o niebagatelnym znaczeniu dla codziennej egzystencji współczesnych Polaków, możliwości samorealizacji oraz prowadzenia twórczego i satysfakcjonującego życia. Mają one z jednej strony niewątpliwie charakter pozytywny, z drugiej jednak wyzwalają konieczność uruchamiania specyficznych mechanizmów adaptacyjnych w obliczu nowych wymagań codziennego życia, a nade wszystko generują wiele zagrożeń, zwłaszcza dla dzieci i młodzieży. Do zagrożeń tych zaliczyć należy przede wszystkim: upowszechnianie się rozmaitych patologii życia społecznego, lansowanie wzorów kultury konsumpcji, wszechobecność przemocy w mediach (emitowanej nie tylko w obrazach wirtualnego, ale też realnego – zwłaszcza politycznego – świata), kryzys autorytetów, wzrost podaży substancji psychoaktywnych, zawłaszczanie przez mass media wolnego czasu i in. W pełni uzasadnione wydaje się zatem poszukiwanie edukacyjnych możliwości w zakresie przygotowania młodego człowieka – doświadczającego przejawów globalnej zmiany społecznej – do pokonywania trudności w rozwiązywaniu zadań rozwojowych.

Jedną z takich możliwości wydaje się oparcie relacji edukacyjnych na dialogu. Słuszność tej idei uzasadnić można nie tylko analizując niepomysłne dla rozwoju dzieci i młodzieży skutki modernizacji społecznej, ale także nawiązując do wskazanego w raporcie J. Delors¹ a filaru edukacji XXI wieku, jakim jest uczenie się, aby „żyć wspólnie”¹. Realizacja przez szkołę tej idei wiąże się jednakże z koniecznością uznania przez nauczycieli tezy, że podstawowym warunkiem dialogu edukacyjnego

¹ J. Delors, *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, przeł. W. Rabczuk, Warszawa 1998.

jest budowanie zaufania w relacjach interpersonalnych z uczniami. To z pozoru proste stwierdzenie rodzi wiele pytań – o poziom tego zaufania, wielkość udzielanego uczniom kredytu zaufania, wzajemność zaufania, „odnawialność” utraconego zaufania itp. W poszukiwaniu odpowiedzi na każde z nich nieuchronnie dotykamy problemu podejmowania przez nauczyciela ryzyka wychowawczego.

Prezentowane tu refleksje mieszczą się w nurcie pedagogiki zdrowia, a zasadność takiego ich ukierunkowania wynika z kilku przesłanek.

Po pierwsze, ludzkie zdrowie – zgodnie z powszechnie dziś obowiązującym ujęciem holistycznym – stanowi system powiązanych ze sobą funkcjonalnie wymiarów: fizycznego, psychicznego, społecznego i duchowego, pozostając zarazem w zasięgu skomplikowanej sieci systemowych zależności z różnorodnymi elementami fizycznego i psychospołecznego środowiska egzystowania człowieka. Jak zauważa H. Sęk, czynniki zdrowia tkwią w „[...] biosferze, kulturze, polityce, ekonomii, w złożonych środowiskach życia i działania człowieka: w rodzinie, szkole, pracy, ale także w samym człowieku, w jego ciele, psychice i cechach duchowych”².

Po drugie, stan zdrowia jest zmienny, a o jego poziomie decyduje w znacznym stopniu styl życia człowieka wyrażający się podejmowanymi przez niego zachowaniami zdrowotnymi. Charakterystyczny dla każdej jednostki obraz tych zachowań kształtowany jest od najmłodszych lat życia, w czym mają swój niewątpliwý udział oddziaływania wychowawcze oraz cechy środowiska psychospołecznego rodziny, instytucji wychowawczych (przedszkola, szkoły) i grup rówieśniczych.

Po trzecie, zdrowie opisać można jako proces poszukiwania stale zakłócanego przez różnorodne stresory równowagi, którego efekt jest różnicowany poziomem posiadanego potencjału zdrowotnego. Potencjał ten obejmuje nie tylko wyposażenie biologiczne człowieka, ale także jego zasoby psychologiczne, społeczne i ekologiczne. Pojęcie potencjału zdrowotnego zajmuje centralną pozycję w koncepcji salutogenezy A. Antonovsky’ego, który zwraca uwagę na znaczenie umiejętności wykorzystywania zasobów odpornościowych w budowaniu zdrowia. Są one, zdaniem tegoż autora, pochodną stopnia rozwoju poczucia koherencji, będącego układem złożonych dyspozycji psychologicznych ukierunkowujących emocjonalno-poznawczy sposób odbierania przez człowieka otaczającej go rzeczywistości³. Należy przy tym wyraźnie podkreślić, że poczucie koherencji kształtowane jest przede wszystkim w okresie dzieciństwa i młodości w toku socjalizacji i oddziaływań edukacyjnych. Ważną determinantą formowania się u młodych ludzi poczucia koherencji jest kontekst społeczno-kulturowy, toteż warto poddawać pedagogicznej refleksji znaczenie środowiska szkolnego dla przebiegu tego procesu.

Najważniejszym uzasadnieniem zastosowania tu odniesienia kwestii relacji wychowawczych do edukacji zdrowotnej jest przede wszystkim fakt, iż w przypadku sfery zdrowotnej wychowania człowieka konsekwencje cech tych relacji mają zasadnicze znaczenie dla skuteczności procesu edukacyjnego. We współczesnych mode-

² H. Sęk, *Subiektywne koncepcje zdrowia, świadomość zdrowotna a zachowania zdrowotne i promocja zdrowia*, [w:] *Promocja zdrowia. Psychologiczne podstawy wdrożeń*, red. Z. Ratajczak, I. Heszen-Niejodek, Katowice 1997, s. 50.

³ A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia*, przeł. H. Grzegółowska-Klarkowska, Warszawa 1995, s. 34 i nast.

lach edukacji zdrowotnej podkreśla się, że oparcie komunikacji między uczestnikami procesu edukacyjnego na współpracy, empatii i wzajemnym zaufaniu, jest warunkiem niezbędnym do skłonienia osoby edukowanej do samorefleksji i zredefiniowania swojej postawy wobec zdrowia⁴.

Z przedstawionych założeń wynika jednoznacznie, że zdrowie może być pozytywnie w procesie edukacyjnym. Należy jednakże odpowiedzieć na pytanie: w imię czego szkoła ma podejmować wyzwanie kreowania u uczniów potencjału zdrowotnego? Odpowiedź na nie zawrzeć można w następujących twierdzeniach:

1. Zdrowie to nie tylko brak choroby, jest ono wielowymiarowym – fizycznym, psychospołecznym i duchowym – dobrostanem (*well-being*)⁵. Dysponowanie tym dobrostanem uznać można za istotny warunek efektywnego rozwiązywania przez dzieci i młodzież zadań rozwojowych.

2. Jednym z zadań szkoły jest przygotowanie młodego człowieka do podejmowania wyzwań dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, co wymaga dysponowania określonymi zasobami psychicznymi, które poddają się wychowawczemu kształtowaniu.

3. Pojęcie zdrowia pozytywnego (*positive health*) wiąże się z postrzeganiem przez człowieka jakości życia. Osiąganie wysokiego jej poziomu skorelowane jest z posiadanym potencjałem zdrowia oraz umiejętnością jego wykorzystania.

Edukacja rozumiana jako „[...] ogół warunków, procesów i czynności sprzyjających optymalnemu i adekwatnemu rozwojowi jednostki”⁶ nie może zatem traktować sfery zdrowotnej w kategoriach „niszy wychowania”, ale winna uznać edukację zdrowotną za jedno ze swoich priorytetowych zadań.

Przyjęcie tezy, iż kształtowanie zdrowotnego wymiaru osobowości młodych ludzi stanowi aktualne wyzwanie dla edukacji, oznacza uznanie za powinność szkoły stwarzanie przez nią środowiska wspierającego zdrowie uczniów.

Szkoła jako źródło zasobów dla zdrowia uczniów

Oferowane przez szkołę środowiskowe zasoby dla zdrowia tkwią, m.in., w jej środowisku psychospołecznym, na którego określenie w literaturze pedagogicznej stosowane są także terminy „klimat szkoły” czy „kultura szkoły”. Odwołanie się do koncepcji „pól zdrowia” M. Lalonde’a pozwala przyjąć, że środowisko psychospołeczne szkoły stanowi istotną determinantę zdrowia i samopoczucia uczniów, co zresztą potwierdzają prowadzone w ostatnich latach badania empiryczne⁷.

⁴ Por.: Z. Słońska, *Edukacja zdrowotna a promocja zdrowia*, [w:] *Promocja zdrowia*, red. J. B. Kariski, Warszawa 1999, s. 314-317.

⁵ Sformułowana w 1948 roku przez ekspertów Światowej Organizacji Zdrowia definicja głosi, że zdrowie to „[...] stan pozytywny (dobrostan – *well-being*) samopoczucia fizycznego, psychicznego i społecznego, a nie tylko brak choroby lub ułomności” (*Promocja zdrowia*, red. J. B. Kariski, Z. Słońska, B. W. Wasilewski, Warszawa 1994, s. 17).

⁶ Z. Kwieciński, *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. Materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. J. Gnitecki, J. Rutkowiak, Warszawa-Poznań 1999, s. 19.

⁷ Por.: *Środowisko psychospołeczne szkoły i przystosowanie szkolne a zdrowie i zachowania zdrowotne uczniów w Polsce. Raport z badań*, red. B. Woynarowska, Warszawa 2003; *Postrzeganie środowiska psychospo-*

W obrębie środowiska psychospołecznego szkoły wyróżnić można kilka wymiarów, wśród których znaczącą pozycję zajmuje wymiar społeczny. Analiza dostępnej literatury oraz wyników prowadzonych w tym obszarze badań pozwalają na dokonanie jego operacjonalizacji do czterech zasadniczych elementów, jakimi są: postrzeganie przez uczniów wsparcia ze strony nauczycieli, które stanowi pochodną relacji nauczyciel – uczeń; postrzeganie przez uczniów wsparcia ze strony ich szkolnych kolegów; uczniowskie poczucie wpływu na życie szkoły oraz poczucie współdecydowania o sposobie własnego uczenia się. Wydaje się, że związek wymienionych aspektów klimatu szkoły ze zdrowiem uczniów wyraża się przede wszystkim w zaspokajaniu ich potrzeb psychicznych, udziałem w kształtowaniu u nich umiejętności życiowych oraz niektórych elementów świadomości zdrowotnej.

Zależność między społecznym wymiarem klimatu szkoły a zaspokajaniem potrzeb dzieci i młodzieży wykazać można niewątpliwie w odniesieniu do potrzeby bezpieczeństwa psychicznego, przynależności i kontaktu emocjonalnego, szacunku i akceptacji, sukcesu oraz autonomii, którą traktować należy w charakterze wymagającej realizacji potrzeby rozwojowej uczniów. Oczywiście w związku z tym okazuje się znaczenie jakości relacji interpersonalnych w wymiarze nauczyciel – uczeń. Obiecująca poznawczo wydaje się w tym miejscu analiza tych relacji w aspekcie wpływu wielkości udzielanego uczniom przez nauczycieli kredytu zaufania na stopień zaspokojenia wymienionych potrzeb, co wymaga jednakże przeprowadzenia stosownych badań.

Równie istotny jest udział środowiska psychospołecznego szkoły w kształtowaniu u uczniów umiejętności życiowych czy też inaczej mówiąc, kompetencji psychospołecznych, które z jednej strony pełnią niezwykle ważną funkcję rozwojową, z drugiej zaś – ich posiadanie sprzyja osiąganiu dobrego samopoczucia, zwłaszcza w sferze psychospołecznej. Rozważany wymiar klimatu szkoły odnieść można bardzo wyraźnie do formowania się u dzieci i młodzieży umiejętności komunikowania się oraz dokonywania samooceny. Jak wiadomo, sposób komunikowania służy nie tylko przekazywaniu określonych treści i informacji, ale wyraża również pośrednio rodzaj łączącej nas z innymi więzi, obejmuje nie tylko wypowiedzianie słów, lecz także różnorodne formy kontaktu niewerbalnego. Na umiejętność komunikowania się składają się m.in.: asertywność, empatia, prowadzenie i podtrzymywanie rozmowy, wzmacnianie werbalne (np. aprobata, ośmielanie, wyrazy sympatii) i niewerbalne (np. uśmiech, ton głosu), autoprezentacja i in. Kompetencje te rzadko mają charakter wrodzony i spontaniczny, toteż ich posiadanie wymaga zwykle długotrwałego procesu formowania, w którym znaczącą rolę odgrywa środowisko szkolne. Jest ono niewątpliwie miejscem nabywania tychże umiejętności na zasadzie modelowania, w którym nauczyciele pełnią, świadomie bądź nieświadomie, rolę osób znaczących. Inną ważną umiejętnością formowaną u uczniów w powiązaniu z atmosferą szkoły jest zdolność dokonywania adekwatnej samooceny, która, jak wiadomo, stanowi jeden z ważniejszych czynników decydujących o radzeniu sobie z wymogami i wyzwaniami codziennego życia. Na szczególne znaczenie tej kompetencji dla prawidłowego rozwoju dziecka i jego osiągnięć szkolnych wskazuje na podstawie badań własnych B. Pilecka. Autorka zauważa, że negatywna koncepcja siebie prowadzi nieuchronnie

do zaniechania pełni rozwoju i zmarnowania potencjalnych możliwości człowieka, a niejednokrotnie może stać się przyczyną depresji, niepokoju czy też rozwoju tendencji autodestrukcyjnych⁸. Warto zatem zastanowić się, w jakim stopniu uprawiane przez nauczycieli style wychowania i stosowane przez nich „strategie przetrwania” wpływają na formowanie się u uczniów adekwatnej samooceny, a tym samym stanowią czynniki wspierające ich zdrowie i rozwój.

Wydaje się, że słabo jak dotąd dostrzegany jest związek środowiska psychospołecznego szkoły z formowaniem się u uczniów świadomości zdrowotnej, rozumianej jako system obejmujący specyficzny, związany ze zdrowiem, obszar wiedzy powiązany z zespołem określonych przekonań i dyspozycji osobowościowych. Waga tego zagadnienia wiąże się z potwierdzonym licznymi badaniami empirycznymi faktem, iż pewne elementy świadomości zdrowotnej okazują się mieć istotny udział w warunkowaniu behawioralnej aktywności zdrowotnej człowieka, która – jak już dziś powszechnie wiadomo – stanowi najistotniejszą determinantę ludzkiego zdrowia. Do grupy przekonań zdrowotnych zalicza się, m.in.: przekonania o istocie i uwarunkowaniach zdrowia, przekonania normatywne, przekonania o wartości zdrowia, oczekiwania dotyczące wyniku działania zdrowotnego, przekonania dotyczące samoskuteczności w zakresie działań zdrowotnych, jak również przekonania o stopniu kontroli nad własnym zdrowiem. Wśród dyspozycji osobowościowych, co do których wykazano związek z aktywnością zdrowotną, wyróżnia się natomiast: poczucie koherencji, uogólnione poczucie własnej skuteczności, poziom optymizmu czy też charakterystyczny dla jednostki styl radzenia sobie ze stresem.

Jak wiadomo, poprawność metodologiczna w zakresie wyznaczania kierunków oddziaływań wychowawczych nakazuje przeprowadzenie rzetelnej diagnozy pedagogicznej. Poszukiwanie wskazań dla praktyki edukacyjnej w odniesieniu do kształtowania przez szkołę takiego obrazu jej środowiska psychospołecznego, który będzie sprzyjał osiąganiu przez uczniów fizycznego i psychospołecznego dobrostanu, wymaga zatem określenia poziomu ich potencjału zdrowotnego. Zasadne wydaje się więc z jednej strony analizowanie sposobu postrzegania przez uczniów środowiska psychospołecznego szkoły, z drugiej zaś – diagnozowanie ich potrzeb psychicznych i poziomu kompetencji psychospołecznych, jakimi dysponują, oraz określanie stopnia ukształtowania poszczególnych elementów świadomości zdrowotnej.

Diagnoza poziomu poczucia samoskuteczności uczniów jako ich osobistego zasobu zdrowotnego. Badania własne

Zgodnie z teorią społeczno-poznawczą A. Bandury⁹, wyjaśnianie psychologicznych mechanizmów zachowania człowieka powinno uwzględniać przekonania odzwierciedlające spostrzegane konsekwencje własnych zachowań oraz oczekiwania własnej skuteczności. Przyjmuje się, że poczucie osobistej kompetencji jest jednym

⁸ B. Pilecka, *Koncepcja własnej osobowości a wyniki w nauce*, [w:] *Psychologia wychowawcza stosowana. Wybrane zagadnienia*, red. Z. Gaś, Lublin 1995, s. 53-54.

⁹ A. Bandura, *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*, „Psychological Review” 1977, nr 84, s. 191-215.

z zasadniczych elementów procesów poznawczych zaangażowanych w kształtowanie się intencji do podjęcia określonego zachowania, powstrzymania się od niego bądź jego modyfikacji. Uogólnione poczucie własnej skuteczności (*general self-efficacy*) jest zwykle traktowane jako dyspozycja odzwierciedlająca osobiste zasoby jednostki pomocne jej w radzeniu sobie w różnych dziedzinach życiowej aktywności¹⁰. Odniesienie jej do zachowań związanych ze zdrowiem pozwala zatem na operowanie pojęciem oczekiwania własnej skuteczności w sferze zachowań zdrowotnych.

Znaczenie skuteczności własnej w aktywności zdrowotnej człowieka potwierdzają liczne badania empiryczne wykazujące, że wysoki jej poziom sprzyja podejmowaniu zachowań prozdrowotnych i ich kontynuowaniu, jak również jest ważnym zasobem w radzeniu sobie ze stresem¹¹. Waga tego przekonania podkreślana jest w wielu teoretycznych modelach zachowań zdrowotnych wypracowanych na gruncie psychologii zdrowia¹². Można zatem przyjąć, że poziom skuteczności własnej u dzieci i młodzieży stanowi jedną z determinant ich zdrowotnej aktywności.

Proces formowania się poczucia samoskuteczności związany jest nieodłącznie z przebiegiem socjalizacji i intencjonalnymi oddziaływaniami podstawowych środowisk wychowawczych. Ważna rola w tym względzie przypada szkole, która oferuje młodym ludziom określone możliwości doświadczania efektów podejmowanych przez nich samodzielnie działań. Szczególne znaczenie dla rozwoju poczucia skuteczności własnej u uczniów będzie miała niewątpliwie możliwość ich aktywnego uczestniczenia w życiu społeczności szkolnej poprzez różne formy samorządności, jak również współdecydowania o sposobach własnego uczenia się. Należy zauważyć, że w obydwu przypadkach uzależnione to będzie od postawy nauczyciela wobec wymienionych form aktywności ucznia, pozostającej w dość ścisłym związku z wielkością zaufania, jakim zechce obdarzyć swoich wychowanków i, co za tym idzie, z ich wewnętrznym przyzwoleniem na popełnianie przez nich błędów. W kształtowaniu się tej dyspozycji u uczniów znaczący wydaje się więc udział środowiska psychospołecznego szkoły.

Cel badań:

Celem badań było określenie stopnia poczucia skuteczności własnej uczniów, traktowanego jako predyktor ich zachowań zdrowotnych, a zarazem składnik osobistych zasobów zdrowotnych.

Materiał i metoda:

Poczucie skuteczności własnej badano przy użyciu Skali Kompetencji Osobistej (KompOs) autorstwa Z. Juczyńskiego. Skala jest przeznaczona do badania dzieci i młodzieży. Mierzy uogólnione poczucie własnej skuteczności oraz dwa, wyróżnio-

¹⁰ Z. Juczyński, *Narzędzia pomiaru w psychologii i promocji zdrowia*, Warszawa 2001, s. 73, 77.

¹¹ Por. R. Schwarzer, *Poczucie własnej skuteczności w podejmowaniu i kontynuacji zachowań zdrowotnych. Dotychczasowe podejście teoretyczne i nowy model*, [w:] *Psychologia zdrowia*, red. I. Heszen-Niejodek, H. Sęk, Warszawa 1997.

¹² Poczucie skuteczności własnej traktowane jest jako istotny predyktor intencjonalnych zachowań zdrowotnych, m.in. w Procesualnym Modelu Działań Zdrowotnych (Health Action Process Approach, HAPA) autorstwa R. Schwarzera (1997) oraz kompetencyjnym modelu zmiany zachowań zdrowotnych Z. Juczyńskiego (2001).

ne w jego obrębie, elementy: przekonania dotyczące dysponowania siłą konieczną do zainicjowania działania oraz przekonania związane z wytrwałością niezbędną do kontynuowania działania. Skala składa się z dwóch podskali, a zatem zadaniem osoby badanej jest ustosunkowanie się do dwóch zestawów stwierdzeń:

- zestaw pierwszy zawiera stwierdzenia dotyczące deklarowanego przez badanych sposobu reagowania na kłopotliwe sytuacje, który odzwierciedla poczucie siły do samodzielnego radzenia sobie;
- zestaw drugi obejmuje stwierdzenia opisujące sposoby reagowania w takich sytuacjach działaniowych, dla których warunkiem uzyskania planowanego efektu jest wytrwałość i konsekwencja w realizowaniu określonych zadań.

Badany określa swój stopień aprobaty treści poszczególnych stwierdzeń na czterostopniowej skali. Wynik ogólny skali podlega przeliczeniu na jednostki standaryzowane w skali stenowej. Ze względu na brak ujawniania statystycznie istotnego zróżnicowania ze względu na wiek i płeć, wskazane przez autora normy stenowe stanowią punkt odniesienia przy interpretacji wyników zarówno dziewcząt, jak i chłopców w wieku 11-17 lat. Wyniki w granicach 1-4 stena traktuje się jako niskie, mieszczące się w obrębie 5 i 6 stena jako przeciętne, zaś odpowiadające obszarowi zawartemu między 7 a 10 stenem jako wysokie. Interpretacja wyników uzyskanych w podskalach siły i wytrwałości wymaga natomiast odwołania się do średnich wyników próby normalizacyjnej¹³.

Badania przeprowadzono w 2005 roku na grupie 93 osób w wieku 14-17 lat, uczniów gimnazjum i liceum ogólnokształcącego¹⁴. Środowiskiem badanych 14-latków była wieś, natomiast 17-latkowie mieszkali w małym mieście. Dziewczęta stanowiły 58 proc., zaś chłopcy 42 proc. ogółu badanych. Strukturę badanej grupy ilustruje tabela 1.

Tabela 1. Struktura badanej grupy ze względu na wiek i płeć

Płeć	Wiek				Razem	
	14 lat		17 lat			
	n	%	n	%	n	%
Dziewczęta	31	49,0	23	77,0	54	58,0
Chłopcy	32	51,0	7	23,0	39	42,0
Ogółem	63	100,0	30	100,0	93	100,0

Źródło: badania własne.

Wyniki:

Uzyskane wyniki wskazują na dominację przeciętnego poziomu uogólnionego poczucia skuteczności własnej u uczniów – stwierdza się go u połowy badanych. Niemal

¹³ Z. Juczyński, *op. cit.*, s. 99-104.

¹⁴ Badania przeprowadziły studentki – Anna Gryźniak, Magdalena Makowska oraz Elżbieta Kras – przygotowujące pod moim kierunkiem prace dyplomowe podejmujące problematykę podmiotowych uwarunkowań aktywności zdrowotnej dzieci i młodzieży.

co trzeci badany (29,1 proc.) dysponuje wysokim poczuciem samoskuteczności, a jedynie co piąty niskim (20,4 proc.). Można zatem stwierdzić, że badanych uczniów cechują dość silne przekonania o posiadaniu wystarczających kompetencji do podejmowania intencjonalnych działań (tabela 2).

Tabela 2. Uogólniony poziom poczucia skuteczności własnej badanej młodzieży w odniesieniu do standaryzowanej skali stenowej

Poziom samoskuteczności	Liczba uczniów	
	n	%
Niski (1 – 4 sten)	19	20,4
Przeciętny (5 – 6 sten)	47	50,5
Wysoki (7 – 10 sten)	27	29,1
Ogółem	93	100,0

Źródło: badania własne.

Analiza stopnia wykształcenia czynnika siły i wytrwałości, wyodrębnionych w ramach uogólnionego poczucia samoskuteczności, wykazuje nieznaczną przewagę wyższych wskaźników w zakresie wytrwałości w stosunku do ujawnionych u badanych oczekiwań związanych z siłą do podjęcia działania – jedynie co czwartego ucznia cechuje niskie poczucie wytrwałości (24,8 proc.), podczas gdy w przypadku czynnika siły niskie wskaźniki cechują co trzeciego badanego (32,2 proc.). Po uwzględnieniu wieku badanych okazuje się natomiast, że zdecydowanie różnicuje on oczekiwania związane z siłą do podjęcia działania: są one zdecydowanie wyższe u starszych uczniów – wysoki wskaźnik czynnika siły stwierdzono u 66,7 proc. 17-latków i jedynie u 27 proc. 14-latków (tabela 3).

Tabela 3. Poziom poczucia skuteczności własnej badanych w zakresie czynnika siły i wytrwałości z podziałem na płeć w odniesieniu do średnich wyników próby normalizacyjnej

Poczucie skuteczności własnej	Liczba uczniów											
	Czynnik siły						Czynnik wytrwałości					
	14 lat		17 lat		Ogółem		14 lat		17 lat		Ogółem	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Niskie	26	41,3	4	13,3	30	32,2	15	23,8	8	26,6	23	24,8
Przeciętne	20	31,7	6	20,0	26	28,0	30	47,6	11	36,7	41	44,0
Wysokie	17	27,0	20	66,7	37	39,8	18	28,6	11	36,7	29	31,2
Razem	63	100,0	30	100,0	93	100,0	63	100,0	30	100,0	93	100,0

Źródło: badania własne.

Wnioski

Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że uczniów w wieku 14-17 lat cechują umiarkowanie silne przekonania o posiadaniu wystarczających kompetencji do podejmowania intencjonalnych działań. Okazało się przy tym, że wiek badanych silnie różnicuje stopień wykształcenia jednego z elementów uogólnionego poczucia skuteczności własnej, jakim jest czynnik siły niezbędnej do podejmowania działań. Zdecydowanie wyższy w porównaniu z odsetkiem starszych uczniów odsetek 14-latków cechujących się niskim wskaźnikiem poczucia siły do samodzielnego radzenia sobie świadczy, iż okres odpowiadający nauce w gimnazjum związany jest z dynamicznym formowaniem się tej dyspozycji osobowościowej. Zważywszy na fakt, że u znacznego odsetka uczniów inicjacja w zakresie ryzykownych dla zdrowia zachowań, takich jak palenie tytoniu, spożywanie alkoholu czy też zażywanie narkotyków, przypada na okres kształcenia gimnazjalnego, niezwykle pożądane byłoby dysponowanie przez nastolatków silnymi przekonaniami o dysponowaniu siłą do niepodejmowania tej aktywności bądź modyfikacji zachowań już uprawianych. Wydaje się więc, że kształtowanie u dzieci i młodzieży poczucia własnej skuteczności powinno być traktowane przez nauczyciela wychowawcę jako zadanie priorytetowe, zwłaszcza na tym poziomie edukacji, jak również w poprzedzającym go okresie nauki w szkole podstawowej. Warto przy tym pamiętać, że włączenie kształtowania tego przekonania do programów profilaktycznych ukierunkowanych na zapobieganie i zmianę zachowań antyzdrowotnych w znaczący sposób podnosi ich efektywność.

Fizyczny i psychospołeczny komfort dziecka jest podstawowym warunkiem skutecznego rozwiązywania przez nie zadań rozwojowych. Warto zatem, by nauczyciele i wychowawcy byli świadomi faktu, iż podejmowanie przez nich działań wspierających zdrowie uczniów jest równoznaczne ze wspomaganiem ich rozwoju oraz przygotowywaniem do podejmowania, teraz i w przyszłości, wyzwań dynamicznie zmieniającego się świata.

Stanisław Nieciński, Jerzy Kulczycki

PRZYSZYNEK DO DYSKUSJI NA TEMAT STANDARDÓW EDUKACYJNYCH W ZJEDNOCZONEJ EUROPIE

Przez pojęcie standardów zwykle rozumie się ściśle określone modele, wymogi lub wzorce, np. wzorce zachowania się. Julian P. Sawiński pisze: „Standard oznacza przede wszystkim »coś«, ten wynik, który jest oczekiwany i akceptowany”¹. Analogiczne poglądy wyraża Wacław Strykowski: „standard to model, norma, wzorzec ustalony przez specjalistów, instytucje, organizacje lub społeczeństwo”². Podobną definicję przytacza Stefan M. Kwiatkowski³.

Po sprecyzowaniu standardów można traktować je zatem m.in. jako mierniki własności, którym odpowiadają i które odwzorowują. Ze względu na to standardy są przydatne w skalowaniu mierzonych własności. W konsekwencji okazują się użyteczne, a nawet niezbędne, w ilościowych charakterystykach poznawanych zjawisk. W opisach rzeczywistości fizycznej posługujemy się nimi w pomiarach, np. napięcia elektrycznego, ciśnienia powietrza lub odległości między dwoma obiektami w przestrzeni.

W takim rozumieniu mieści się również pojęcie standardów edukacyjnych. Julian P. Sawiński stwierdza: „standardy osiągnięć edukacyjnych są to jasno sformułowane opisy przewidywanych wyników pracy nauczyciela, uznanych za niezbędne w dalszej pracy nauczycielskiej, na danym etapie kształcenia”⁴. Stanowią one, po pierwsze, wzorce założonych efektów kształcenia i wychowania. Po drugie, powinny być ich miernikami. Można stwierdzić, że pogląd: wzorzec pełni funkcję standardu

¹ J.P. Sawiński, *Oceniać kompetencje?*, „Nowa Szkoła” 1999 b, nr 8.

² W. Strykowski, *Wyposażenie i obudowa medialna niezbędnym elementem procesu kształcenia*, wstęp do *Standardy wyposażenia i obudowy medialnej przedmiotów ogólnokształcących*, <http://www.srodki-dydaktyczne.men.gov.pl/www/start2.html> (9.12.2006).

³ *Standardy kwalifikacji zawodowych i standardy edukacyjne. Relacje – modele – aplikacje*, red. S. M. Kwiatkowski, I. Woźniak, Warszawa 2002.

⁴ J. P. Sawiński, *op. cit.*

edukacyjnego – obejmuje twierdzenie, iż jest on ściśle określoną jednostką pomiaru umożliwiającą precyzyjne szacowanie i ocenę osiągnięć szkolnych uczniów.

Zofia Lisiecka i Cecylia Słowińska rozumieją standardy edukacyjne jako „jasno sformułowane poziomy osiągnięć uczniów lub rozwiązań organizacyjnych”⁵. Komentując tak sprecyzowane pojęcie, autorki wskazują, że standardy opisane są przez podanie szczegółowych kryteriów lub wskaźników działania, które mogą być jakościowe lub ilościowe. Dodają, że standardy można ustalać dla dowolnego aspektu funkcjonowania oświaty lub dla dowolnych, stosownych rozwiązań na poziomie ucznia, szkoły lub ogólnopaństwowego systemu edukacji.

Z przedstawionych wyżej definicji wynika konstatacja, że odniesieniem dla standardów edukacyjnych są zamierzenia oświatowe. To właśnie wobec nich wzorce indywidualnych osiągnięć szkolnych uczniów mają być funkcjonalne. Słowem, jeżeli założymy, że celem takim jest przyswojenie określonych wiadomości, to standardy edukacyjne powinny mierzyć stopień opanowania przez uczniów tych i tylko tych wiadomości. Natomiast w przypadku gdy cele formułujemy w innych kategoriach, np. sprawności lub umiejętności intelektualnych, standardy spełnią przypisywaną im rolę wtedy i tylko wtedy, gdy będą służyć skalowaniu wspomnianych dwu ostatnich funkcji umysłu.

Słowem, standardy edukacyjne zawsze mają odnosić się do ściśle określonej rzeczywistości pedagogicznej w jej dwóch kluczowych aspektach: 1) założonych i 2) osiągniętych efektów procesu edukacji. Winny umożliwiać ich wzajemne odniesienie, spełniając przy tym warunek trafności ewentualnych pomiarów. Inaczej mówiąc, w procesie ustalania standardów należy się troszczyć o zachowanie odpowiedniości między jakością mierzonych rezultatów kształcenia lub wychowania a modalnością, którą wyraża ich stan pożądany – cel edukacyjny. Jeżeli nie spełniamy tego warunku, określanie standardów właściwie nie ma sensu. Nedoręczne stają się wówczas również oparte na nich pomiary i oceny osiągnięć szkolnych uczniów, tak jak byłyby czymś absurdalnym wyniki szacowania masy miarami długości lub określania pola powierzchni miarami objętości.

W praktyce warunek pochodności standardów względem celu koncepcji edukacyjnej nie zawsze jest respektowany przez nauczycieli oraz przez władze oświatowe. Niekiedy pomiary rezultatów kształcenia i wychowania radykalnie roz mijają się z deklarowanymi celami oraz z założeniami programu edukacji. Przykładowo w obecnie realizowanej w Polsce reformie edukacji, mimo jednoznacznych, wielokrotnie powtarzanych oświadczeń jej twórców, że celem szkoły jest stymulowanie rozwoju osobowości i indywidualności wychowanków, zalecenia programowe i oparte na nich pomiar efektów edukacji w rzeczywistości dotyczą głównie ich wiedzy i umiejętności.

Definicja standardów edukacyjnych obowiązująca na egzaminach maturalnych w 2002 roku stwierdza to następującymi słowami. „(...) Standardy wymagań egzaminacyjnych są uszczegółowieniem opisu *osiągnięć* uczniów zawartego w *podstawie programowej*, sprawdzanych na końcu ostatniego etapu edukacji za pomocą egzami-

⁵ Z. Lisiecka, C. Słowińska, *Podstawa programowa a standardy wymagań egzaminacyjnych i szkolne zestawy programów nauczania*, Warszawa 2004.

nu maturalnego”⁶. W innej definicji czytamy: „Standardy to *norma wiedzy i umiejętności*, ustalana i ogłaszana przez Ministra Edukacji Narodowej, wyznaczająca zakres zadań egzaminacyjnych”⁷.

Przedstawione wyżej obie definicje oraz odpowiadające im treści zawarte w innych partiach cytowanych dokumentów, zawężają rozumienie standardu do mierników opanowanej wiedzy i umiejętności. Pomijają natomiast pomiar stopnia rozwoju cech osobowości związanych tylko pośrednio z pamięcią oraz z pozostałymi sprawnościami intelektualnymi wychowanków. W konsekwencji nie podlegają oszacowaniu ani ich zainteresowania, ani żadne inne cechy zachowania się uczniów, ważne ze społecznego punktu widzenia (takie jak np. dojrzałość emocjonalna, kreatywność, umiejętność podejmowania decyzji). Fakt ten wymaga odnotowania, a nawet podkreślenia, świadczy bowiem o braku spójności pomiędzy poszczególnymi składowymi systemu edukacji. Analiza spowodowanych nim konsekwencji, uwzględniająca całokształt jego skutków, z oczywistych względów przekracza jednak ramy niniejszego przyczynkowego opracowania.

W obecnie prowadzonych dociekaniach ograniczamy się do rozważenia dwóch kwestii:

1) jakie modalności określają standardy edukacyjne o zasadniczym znaczeniu dla współczesnej praktyki szkolnej w Polsce?

2) z założeń jakich pedagogicznych teorii są one wyprowadzane?

Są to naturalnie wstępne problemy w wykazie wyżej sygnalizowanych kwestii tworzących interesującą nas problematykę. W pewnym sensie można uznać je jednak za podstawowe – poprawne rozstrzygnięcie sprecyzowanych powyżej dwóch problemów jest bowiem warunkiem właściwego ukierunkowania dalszych ewentualnych badań w zakresie podjętego tematu.

Inwentarz poszukiwanych teorii oraz wyprowadzanych z nich pojęć określających standardy edukacyjne zawiera zestawienie 1 (s. 70).

W zestawieniu 1 uwzględniono trzy grupy pojęć charakteryzujących cele i standardy edukacji. Są to: 1) uwypuklone przez J. F. Herbarta wiadomości, 2) podkreślane przez J. Deweya umiejętności i sprawności oraz 3) akcentowane przez przedstawicieli pedagogiki humanistycznej cechy osobowości. Należy zwrócić uwagę, że dla oceny pierwszego z wymienionych zjawisk nie wystarczy określenie odpowiedniego standardu – niezbędna uczniowi ilość informacji winna być także w jakimś stopniu doprecyzowana. Można przyjąć, jak sądzimy, że ich zakres odpowiadać powinien kulturowemu kanonowi wiedzy koniecznej jednostkom do aktywnego uczestnictwa w życiu danej zbiorowości społecznej.

Podsumowując, zdobyte w szkole wiadomości mają umożliwić wychowankom dostatecznie swobodne korzystanie ze zdobyczy cywilizacji. Określony w ten sposób poziom minimum odpowiadać może ocenom dostatecznym.

⁶ Standardy wymagań egzaminacyjnych będące podstawą przeprowadzenia egzaminów maturalnych w liceach ogólnokształcących i zawodowych w latach 2002–2004 oraz technikach w latach 2003–2005, Warszawa 1989, s. 5.

⁷ Standardy wymagań będące podstawą programową sprawdzianu na końcu 6-leniej szkoły podstawowej w roku 2002, Warszawa 1999.

Tabela 1. Zestawienie zasadniczych kategorii określających cele kształcenia i wychowania oraz odpowiadających im standardów edukacji podkreślanych w wybranych teoriach pedagogicznych

Teorie pedagogiczne	Kategorie określające efekty edukacji	Standardy oceny wyników kształcenia i wychowania
Teoria J. F. Herbart	1. Opanowanie kanonu wiedzy 2. Przyswojenie nawyków moralnego zachowania się	1. Ilość przyswojonych informacji mieszczących się w kanonie wiedzy 2. Zgodność postępowania z inwentarzem norm moralnych
Teoria J. Deweya	1. Opanowanie sprawności i umiejętności intelektualnych, w tym umiejętności rozwiązywania problemów	1. Spostrzegawczość mierzona ilością zaobserwowanych elementów w określonym czasie 2. Czas i jakość wnioskowań dedukcyjnych, rozumowań heurystycznych, operacji twórczych oraz kreowania oryginalnych wyobrażeń 3. Sprawność mówienia, mierzona stopniem opanowania języka 4. Zakres, gotowość i trwałość procesów uwagi i czynności pamięci
Teorie konstytuujące pedagogikę humanistyczną	Cechy osobowości jednostki, w tym: 1. Kreatywność 2. Wolność 3. Asertywność 4. Empatia 5. Zdolność rozpoznawania i nazywania emocji 6. Umiejętność nawiązywania i podtrzymywania kontaktów społecznych 7. Refleksyjność 8. Otwartość i prostolinijność 9. Zdolność podejmowania, uzasadniania i konsekwentnego realizowania decyzji 10. Bezinteresowność 11. Odpowiedzialność 12. Intencyjność 13. Zdolność autokreacji i samorealizacji 14. Inne	Standardy w zasadzie są nieustalone. Istnieją jedynie wstępne propozycje, np.: • Stopień kreatywności ustalać można liczbą nowych pomysłów • Refleksyjność – czasem niezbędnym dla przygotowywania działań w myśli • Intencyjność – stopniem złożoności układanych i realizowanych przez ucznia programów i planów działania

Problem ewaluacji sprawności i umiejętności jest znacznie bardziej skomplikowany. Ich poszczególne standardy są pochodne względem funkcji intelektualnych i instrumentalnych. Zakres i stopień niezbędnych jednostce osiągnięć należy zatem ustalać, czerpiąc wiedzę o fazach i osiągnięciach rozwoju badanych czynności. Skalowanie w ostatecznym rozrachunku odnosić przeto będziemy do średniej statystycznego rozkładu mierzonej sprawności, szczególnie do odchylenia standardowego. Wobec powyższego, sprawdziany winny być standaryzowane i normalizowane z uwzględnieniem wieku badanych, poziomu edukacyjnego, typu szkoły itp.

Jeszcze bardziej złożona wydaje się nam procedura ustalania kryteriów i standardów oceny cech osobowości. Niektóre z nich, jak np. kreatywność, mogą być mierzone liczbą nowych pomysłów lub, jak empatia, czasem niezbędnym dla zrozumienia punktu widzenia innych osób oraz poznania motywów ich zachowania. Jednakże, czy można odpowiedzieć na pytanie, jaka liczba pomysłów jest potrzebna człowiekowi do osiągnięcia osobistego lub społecznego sukcesu? Albo – na ile człowiek ma być refleksyjny oraz zdolny do nawiązywania kontaktów i podtrzymywania więzi z innymi ludźmi?

Sposób ustalania standardów oceny cech osobowości uczniów wymaga zatem odrębnej i pogłębionej dyskusji. Wymiana myśli i poglądów dotyczyć powinna m.in. podstawowych kwestii, czy pomiar cech osobowości uczniów jest rzeczywiście potrzebny, a jeżeli tak, to w jakim zakresie oraz jakimi metodami nauczyciele mają go przeprowadzać. Punktem wyjścia dyskursu w tym obszarze – jak się nam wydaje – winna być konstatacja, że miarą osobowej dojrzałości jednostki jest zdolność intencyjnego działania w zmieniających się warunkach, umiejętność formułowania celów zgodnych z ich autentycznymi celami oraz widzenie świata jako szansy realizacji swoich możliwości. Tak rozumiane standardy mogą mierzyć to, co niepowtarzalne, wyróżniające jednostkę – jej indywidualność.

Programy kształcenia i zawarte w nich cele obejmują nie tylko aspekty wymierne. Zawierają także postulaty i treści, których nie da się określić w formie jednoznacznych wskaźników ściśle sprecyzowanych zmiennych. Jak już stwierdzono, efekty kształcenia twórczości nie są w pełni odzwierciedlone przez przedstawione w tabeli wskaźniki liczby zgłoszonych pomysłów, stopnia ich użyteczności czy poziomu trudności rozwiązywanych problemów. Liczy się także – w zasadzie niewymierna – jakość proponowanego rozwiązania. Podobne uwagi nasuwa dotychczas nierozwiązany problem niemierzalności efektów realizacji takich celów i zadań programowych, jak: uspołecznienie, empatia i inne wymienione w trzeciej części wspomnianej tabeli.

Warto jeszcze raz podkreślić, iż fakty te oznaczają m.in., że nie wszystkim celom i zadaniom programowym odpowiadają standardy edukacyjne. Te bowiem niezmiennie winny spełniać wymóg mierzalności.

W tej sytuacji wydaje się celowe wprowadzenie odrębnego pojęcia dla oznaczania tych wymogów kierowanych pod adresem uczniów, które są w programach, ale efekty ich realizacji są niewymierne. Wymogi te proponujemy wyodrębnić i nazwać postulatami edukacyjnymi.

W świetle powyższych rozważań można stwierdzić, że standardy edukacyjne mogą i powinny być podstawą klasyfikacji i selekcji uczniów. Postulaty edukacyjne natomiast mogą stanowić jedynie punkt wyjścia refleksji nauczycielskiej, holistycznego opisu ucznia oraz doskonalenia pracy szkoły.

Bogusław Blachnicki

KLASA ROBOTNICZA W TRANSFORMACJI STRUKTURY SPOŁECZNEJ

Zmiany ustrojowe i klasa robotnicza

Socjologia na zjawisko ryzyka zwróciła uwagę stosunkowo niedawno i była to w dużej mierze odpowiedź na zagrożenia związane ze współczesną cywilizacją techniczną. Ryzyko zazwyczaj ujmowane jest jako swoista właściwość świata składającego się z bardzo złożonych i chaotycznych układów i w tym sensie jest ono stałym oraz w dużej mierze niezależnym od stanów świadomości komponentem podejmowanych przez człowieka działań, których wynik jest nieznany bądź niepewny¹. Ujmując zjawisko ryzyka w kontekście transformacji ustrojowej i podziałów klasowych, przedmiotem zainteresowania stają się działania podejmowane przez członków danej kategorii społecznej bądź też różnego rodzaju ruchy społeczne powiązane z określonym segmentem struktury. Wszystkie te działania, a także ruchy społeczne, zakładają osiągnięcie celów przy użyciu określonych środków, ale rezultaty faktycznie osiągane mogą dalece różnić się od zamierzonych.

Klasa robotnicza jako znaczący podmiot historii ukształtowała się w XIX wieku, ale w warunkach społeczeństwa polskiego jej diametralnie nowa rola była wynikiem tzw. socjalistycznej rewolucji. Według założeń marksistowskiej wizji dziejów klasa robotnicza miała być główną siłą społeczną zainteresowaną realizacją demokratycznego i sprawiedliwego ustroju społecznego, zapewniającego dobrobyt wszystkim „ludziom pracy”. W kolejnych przesileniach politycznych w czasach PRL wielkoprzemysłowa klasa robotnicza, a wraz z nią niemała część społeczeństwa nieustannie oczekiwała przede wszystkim wykorzenienia popełnianych błędów w dąże-

¹ Zob. R. Borkowski, *Teoretyczno-metodologiczne problemy rozważań nad ryzykiem*, [w:] *Społeczeństwo a ryzyko: multidyscyplinarne studia o człowieku i społeczeństwie w sytuacji niepewności i zagrożenia*, red. L. W. Zacher, A. Kiepas, Warszawa 1994, s. 2.

niu do tego celu. Takie oczekiwania towarzyszyły również obradom Okrągłego Stołu, których późniejszym i rzeczywistym efektem była nie do końca spodziewana zmiana ustrojowych realiów. Indywidualne zagrożenia i towarzyszące temu ryzyko związane na przykład z licznymi robotniczymi akcjami strajkowymi, tymi sprzed, w czasie i po stanie wojennym, miały według ich uczestników doprowadzić do sytuacji, w której los i byt robotników ulegnie faktycznej poprawie zbliżonej do treści głoszonych wówczas postulatów. Robotnicy winni stać się rzeczywistymi gospodarzami przedsiębiorstw, w których pracowali.

Warunki wynegocjowane przy Okrągłym Stole były w zasadzie zgodne ze stanem świadomości klasy robotniczej. Trudna sytuacja gospodarcza oraz bezpośrednio strajkowe wystąpienia skłoniły obie polityczne strony po długich targach do próby znalezienia porozumienia. Jak stwierdza jeden z ówczesnych obserwatorów: „Według tej koncepcji nie przewidywano jednak stanowczej polityki prywatyzacyjnej i wprost nie kwestionowano dominującej pozycji sektora publicznego, pozostawiając rozstrzygnięcie tej kwestii spontanicznym i selekcionującym siłom rynkowym. [...] Ekonomiczne uzgodnienia Okrągłego Stołu można zatem zdefiniować jako koncepcję swego rodzaju demokratycznego i rynkowego socjalizmu z otwartymi ścieżkami stopniowej erozji pryncypiów całej tej formacji i ewolucji w kierunku rynkowej gospodarki kapitalistycznej, formacji odznaczającej się wszelako »wrażliwością społeczną«². Niezależnie od następujących potem zwrotów politycznej sytuacji, czy też późniejszych interpretacji wiele wskazuje na to, że w trakcie prowadzonych wówczas rozmów dotyczących przyszłego układu społecznego niezbyt często padało zdewaluowane słowo socjalizm, ale jednocześnie jego przeciwieństwo – czyli termin kapitalizm – również był przemilczany.

W takim stanie rzeczy przystąpiono do przebudowy, którą szybko zaczęto określać mianem transformacji. W Polsce jej początkowa faza, według jednych z konieczności, według innych w wyniku zdradliwej reorientacji programowej pewnej części ekip kierowniczych „Solidarności”, przybrała formę tzw. terapii szokowej. W polemikach, w których biorą także udział przedstawiciele różnych gałęzi nauk społecznych, ciągle przewija się wątek, czy społeczne skutki dokonującej się transformacji musiały być tak dotkliwe dla dużej części społeczeństwa. Szczególnie – co najbardziej interesujące – czy musiały być tak bolesne dla klasy robotniczej? Odpowiedź na to pytanie trudno uzasadnić naukowo. Warto więc zacytować wypowiedziane po latach zdanie jednego z uczestników tamtych wydarzeń:

Największym zaś dramatem 1989 r. było to, co stało się z robotnikami – główną siłą uderzeniową, która kruszyła system komunistyczny. Bardzo wielu z nich stało się ofiarami tego zwycięstwa. [...] Przykro to mówić, ale robotnicy, bez względu na to jak potoczyłyby się wydarzenia, i tak zapłaciliby cenę za upadek komunizmu. Przejście do gospodarki rynkowej musiało spowodować gruntowną przebudowę tkanki przemysłowej. Wynikający z tego kryzys był powszechny we wszystkich krajach przechodzących transformację. [...] To nieprawda, że przyjęto wtedy skrajnie liberalną ideologię. Lecz choćbyśmy nie wiem jak chronili robotników, i tak na niewiele by się zdało. Wielu fabryk, które w komunizmie były trzonem gospodarki, w nowych warunkach nie dało się utrzymać³.

² J. Mujżel, *Przekształcenia własnościowe w Polsce (1990–1992)*, Warszawa 1993, s. 8.

³ Cytowane opinie pochodzą z rozmowy przeprowadzonej przez R. Kulukina z W. Kuczyńskim zamieszczonej na łamach „Gazety Wyborczej” z 1 IX 2003, opatrzonej tytułem *Panna „S” na falach przemian*;

Klasa robotnicza płaciła w ten sposób za skutki nieudanej socjalistycznej industrializacji oraz po części przypisywanej jej, a po części faktycznie przez nią granej roli „przewodniej siły narodu”. Podejmując kolejne protesty, chciała ona wyeliminować „błędy i wypaczenia” w realizacji idei socjalizmu. W wyniku opisywanego przez historyków splotu wydarzeń, wyraźnie wbrew swoim przekonaniom i w pewnym sensie wbrew swoim klasowym interesom, robotnicy w istotny sposób przyczynili się do obalenia ustroju, w którym ideologia przyznawała im rolę hegemonu. Podejmując różnorakie działania, klasa robotnicza oczekiwała, że w ten sposób zyska szansę na poprawę swej sytuacji, jednak w rezultacie – jak okazało się już na początku transformacji – przyczyniała się nieświadomie do wystąpienia nowych zagrożeń. W ten sposób szansa przekształciła się w ryzyko, gdyż gwałtownie wzrosło prawdopodobieństwo takiego rozwoju zdarzeń, które mogły zostać ocenione negatywnie, jednocześnie wiele dotychczasowych bolączek pozostawiając bez rozwiązania, jak na przykład kwestię niskich zarobków czy złych warunków pracy.

W badaniach prowadzonych w okresie realnego socjalizmu wiele miejsca poświęcano opisowi społecznego położenia klasy robotniczej. Mogło to mieć uzasadnienie w dosłownym rozumieniu znanej markowskiej tezy, że „był określa świadomość”. Ponadto empiryczne potwierdzenie, że byt robotników ulega ciąglej poprawie pozwoliłoby bardziej uprawomocnić tezę, że socjalistyczna rzeczywistość wprowadzie z trudnościami, ale konsekwentnie zmierza ku bezklasowemu społeczeństwu powszechnego dobrobytu. Ponadto wiedza na ten temat stanowiła istotną przesłankę do zapobieżenia następnej fali niezadowolenia naruszającej ustrojowe pryncypia. Ironią losu było to, że ostatni z takich opisów, dokonany w postaci kilkutomowego opracowania na początku lat 80., ukazał się w atmosferze poufności. Głównym powodem była słuszna obawa, że kolejny remanent osiągnięć wykaże fiasko teorii i praktyki, która nominalnie przyznawała robotnikom – chętnie przez nich zresztą podzielany – specjalny status tzw. klasy rządzącej w społeczeństwie realnego socjalizmu⁴.

Po kilkunastu latach transformacji gospodarczej istnieje potrzeba – nie tylko dla zaspokojenia socjologicznej ciekawości – zaktualizowania dokładnego opisu położenia klasy robotniczej. Niewiele jednak wskazuje na to, by w aktualnej sytuacji realne było poniesienie ekonomicznych i organizacyjnych kosztów takiego przedsięwzięcia. W wyniku tego wiedza o współczesnej klasie robotniczej jest szczątkowa. Problem jest o tyle poważny, że często, szczególnie w „lewicujących” wypowiedziach publicystycznych, można spotkać „drastyczny” opis sytuacji robotników, o których – jak o egzotycznej kategorii społecznej – „mieszcząńska” prasa przypomina sobie głównie przy okazji kolejnych rocznic sierpniowego przełomu. Nie tylko w publicystycznym obrazie na pierwszy plan wybija się trudno uchwytne, ale niepodlegające wątpliwości, zmniejszenie się liczebności tzw. podstawowej klasy robotniczej. Według niektórych szacunków sięga ono około 45 proc., podczas gdy tzw. wtórna klasa robotnicza, do której można zaliczyć nadzór inżynieryjno-techniczny, zmniejszyła swój stan tylko o 19 proc., w zamian zaś powstała liczna grupa bezrobotnych. W tej sytuacji daje się zauważyć silny, choć również trudny do uchwycenia spadek uzwiązkowienia wśród

W. Kuczyński – ekonomista i publicysta, ekspert za czasów pierwszej „Solidarności”, minister przekształceń własnościowych w rządzie Tadeusza Mazowieckiego.

⁴ Zob. *Położenie klasy robotniczej w Polsce*, t. 1-7, red. P. Wójcik, Warszawa 1984 i nast.

robotników. Ponadto szacuje się, że do różnych partii należy zaledwie 10 tys., czyli 0,2 promila robotników, zaś ich absencja we wszystkich wyborach jest dwukrotnie niższa niż średnia krajowa. W ten sposób w zaniku jest dawny wpływ tej klasy społecznej na życie polityczne. Z kolei według danych z raportu pełnomocnika rządu ds. rodziny i kobiet „około połowa rodzin nie dojada, kilkanaście procent niemal nie je owoców, nie pije mleka, odżywiając się wyłącznie chlebem i warzywami. Ponad połowa rodzin robotniczych nie jada przynajmniej co drugi dzień ani mięsa, ani ryb. Co czwarte dziecko nie ma w domu miejsca do nauki i zabawy, co szóste – oddzielnego łóżka do spania, co drugie – samodzielnego pokoju. W 23 proc. rodzin dzieci nie otrzymują kanapek do szkoły. Według MEN codziennie 2 miliony dzieci jest głodnych, z tego ok. 600 tysięcy to dzieci robotnicze”⁵.

Czy rzeczywiście takie jest po kilkunastu latach transformacji aktualne położenie klasy robotniczej, która tak znacząco, chociaż niekoniecznie świadomie, przyczyniła się do zapoczątkowania zmiany ustroju społecznego? Prawdopodobnie nie jest aż tak fatalnie, ale wiedza na ten temat jest fragmentaryczna. Nie można też zapominać, że w przeszłości również nie było tak dobrze, jak wynikało to z ówczesnego propagandowego przekazu. Spostrzeżenia publicystyczne, jak również wycinkowe z powodu braku badań dane, można traktować co najwyżej jako przyczynek do opisu aktualnego położenia robotników. Nie ulega jednak wątpliwości, że w wyniku procesów transformacji radykalnie zmieniła się na gorsze społeczna oraz polityczna sytuacja tej klasy. Przynajmniej w krótkiej perspektywie czasowej liczne zagrożenia wydają się w przypadku robotników wyraźnie przeważać nad szansami, jakie niesie ze sobą kolejna – po nieudanej socjalistycznej industrializacji – modernizacja polskiego społeczeństwa.

Robotnicy i kwestia dostępności pracy

Kształtowanie się klasy robotniczej związane było z powstaniem w wyniku rewolucji przemysłowej nowoczesnych przedsiębiorstw oferujących coraz więcej nowych miejsc pracy tym, którzy z różnych powodów musieli porzucić zatrudnienie w tradycyjnym rolnictwie czy rzemiośle. W warunkach społeczeństwa realnego socjalizmu praca była – tak wynika z licznych wówczas badań systemu wartości – dobrem powszechnie szanowanym. Z drugiej strony była też dobrem stosunkowo łatwo dostępnym i to raczej praca czekała na ludzi, a nie odwrotnie. Aby każdy obywatel PRL cenił tę zdobycz socjalizmu, w przekazie propagandowym z naciskiem przypomniano o kryzysie zatrudnienia w czasach II Rzeczypospolitej, jednocześnie milczeniem pomijano okresowe niedobory siły roboczej w wielu dynamicznie rozwijających się krajach Europy Zachodniej budujących gospodarkę rynkową.

Nie ulega jednak wątpliwości, że socjalistyczna industrializacja faktycznie dała milionom nowych pracowników stałe i pewne zatrudnienie. Przy każdej okazji podkreślano też szybki wzrost liczebności i siły tzw. wielkoprzemysłowej klasy robotniczej. Z drugiej jednak strony od samego początku, szczególnie właśnie w tej

⁵ Z. Partyka, *Robotnicy*, „Wiadomości Kulturalne”, 7 IX 1997.

kategorii społecznej, narastało niezadowolenie z szeroko pojętych warunków pracy i płacy, co w konsekwencji prowadziło do cyklicznych przesilen politycznych.

W końcu lat 80. pracownicy przemysłu w wyniku ponawianych protestów, akcji strajkowych, mając za główny oręż niezależne i samorządne związki zawodowe, przyczynili się do upadku niewydolnego ekonomicznie realnego socjalizmu. Szybko jednak okazało się, że twarde warunki rynkowej gospodarki były mało przyjazne dla większości państwowych przedsiębiorstw dających tak pewne do niedawna zatrudnienie. Nieznane wcześniej kłopoty ze zbytem produkowanych dóbr, konieczność znacznej redukcji załóg, w dużej mierze wynikająca z odziedziczonych po realnym socjalizmie przerostów zatrudnienia, ciągle obawa przed dalszymi zwolnieniami czy też zapomniana od czasów międzywojennych możliwość bankructwa przedsiębiorstwa, a także nagły spadek politycznego znaczenia pracowników większych zakładów pracy, których na lokalnej scenie nawet od święta nie hołubiły już żadne partyjne komitety – to tylko niektóre ze zjawisk, jakie mogły negatywnie wpływać na psychiczną i społeczną kondycję pracowników. Piotr Sztompka proponuje te społeczne koszty transformacji przedstawić w postaci traumy wielkiej zmiany⁶. W innym ujęciu można mówić o niepomiernym wzroście skali ryzyka, które w czasie transformacji zostało wpisane w codzienne życie przeciętnego robotnika.

Dla ogółu pracowników, a szczególnie dla robotników dużych przedsiębiorstw, ryzyko od samego początku gospodarczych przemian wiązało się ze znaczną redukcją poziomu zatrudnienia. W rezultacie nastąpiło odwrócenie rozwojowego trendu, tak starannie opisywanego w czasach realnego socjalizmu. To jednak nie było równie atrakcyjnym tematem, jak swego czasu podawanie z roku na rok wzrostu liczebności „przodującej siły narodu”. Wśród wielu znaczących „społecznych aktorów” transformacji tylko klasa robotnicza – szczególnie jej wielkoprzemysłowy odłam – znacznie zmniejszyła swą liczebność, co uprawnia do zastosowania określenia „przegrana klasa”.

W czasach realnego socjalizmu problemem ówczesnych zakładów pracy była ciągła fluktuacja kadr. W związku z tym wielu działających wówczas w przemyśle socjologów skrupulatnie obliczało tzw. współczynnik zwolnień oraz opracowywało z zasady nieskuteczne programy stabilizacji załóg. Wymieniano przy tym liczne straty wynikające z masowej migracji siły roboczej, zaś zagadnieniu płynności załóg poświęcano odrębne badania i naukowe opracowania⁷. W tej sytuacji stało się normą daleko idące poczucie pewności pracy. Adam Sarapata pisał w podsumowaniu badań z tego okresu: „Robotnicy – powszechnie uważają, że nie obawiają się utraty pracy (obawy wyraża 3 proc. badanych). Ten aspekt sytuacji pracy robotniczej, niewątpliwie bardzo ważny i korzystny, świadczy pochlebnie o nowych warunkach społeczno-gospodarczych, nie oznacza jednak stuprocentowej swobody w zmianie zakładu”⁸. Podkreślając pewność pracy, nie potrafiiono jednak w tamtych warunkach zaradzić dążeniu do ciągłych zmian miejsca zatrudnienia.

W czasach gospodarki rynkowej sytuacja zmieniła się diametralnie. Z redukcją poziomu zatrudnienia w większości zakładów pracy wiąże się kwestia psychologicz-

⁶ P. Sztompka, *Trauma wielkiej zmiany. Społeczne koszty transformacji*, Warszawa 2000.

⁷ Zob. *Płynność załóg*, red. A. Sarapata, Warszawa 1968.

⁸ A. Sarapata, *Praca robotnika*, Warszawa 1986, s. 216.

nych, ekonomicznych czy też społecznych skutków wynikających z powszechnej obawy przed utratą pracy. W badaniach ogólnopolskich już w początkach transformacji, czyli w 1991 roku, obawy takie miało 39 proc. ankietowanych. Rok później było to już 59 proc. badanych, a w następnych latach podobne opinie wyrażało około połowy zapytanych. Wśród pracowników przemysłu ten odsetek był zapewne wyższy, gdyż w próbie tej znaleźli się również rolnicy i pracujący na własny rachunek⁹.

Wyrażane tak powszechnie obawy znajdują mocne pokrycie w redukcjach zatrudnienia przeprowadzanych w poszczególnych przedsiębiorstwach. Warto przytoczyć dane zebrane podczas badań w kilku zakładach pracy w powiecie podkarpackim¹⁰. Na przykład cukrownia Ropczyce w 1990 roku zatrudniała 951 pracowników, w tym 145 sezonowych. Pięć lat później zatrudnienie spadło do 714 osób, następnie w 2000 roku, czyli w okresie prowadzenia badań, było to 514 osób, zaś w 2003 roku już tylko 448 zatrudnionych, w tym 77 sezonowych. Wytwórnia filtrów w Sędziszowie w 1990 roku zatrudniała 1771 osób, w 1995 znacznie mniej, gdyż 1394 osoby, w 2000 roku już tylko 1037, ale w 2003 roku poziom zatrudnienia spadł do zaledwie 699 osób. Z kolei fabryki mebli w Sędziszowie na początku transformacji mogły się pochwalić załogą liczącą 1798 osób. W wyniku reorganizacji polegającej na odłączeniu zakładów w 1995 roku pracowały tam 642 osoby i taki stan utrzymał się do momentu prowadzenia badań. Jednak w 2003 roku pozostała zaledwie połowa, czyli 322 zatrudnionych. Stosunkowo mniejsze redukcje dotknęły zakładów magnezytowych, gdzie w ciągu całej dekady zatrudnienie spadło z 740 do 586 osób¹¹.

Przedstawione powyżej zmiany liczebności załóg stanowią wystarczającą przesłankę do zrozumienia, że obawy utraty pracy są zasadne. Dlatego też w badanych czterech zakładach przemysłowych, mimo upływu dziesięciu lat od początku zmian gospodarczych i znacznych już wcześniejszych zwolnień, nadal z utratą obecnej pracy bardzo poważnie liczyło się 17,7 proc. respondentów. Dalsze 48,4 proc. badanych pracowników również realnie brało pod uwagę taką możliwość. Jeżeli potraktujemy oba typy wypowiedzi wspólnie, to odsetek wyrażających strach przed zwolnieniami okazuje się o wiele wyższy niż w próbie ogólnopolskiej – sięga dwóch trzecich rozmówców. Może to wynikać z tego, że w tym przypadku byli to wyłącznie pracownicy byłych przedsiębiorstw państwowych.

Badani pracownicy pytani o najbardziej prawdopodobne przyczyny ewentualnego zwolnienia z pracy zdecydowanie najczęściej wymieniali dwa powody: 59,9 proc. przewidywało zwolnienia grupowe w związku z trudną sytuacją zakładu – oraz możliwość bankructwa lub likwidacji zakładu – 47,4 proc. Obydwie przyczyny nawet w okresie głębokiego kryzysu gospodarczego lat 80. nie były wyrażane w wypowiedziach niezadowolonych i protestujących pracowników zakładów przemysłowych, bo w tym czasie ciągle realizowano politykę „pełnego i racjonalnego” zatrudnienia. Ówczesne protesty wielkoprzemysłowych robotników na pewno nie były prowadzone po to, by tak realna i powszechna stała się obawa utraty pracy. Wprawdzie część

⁹ *Nowa rzeczywistość. Oceny i opinie 1989–1999*, red. K. Zagórski i M. Strzeszewski, Warszawa 2000, s. 174.

¹⁰ W dalszej części tekstu wykorzystano materiał empiryczny zebrany w czerwcu 2001 roku. Ankiety wypełniło około 200 pracowników kilku większych miejscowych przedsiębiorstw, które w czasach PRL dawały tysiącom mieszkańców pracę.

¹¹ Przytoczone dane uzyskałem dzięki uprzejmości władz powiatowych w Ropczycach.

pierwotnych powodów niezadowolenia przestała być aktualna, ale w to miejsce pojawiły się następne, tym razem zagrażające istnieniu klasy robotniczej w jej dotychczasowym kształcie. To kolejna przyczyna, aby można było mówić o przegranej klasie i o zwiększonej skali ryzyka towarzyszącego robotnikom w warunkach transformacji.

Robotnicy, czyli przegrana klasa

Na podstawie wiedzy z badań empirycznych oraz z przekazów publicystycznych można zauważyć, że w warunkach transformacji robotnicy zatrudnieni dawniej w państwowych przedsiębiorstwach osiągnęli co najmniej wiek średni, wielu z nich ma stosunkowo skąpe i jednostronne przygotowanie zawodowe, oparte w dużej mierze tylko na doświadczeniu, większość przez lata pracy wyuczyła się rutynowych czynności i mogła nabyć wiele nieprzydatnych w gospodarce rynkowej nawyków. W przypadku zamiarów znacznego ograniczenia skali zatrudnienia czy nawet dążenia do likwidacji całych zakładów pracy argumenty osób dotychczas zatrudnionych są z ich punktu widzenia racjonalne. Przez wiele lat ich praca była poszukiwana, produkty znajdowały nabywców, oni potrafili dobrze wykonywać swoją pracę, więc nie widzą powodów przeprowadzenia radykalnych zmian. Chcieliby dalej pracować w dobrze sobie znanym miejscu, a nie narażać się na ryzyko szukania nowego zatrudnienia. Niezależnie jednak od tych subiektywnych przekonań, rynkowych reguł gry nie da się bagatelizować, zaś niezbędne korekty w poziomie zatrudnienia mogą co najwyżej nastąpić z pewnym opóźnieniem. Jednak te najczęściej nieuniknione korekty, przegrane kolejne batalie o utrzymanie za wszelką cenę zredukowanych miejsc pracy, związana z tym powszechna obawa przed jej utratą, mogą tylko potęgować wrażenie, że robotnicy należą do przegranej klasy, która płaci zbyt wysoką i w swoim mniemaniu niezasłużoną cenę za budowę gospodarki rynkowej.

Preferowane przez badanych pracowników strategie wynikające z realnej możliwości utraty pracy można uznać za przejaw swoistego racjonalnego myślenia. Oprócz naturalnego w takiej sytuacji zgłoszenia się w urządzie pracy i zarejestrowania się na liście bezrobotnych, poprzedzonego nierzadko długotrwałym pozostawianiem na zwolnieniu chorobowym, zasadniczą obronę przed zawodową bezczynnością dostrzegają oni przede wszystkim w wykorzystaniu wielu różnych możliwości, jakie daje aktywność w ramach tzw. szarej strefy. Należy do nich na przykład dorywcza praca na czarno lub też trudny wówczas do zalegalizowania wyjazd do pracy za granicą. Nie jest to jednak perspektywa, na której można zbudować stabilną i ekonomicznie zasobną przyszłość tych, którym stosunkowo niedawno dosyć skutecznie wmówiono, że są „hegemonem” i „przodującą siłą narodu”. Taka wymuszona, ale zarazem bardzo prawdopodobna ucieczka do strefy niepewności sporej części tych, którzy cieszyli się do niedawna pewną pracą, którzy wierzyli w realność postulatów wysuwanych przez ich niezależny i samorządny związek zawodowy, to następny powód, by mówić o przegranej klasie i o zwiększonej skali ryzyka związanego z przynależnością do klasy robotniczej.

W gospodarce rynkowej o wiele szybciej wprowadzane są zmiany technologiczne, co wymusza także odpowiednie do nich dostosowanie się zatrudnionych. Powszechnie obserwowany boom edukacyjny objął również pracowników przemysłu m.in. w powiecie podkarpackim, chociaż dyskusyjna może być jakość zdobywanej dzięki temu wiedzy, jak również ograniczony zakres planów kształcenia. W porównaniu z realnym socjalizmem sytuacja na styku pracownik – pracodawca zmieniła się jednak o tyle, że poprzednio to zakład pracy był głównym inicjatorem i „planowo” dbał o podnoszenie kwalifikacji swych załóg, co w zamierzeniu miało zapewnić poczucie stabilizacji. Obecnie to kurczowo trzymający się swych miejsc pracownicy zależni są od stabilnej sytuacji przedsiębiorstwa, w którym pracują, i starają się być bardziej atrakcyjni także poprzez zdobywanie dodatkowych umiejętności i wiedzy. Dzięki temu mają nadzieję przedłużyć swoje zatrudnienie, bo pozostawanie w przegranej klasie to mimo wszystko lepszy los niż na przykład przejście do kategorii bezrobotnych.

Interpretacja zebranego materiału empirycznego uprawnia w odniesieniu do badanych robotników lub szerzej pracowników przemysłu wielokrotnie użyć terminu „przegrana klasa”, który może być rozumiany jako bardziej obrazowe określenie zwiększonej skali zagrożeń i ryzyka dotyczącego reprezentantów tej kategorii społecznej. Wykorzystując tylko uwzględnione w podkarpackich badaniach kwestie, można wymienić następujące przesłanki takiego stwierdzenia, które z dużym prawdopodobieństwem odnoszą się także do innych rejonów naszego kraju:

- Obserwuje się wyraźne zmniejszenie liczebności pracowników wielkoprzemysłowych, co według dostępnych, ale niepełnych danych w dużo większej mierze dotknęło osoby zatrudnione na stanowiskach robotniczych. Typowym przykładem mogą być w tym względzie załogi kilku badanych przedsiębiorstw będących głównym źródłem zatrudnienia okolicznej ludności w okresie realnego socjalizmu.
- W wypowiedziach ogółu pracowników przemysłu nadal spotykamy powszechne obawy przed utratą pracy, które zastąpiły niedawną pewność pracy w warunkach realnego socjalizmu. Porównanie wielkości załóg badanych zakładów w kolejnych latach dobitnie wskazuje, że są to obawy uzasadnione.
- Większość badanych pracowników przemysłu docenia potrzebę doksztalcenia, którego zasadniczym celem wydaje się utrzymanie dotychczasowego zatrudnienia. Stąd widoczne ograniczenie jego zakresu do potrzeb obecnie wykonywanej pracy, co nie otwiera na przyszłość szerszych perspektyw. W sytuacji otwarcia rynku pracy niektórych krajów UE pojawia się zapotrzebowanie na zawody wymagające prostych umiejętności, ale uciążliwej pracy, na przykład w budownictwie.
- Przewidywane strategie po ewentualnej utracie pracy zakładają najczęściej przejście do szarej strefy gospodarczej, połączone zazwyczaj z rejestracją jako osoby bezrobotnej. Z punktu widzenia podziałów społecznych stanowi to pewną formę degradacji, jeżeli przynależność do pracowników przemysłu uznamy za podstawę w miarę stabilnej sytuacji społecznej. Równie częste poszukiwanie pracy za granicą znalazło rozwiązanie w postaci częściowego otwarcia rynku pracy w niektórych krajach UE.

- Obserwujemy relatywne pogorszenie się sytuacji materialnej robotników, szczególnie – na co zwracają uwagę ogólnopolskie dane – w porównaniu z pracownikami zajmującymi wyższe stanowiska kierownicze. Znajduje to także odzwierciedlenie w negatywnych ocenach dotychczasowych i przewidywanych zmian sytuacji materialnej tej kategorii społecznej.
- Daje się też zauważyć proces starzenia się załóg pracowniczych w odziedziczonych po realnym socjalizmie przedsiębiorstwach, głównie w postaci zablokowania pokoleniowej wymiany. Starsi pracownicy są zwalniani, względnie odchodzą na renty lub emerytury, młodzi zaś są przyjmowani stosunkowo rzadko. Widoczną konsekwencją jest znaczne wydłużenie przeciętnego stażu pracy i zanik dawnych kłopotów z płynnością załóg.
- Psychologicznie sytuację pracowników może utrudniać jeszcze wyraźny dysonans między powszechnym przekonaniem o pozytywnym stosunku do pracy a zagrożeniami związanymi z jej zdobyciem i utrzymaniem. Nie ma przy tym znaczenia, jak dalece ten pozytywny stosunek do pracy znajduje odzwierciedlenie w faktycznym sposobie jej wykonywania.
- Przewidywane w czasie prowadzenia badań empirycznych wejście do UE według przeważającej opinii – tak było przynajmniej dwa lata przed referendum – może przynieść tylko pogorszenie i tak już złej sytuacji. Należy spodziewać się – zdaniem badanych – upadku kolejnych przedsiębiorstw, jeszcze wyższego poziomu bezrobocia, ponadto nie należy oczekiwać znaczącego wzrostu płac.

Po uwzględnieniu w aktualnych badaniach dodatkowych aspektów roli klasy robotniczej, na przykład udziału w zarządzaniu przedsiębiorstwem czy też wpływu na rozwiązywanie ważnych kwestii publicznych i politycznych, otrzymamy kolejne argumenty, że jest to klasa przegrana. Nie musi to oznaczać – o czym również przekonują ówczesne badania – że w warunkach PRL sytuacja szeroko rozumianej klasy robotniczej była radykalnie lepsza, chociaż na pewno inna. Można jednak zaryzykować tezę, że w tamtych warunkach bycie robotnikiem wiązało się pod wieloma względami z wyraźnie mniejszym ryzykiem, chociażby ze względu na stabilność zatrudnienia. Świadomość ryzyka również nie była tak wszechobecna, tym bardziej że aktualne poczucie niepewności w sferze ekonomicznej wzmagają reguły konkurencji, zaś w sferze politycznej mechanizm demokratycznego wyboru. Paradoksalnie systemy autokratyczne, jakim był realny socjalizm, raczej zmniejszają skalę ryzyka, szczególnie w przypadku robotników.

Przyszłość klasy robotniczej

Jaka przyszłość czeka zatem klasę robotniczą? Czy robotnicy, którzy stracili lub jeszcze tracą pracę, mogą oczekiwać powrotu do tej klasy? W rozmowach z przedstawicielami lokalnych władz w badanym powiecie podkarpackim daje się zauważyć przekonanie, że wraz z poprawą sytuacji gospodarczej w całym kraju rozpoczyna się nowe inwestycje. W związku z tym poczyniono też odpowiednie przygotowania po-

przez zlecenie specjalistycznego opracowania strategii promocji badanego powiatu¹². Jednocześnie podejmowane są starania mające na celu budowę nowych i większych zakładów, które zrekompensowałyby dotychczasowy ubytek miejsc pracy. Te oczekiwania można chyba krótko podsumować tytułem jednego z artykułów prasowych: *Zapomnijcie o fabrykach*. Jego autor zauważa: „Politycy mają nadzieję, że sytuacja zmieni się za jakiś czas, gdy tylko pojawią się nowe inwestycje – przedsiębiorcy zaczną stawiać fabryki, budować hale i wypełniać je maszynami, przy których staną robotnicy”. W aktualnych warunkach słuszna jest uwaga, że nawet gdy „zaczną powstawać fabryki, stworzone tam miejsca pracy nie zrekompensują ubytku w już istniejących zakładach. Po prostu – w krajach rozwiniętych, do których Polska za jakiś czas będzie się zaliczać, przemysł przestanie być głównym pracodawcą”¹³. Politycy nadal się jednak łudzą, wielu zwalnianych pracowników czeka na powrót do pracy, zaś rzeczowe argumenty nie wydają się wystarczająco słyszalne. Patrząc z tej perspektywy na przyszłość klasy robotniczej, wydaje się, iż procesowi przemian naszego społeczeństwa będzie towarzyszyć coraz mniejszy udział robotników.

Pozostaje jednak pytanie, co w aktualnych warunkach mają zrobić ci robotnicy, którzy stracili pracę i nie mogą znaleźć nowej, oraz ci, którym mimo sporych redukcji w dalszym ciągu grozi utrata pracy. Na dodatek w okresie prowadzenia badań napływały na rynek pracy liczne roczniki wyżu demograficznego. Młodzież, w dużej części absolwenci wąsko wyspecjalizowanych szkół zawodowych, to kolejni kandydaci do zatrudnienia. Ponadto nie można zapominać o tysiącach osób nieznajdujących wystarczająco efektywnego zajęcia w karłowatych gospodarstwach rolnych. W warunkach transformacji niemożliwe jest powtórzenie ścieżki intensywnej industrializacji, czyli podobnie jak w czasach realnego socjalizmu budowy lub rozbudowy setek dużych przedsiębiorstw zatrudniających tysiące lub nawet dziesiątki tysięcy pracowników. Wobec tego co można zaproponować tracącym pracę robotnikom oraz nowym rocznikom specjalistów? Szansę na większe inwestycje mogą otrzymać tylko pojedyncze społeczności lokalne. W przypadku badanego powiatu podkarpackiego, położonego na odległej od głównych szlaków ścianie wschodniej, jest to jednak szansa minimalna. Czy znalezienie jakiejś formy zatrudnienia ogranicza się w dużej mierze – jak widzą to ankietowani robotnicy – do pracy w szarej strefie bądź też pracy poza granicami kraju?

Początek transformacji wcale nie zapowiadał tak dramatycznej sytuacji. W tym okresie bardzo wyraźne było pozytywne nastawienie i zdecydowane poparcie, które Bronisław Gołębiowski nazwał nadlegitymizacją lub też „absolutną legitymizacją na kredyt zaufania”¹⁴. Świadomość robotników w tym okresie – pisze dalej wspomniany autor – „ewoluuje w kierunku zaaprobowania wprowadzenia systemu kapitalistycznego z wszystkimi jego konsekwencjami”, w tym bezrobocia, silnego rozwarstwienia społecznego, zmniejszenia socjalnych funkcji państwa itp., ale „z tego wszystkiego robotnicy nie zdają sobie w pełni sprawy”. Stawia w związku z tym wniosek, że „systematyczne badania świadomości tych środowisk mają duże znaczenie diagno-

¹² *Strategia promocji powiatu ropczycko-sędziszowskiego*, Warszawa, luty 2000.

¹³ W. Gadomski, *Zapomnijcie o fabrykach*, „Gazeta Wyborcza”, 1 XII 2003.

¹⁴ Zob. B. Gołębiowski, *Świadomość polityczna robotników polskich w latach 80.*, [w:] *Robotnicy – akto-
rzy aktu pierwszego*, Warszawa 1990, s. 201.

styczne i prognostyczne. Świadomość polityczna tych środowisk jest ciągle *in statu nascendi*. Kultura polityczna tych środowisk jest jeszcze nader wąta, mało demokratyczna i mało podmiotowa¹⁵.

Po dziesięciu latach transformacji głos autora jest zdecydowanie bardziej krytyczny. Przede wszystkim zauważa on, że w ukazujących się opracowaniach poświęconych próbie oszacowania dotychczasowych efektów przemian oraz stworzeniu zarysów dalszych perspektyw „nie uświadczysz rzeczownika »robotnik«, czy określenia »środowisko robotnicze«, nie wspominając już o »klasie«. Ogromna ilościowo formacja społeczna – znikła, choć jeszcze niedawno przy jej czynnym udziale i dzięki niej rozlatywały się całe »obozy«, »paki«, a wreszcie »mocarstwo zła«. To prawda, że w dużym procencie przemieniła się w »bezrobotną masę«, chyba w większości zatrudnia się u przedsiębiorców, nierzadko dawnych przywódców związkowych, i boi się panicznie tylko jednego: zwolnienia z pracy¹⁶. Zatem – według cytowanego autora – niedawny kredyt zaufania szybko zmienił się w paniczny strach, potencjalne ryzyko stało się realnym zagrożeniem.

Klasa robotnicza jeszcze w początkowej fazie transformacji grała pierwszoplanową rolę. Realia rynkowej gospodarki, w których decydujące znaczenie mają ludzie dysponujący kapitałem oraz ich powiązania z wielką polityką, dosyć szybko skierowały jednak robotników na boczny tor. Wprawdzie czasami – na co zwraca uwagę na przykład Irena Dryll – kogoś jeszcze osaczają „wspomnienia, a na ich tle nękające pytanie: dlaczego ci, którzy najbardziej przyczynili się do powstania pierwszej »Solidarności« – robotnicy, zapłacili i wciąż płacą najwyższą cenę za polskie przemiany”. Podobnie jak wcześniej cytowany autor, zauważa przy tym, że „dzisiaj już samo to określenie »wielkoprzemysłowa klasa robotnicza« w niektórych kręgach budzi pewien niesmak, a ktoś, kto nim się posłuży, jest niejako z góry podejrzany o niedobre związki z przeszłością. Nawet »robotnik« brzmi w stylu retro, lepiej powiedzieć »pracownik fizyczny« albo »najemny«. Polskie wahadło odchyliło się od ściany do ściany”. W rezultacie bohaterowie początku polskiej transformacji czują się nie tyle odsunięci, co stłamszeni. To może – zdaniem autorki – świadczyć „o jednej, niepokojącej stronie przemian – zjawisku, które określam jako powrót robola. Istnieje znacząca liczbowo grupa robotników, których obchodzi wyłącznie własny żołądek i zarobek, przysłowiowa kaszanka i chleb. Są milczący, nie chcą rozmawiać, boją się cokolwiek powiedzieć, na próby nawiązania kontaktu odpowiadają charakterystycznym wzruszeniem ramion – oglądając się na mistrza, kierownika, właściciela¹⁷”.

W dyskusjach publicystycznych – bo na tym forum podejmuje się o wiele częściej niż na przykład w badaniach socjologicznych problematykę klasy robotniczej – czasami pojawia się jeszcze wiara w powrót „prawdziwego” proletariatu, który kiedyś zyskał swą historyczną rolę głównie dzięki pracom klasyków marksizmu. Wedle tej wizji „nowoczesny proletariatus ma bowiem do wyboru: albo żyć w świecie, gdzie nie ma dla niego szans i perspektyw życiowych, albo protestować i wymóc na moźnych tego świata, żeby podzielili się swoim bogactwem i wpływami, i umożliwili tym

¹⁵ *Ibidem*, s. 209.

¹⁶ B. Gołębiowski, *Dziedzictwo i regres*, „Śląsk” 2002, nr 5, s. 34-35.

¹⁷ Wszystkie określenia pochodzą z artykułów I. Dryll, *Zmierzyć i... powrót robola*, „Nowe Życie Gospodarcze”, 27 VIII 2000, s. 14-16, oraz *Robol 2000*, „Nowe Życie Gospodarcze”, 10 IX 2000, s. 15-17.

samym stworzenie dla wszystkich godnego społeczeństwa”. Co mogą w tej sytuacji zrobić? „Szukają zatem, a proces ten będzie się nasilał, programów i ideologii, które dobrze uchwycą ich stan ducha oraz wyartykułują ich postawy i dążenia. Stworzą wizję celów i wzorzec sprawiedliwego społeczeństwa”¹⁸.

Robotnicy mają niewątpliwie bardzo wiele powodów do niezadowolenia. Frustrację wywołują między innymi nagłaśniane przez media nieudane prywatyzacje dużych zakładów pracy, czego spektakularnym przykładem może być stocznia, kolebka niezależnego ruchu związkowego. Ciągłe napięcia powodują również bezowocne jak dotychczas próby uporządkowania potężnych zakładów przemysłu ciężkiego, będących wprost spadkiem po czasach realnego socjalizmu (górnictwo, hutnictwo, koleje). W związku z tym coraz częściej mówi się o osłabieniu przyzwolenia, które przybiera znaną skądinąd formułę „kapitalizm – tak, wypaczenia – nie”. W tych wypowiedziach podkreśla się, iż robotnicy – wraz z całym społeczeństwem – znowu znaleźli się na rozstajnych drogach¹⁹.

Analizując losy robotników w okresie transformacji poprzez pryzmat nielicznych badań socjologicznych, jak również w kontekście publicystycznych dyskusji, można ogólnie mówić o przegranej klasie. Taki wniosek pojawia się na przykład w raporcie „Polityki”, szczególnie w odniesieniu do współtworzących wielką historię „ludzi z żelaza”... „Robotnicy ’80» stali się legendą. W sojusz z robotnikami wchodziły inne grupy społeczne, to do nich przede wszystkim dołączali inteligenci, znajdując siłę, wolę zwycięstwa i odwagę, nie zawsze obecną we własnych szeregach. Piedestał, jaki robotnikom zbudowały nasze powojenne dzieje, wydawał się nie do ruszenia. A jednak stało się inaczej. Zaczął się kruszyć, pękać wraz z postępem gospodarki wolnorynkowej. Te same słowa i gesty, te same opaski strajkowe zestarzały się, jakby należały do minionej epoki”²⁰. Poczucie przegranej byłoby zapewne zdecydowanie mniejsze, gdyby nie pełna chwały przeszłość, związana z historią niezależnego związku zawodowego, słusznie kojarzonego przede wszystkim z aktywnością pracowników wielkiego przemysłu.

W dyskusji o teraźniejszości i przyszłości robotników w polskich warunkach odzywają się też głosy brzmiące jak epitafium dla umarłej klasy. Na przykład Marek Szczepański przypomina, że wprawdzie dzisiaj podstawowym problemem robotników jest możliwie łagodne – co wcale nam się nie udało – przejście do realiów gospodarki wolnorynkowej. Jednak już w niedalekiej przyszłości klasa robotnicza musi liczyć się z faktem, że fabryka, symbol nie tylko wczesnego kapitalizmu, ale przede wszystkim realnego socjalizmu, będzie ustępować nowym ikonom społeczeństwa poprzemysłowego. W tej sytuacji ważne jest to, „aby należycie i bez uprzedzeń, ale i bez ideologicznej egzaltacji ocenić rolę umierającej powoli klasy i jej rzeczywisty wkład w rozwój kraju czy regionu”²¹. Robotnicy wykonali zatem swoje zadanie, tak jak stosunkowo niedawno szybko wzrastali w siłę i liczebność, tak w nowych warunkach muszą ustąpić miejsca nowym grupom pracowników. Wbrew twierdze-

¹⁸ D. Stoll, *Powrót proletariatu*, „Dziś” 2002, nr 7, s. 103–104.

¹⁹ Zob. T. Żukowski, *Robotnicy 2002*, „Tygodnik Solidarność”, 30 VIII 2002, s. 12–13.

²⁰ M. Janicki, W. Władyka, *Przegrana klasa*, „Polityka”, 1 II 1997, s. 3.

²¹ Zob. M. S. Szczepański, *Hegemon bez przyszłości?*, „Śląsk” 2002, nr 5, s. 15.

niom Marksa, jak zauważyli to Hamilton i Hirszowicz, „to nie klasa robotnicza obala kapitalizm, lecz raczej kapitalizm znosi klasę robotniczą”²².

Polska klasa robotnicza przegrywa zatem nie tylko w wyniku tworzenia się w naszym kraju gospodarki rynkowej. Globalne procesy, w których w coraz większym stopniu będzie uczestniczyć nasze społeczeństwo, mogą tylko tę przegraną pogłębić. Zarazem w lokalnych warunkach sytuacja pracowników w odziedziczonych po realnym socjalizmie przedsiębiorstwach przemysłowych nie ulegnie poprawie. Znaczne redukcje załóg można uznać za nieodwracalne. W to miejsce raczej nie powstaną nowe większe przedsiębiorstwa, które zrekompensowałyby dotychczasowe straty miejsc pracy. Mikroprzedsiębiorcy ani nie przejawiają chęci zwiększania zatrudnienia, ani też obiektywnie nie posiadają wystarczająco rozległych perspektyw rozwoju. Małe i średnie firmy, które mogłyby dać zatrudnienie większej liczbie pracowników, ciągle stanowią margines polskiej przedsiębiorczości. Pracownicy przemysłu, podobnie jak na przykład chłopci rolnicy oraz drobni przedsiębiorcy, wydają się skazani na ograniczenie w najbliższych latach swych zamierzeń do walki o przetrwanie. Inni, zwłaszcza młodzi, muszą poszukać nowego miejsca na rynku pracy. Oby tylko to miejsce można było znaleźć przede wszystkim w kraju, a nie poza jego granicami.

Historia heroicznej walki klasy robotniczej o lepsze jutro, o znaczące miejsce w życiu społecznym, tak charakterystyczna dla okresu realnego socjalizmu, wydaje się dobiegać końca. Taka zapewne jest nieunikniona cena modernizacji kraju, czego tylko wstępnym etapem były przemiany związane z transformacją. Podejmując ryzyko walki, która miała doprowadzić do realizacji postulatów polskiego Sierpnia, pracownicy przemysłu bezwiednie wyzwolili czy też przyspieszyli procesy prowadzące do zaniku tradycyjnej klasy robotniczej.

²² M. Hamilton i M. Hirszowicz, *Klasy i nierówności społeczne w perspektywie porównawczej*, Warszawa 1995, s. 145.

Maria Kliś

ZNACZENIE ZAINTERESOWAŃ CZYTELNICZYCH DLA EFEKTÓW UCZENIA SIĘ TEKSTU W DOBIE CYWILIZACJI OBRAZKOWEJ

Wprowadzenie

Kompetencje językowe, w tym zdolność rozumienia tekstów pisanych oraz przyswajania na ich podstawie nowej wiedzy, są zdolnościami właściwymi jedynie człowiekowi, decydującymi o specyfice jego poznawczego rozwoju. W cywilizowanych społeczeństwach teksty stanowią główny nośnik informacji oraz wiedzy; za ich pośrednictwem dokonuje się międzypokoleniowa transmisja osiągnięć nauki oraz kultury. Zdolność rozumienia różnego rodzaju tekstów sprzyja poszerzaniu wiedzy, ułatwia codzienne funkcjonowanie społeczne, stymuluje rozwój wielu sprawności poznawczych, takich jak: krytyczne myślenie, rozumowanie, inteligencja. Umiejętność rozumienia tekstu pisanego, warunkująca efektywne uczenie się kształtowana jest w procesie szkolnego nauczania. Wobec tej sytuacji, psychologów i pedagogów niepokoić może fakt, że pewna liczba uczniów napotyka trudności w przyswojeniu sobie zdolności rozumienia czytanego tekstu oraz efektywnego przyswajania wiedzy na jego podstawie. Conn i Silvermann¹ twierdzą, że 36 milionów Amerykanów nie opanowało umiejętności czytania na poziomie klasy ósmej. Z badań realizowanych w Polsce w latach 1994–1995 pod kierunkiem profesora Białeckiego wynika, że około 40 proc. dorosłych Polaków ma kłopoty z poprawnym rozumieniem zarówno prostych tekstów zamieszczanych w prasie, jak też różnego rodzaju pisanych instrukcji². Za jedną z istotnych przyczyn tego stanu rzeczy profesor Bralczyk uznał wejście wielu współczesnych społeczeństw, w tym znacznej części społeczeństwa polskiego, w tzw. cywilizację obrazkową. W ramach tej cywilizacji wiedza o świecie czerpana

¹ R. J. Sternberg, *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2001.

² Zob. M. Kliś, *Psychologiczne koncepcje umiejętności czytania ze zrozumieniem*, „Państwo i Społeczeństwo” 2004, nr 1, s. 155–168.

jest z telewizyjnych ekranów, zanika natomiast zainteresowanie formami pisanymi. W efekcie tego znaczna część współczesnych społeczeństw została dotknięta analfabetyzmem funkcjonalnym, który polega na tym, że dotknięte nim osoby potrafią czytać i pisać, lecz zrozumienie informacji zawartych w czytanych tekstach, stanowiące warunek efektywnego uczenia się tekstu, sprawia im trudności. Analfabetyzm funkcjonalny stanowić może poważne zagrożenie nie tylko w indywidualnych przypadkach, lecz także w szerokim społecznym wymiarze. Z tego powodu wszelkie inicjatywy badawcze oraz działania praktyczne zmierzające do przezwycięzania trudności w opanowaniu umiejętności czytania oraz do pobudzenia zainteresowań czytelnicznych w szerokich kręgach odbiorców nabierają doniosłego znaczenia.

Przedmiotem rozważań zaprezentowanych w artykule jest znaczenie zainteresowań jako czynnika motywującego do podjęcia wysiłku uczenia się tekstu.

W psychologii odróżnia się zainteresowania indywidualne, polegające na względnie stałych, poznawczych i oceniających orientacjach dotyczących określonych dziedzin³, od zainteresowań sytuacyjnych, określanych jako czasowe stany (np. czytelnika) wywołane przez specyficzne cechy sytuacji, np. właściwości czytanego tekstu⁴. W sytuacji uczenia się tekstu termin „zainteresowania indywidualne” zamieniany bywa często na termin „zainteresowanie tematem tekstu”.

O zainteresowaniach można myśleć jako o specyficznym fragmencie siatki wiedzy zmagazynowanej w pamięci długotrwałej czytelnika.

W wielu badaniach psychologicznych zainteresowanie stanowiło ważny motywacyjny konstrukt, rozpatrywany jako predyktor procesu uczenia się. Nasuwa się pytanie: czy zainteresowanie może także oddziaływać, a jeśli tak, to w jaki sposób, na proces uczenia się realizowany w oparciu o tekst?

Zainteresowanie a proces uczenia się tekstu

Z metaanalizy badań dotyczących znaczenia zainteresowań indywidualnych oraz badań dotyczących zainteresowań sytuacyjnych w procesie uczenia się tekstu, jakiej dokonał Schiefele⁵, wynika, że we wszystkich poddanych analizie badaniach zaistniała korelacja pomiędzy zainteresowaniami indywidualnymi oraz sytuacyjnymi a wynikami uczenia się tekstu. Okazało się, że czynnik zainteresowania indywidualnego zrelacjonowany był w istotny statystycznie sposób wobec procesu uczenia się zarówno tekstów krótkich, jak i długich, narracyjnych oraz opisowych, w przypadku młodszych oraz starszych uczniów, a także uczniów o większych lub mniejszych zdolnościach czytelnicznych.

Przegląd badań dotyczących roli zainteresowań sytuacyjnych w procesie uczenia się tekstu ujawnił, że przeciętna korelacja pomiędzy tymi dwoma zmiennymi

³ S. Hidi, *Interest and Its Contribution as a Mental Resource for Learning*, „Review of Educational Research” 1990, nr 60, 549-571.

⁴ M. Sadoski, E. T. Goets, J. B. Fritz, *Impact of Concreteness on Comprehensibility, Interest, and Memory for Text: Implications for Dual Coding Theory and Text Design*, „Journal of Educational Psychology” 1993, nr 5, s. 291-304.

⁵ U. Schiefele, *Topic Interest, Text Representation, and Quality of Experience*, „Contemporary Educational Psychology” 1996, nr 21, s. 3-18.

wynosi: $0,33 p < 0,5$. Podobnie jak w przypadku zainteresowań indywidualnych, pozytywne relacje, jakie stwierdzono pomiędzy zainteresowaniami sytuacyjnymi a wynikami uczenia się tekstu, występowały w sposób niezależny od takich zmiennych jak: długość tekstu, poziom gotowości do zapoznawania się z tekstem, znaczenie całości tekstu lub jego fragmentów, rodzaj jednostek analizy tekstu (zdania v. akapity v. cały tekst), sposób prezentacji tekstu badanym, rodzaj prezentowanego tekstu, metody uczenia się tekstu, wiek badanych, ich zdolności czytelnicze oraz rodzaj dokonywanych porównań (inter v. intraindywidualnych).

W dalszych etapach badań dotyczących związku zainteresowań z procesem uczenia się tekstu, przedmiotem analizy stał się sposób oddziaływania zmiennej zainteresowania na wyniki uczenia się tekstu osiągane na różnych etapach procesu uczenia się.

Oddziaływania zainteresowań na różnych poziomach procesu uczenia się tekstu

Autorem, który przeprowadził wiele badań dotyczących znaczenia zainteresowań w procesie uczenia się tekstu, jest Schiefele. W zrealizowanych przez siebie badaniach Schiefele⁶ zakładał, że oddziaływania zainteresowań mogą okazać się bardziej znaczące na głębszych poziomach procesu uczenia się niż na jego powierzchniowym poziomie.

W celu zweryfikowania swego przypuszczenia autor przeprowadził dwa badania⁷. Uzyskane w nich wyniki zostały odniesione do koncepcji Kintscha⁸ jako teoretycznej podstawy dokonywania pomiarów procesu uczenia się tekstu. Decyzja ta wynikała z rozróżnienia, jakiego dokonał Kintsch w odniesieniu do procesu przetwarzania informacji zawartych w tekście oraz budowania reprezentacji tych informacji w umysłach czytelników. Kintsch wyróżnił trzy poziomy reprezentacji czytanego tekstu konstruowane w umysłach odbiorców: poziom reprezentacji werbalnej, propozycyjnej oraz sytuacyjnej. Reprezentacja werbalna dotyczy struktury powierzchniowej tekstu, tj. grafemiczno-wizualnych lub fonetyczno-audytywnych cech tekstu, reprezentacja na poziomie sądów czy stwierdzeń (ang. *propositions*) odnosi się do znaczenia tekstu, konstruowana jest z sądów zawartych w tekście, dostrzeżonych przez czytelnika, reprezentacja sytuacyjna natomiast obrazuje w umyśle czytelnika sytuację opisaną w tekście (np. opisywane w nim osoby, zdarzenia, fakty).

Wyniki obydwu badań przeprowadzonych przez Schiefele wykazały, że indywidualne zainteresowania czytelnika pozostają w ujemnej korelacji z jego umysłową reprezentacją tekstu budowaną na poziomie werbalnym, natomiast są pozytywnie zre-

⁶ U. Schiefele, *The Influence of Topic Interest, Prior Knowledge and Cognitive Capabilities on Text Comprehension*, [w:] *Learning Environments*, red. J. M. Pieters, K. Breuer, P. P. J. Simons, Berlin 1990.

⁷ Idem, *Interest, Learning, and Motivation*, „Educational Psychologist” 1991, nr 26, s. 299-323; U. Schiefele, A. Krapp, *Topic Interest and Free Recall of Expository Text*, „Learning and Individual Differences” 1996, nr 8, s. 141-160.

⁸ W. Kintsch, *Learning from Text*, „Cognition and Instruction” 1986, nr 3, s. 87-108; idem, *The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-integration Model*, „Psychological Review” 1988, nr 95, s. 163-182; T. A. van Dijk, W. Kintsch, *Strategies of Discourse Comprehension*, New York 1983.

latywizowane wobec umysłowej reprezentacji tekstu typu: sądy. Korelacje pomiędzy zmiennymi: indywidualne zainteresowanie tekstem oraz umysłowy model sytuacji opisanej w tekście, okazały się nieistotne statystycznie.

Z badań przeprowadzonych przez Schiefele wynika również, że czytelnicy zainteresowani tekstem budują w umysłach bogatsze znaczeniowo reprezentacje tego tekstu niż czytelnicy mniej zainteresowani tym tekstem oraz że mniej zainteresowani czytelnicy skłonni są w większym stopniu, niż bardziej zainteresowani, przetwarzać i zapamiętywać czytany tekst na poziomie jego powierzchniowej, werbalnej struktury. Z drugiej jednak strony okazało się, że czynnik zainteresowania nie wywiera żadnego wpływu na budowanie umysłowej reprezentacji sytuacji opisanej w tekście, czyli, inaczej mówiąc, nie wpływa na proces uczenia się realizowany na najgłębszym poziomie analizy tekstu. Dane te sugerują, że motywacyjne oddziaływania zmiennej zainteresowania zachodzące w procesie uczenia się tekstu mają pewne ograniczenia oraz że proces uczenia się tekstu zdaje się zależeć w większym stopniu od zmiennych dotyczących zdolności uczącego się, niż od motywacyjnej roli zainteresowań. W tej sytuacji nasuwa się pytanie: czy i jakie zależności mogą kształtować się w czasie uczenia się tekstu pomiędzy zmienną zainteresowanie a predyktorami natury poznawczej?

Zainteresowania, proces uczenia się tekstu oraz inne zmienne poznawcze

Wyniki badań zrealizowanych w związku z powyżej sformułowanym pytaniem wykazały m.in., że zmienna zainteresowania oraz zakres wcześniej przyswojonej przez badanych wiedzy wzmacniają w sposób niezależny od siebie efekty procesu uczenia się tekstu⁹. W większości tego typu badań do analizy uzyskanych wyników stosowano technikę regresji wielokrotnej.

Wyniki obydwu przeprowadzonych przez Schiefele badań opartych na teoretycznym modelu przetwarzania informacji zawartych w tekście, zaproponowanym przez Kintscha, wskazały na istotne korelacje, jakie zachodzą pomiędzy zasobem wiedzy posiadanej przez badanych a strukturą umysłowej reprezentacji tekstu budowanej na poziomie sądów. Uzdolnienia werbalne natomiast okazały się w sposób istotny statystycznie, pozytywnie skorelowane z rozumieniem struktury powierzchniowej tekstu oraz umysłowej reprezentacji sytuacji opisanej w tekście.

Przeprowadzone badania dostarczyły empirycznych dowodów świadczących o zróżnicowanych i wzajemnie niezależnych oddziaływaniach czynników poznawczych oraz motywacyjnych w procesie uczenia się tekstu. Okazało się, że zdolności werbalne są wyraźnie zrelatywizowane wobec procesu budowania w umyśle reprezentacji informacji zawartych w powierzchniowej strukturze tekstu oraz wobec opisów sytuacyjnych w nim zawartych, a tym samym są zrelatywizowane wobec najbardziej powierzchniowego oraz najgłębszego poziomu uczenia się tekstu. Zauważyć trzeba, że w opisanych badaniach rola zdolności werbalnych w procesie

⁹ P. A. Aleksander, J. M. Kulikowicz, S. K. Schultse, *The Influence of Topic Knowledge, Domain Knowledge, and Interest on the Comprehension of Scientific Exposition*, „Learning and Individual Differences” 1994, nr 6, s. 379-397.

konstruowania umysłowej reprezentacji sytuacji opisywanych w tekście rysuje się nieco zagadkowo, zważywszy na fakt, że konstruowanie tej formy reprezentacji umysłowej tekstu jest relatywnie trudne i wydaje się, że proces ten powinien być nade wszystko związany z aktywizowaniem zdolności intelektualnych uczącego się, takich jak: jego sprawność rozumowania, wnioskowania, a dopiero w dalszej kolejności, zdolności słowne. Kształtujące się relacje pomiędzy zdolnościami poznawczymi czytelnika a poziomem rozumienia przez niego struktury powierzchniowej tekstu, jakie stwierdzono w badaniach, mogą być spowodowane tym, że wydobywanie informacji pochodzących z powierzchniowej struktury tekstu stanowi efekt funkcjonowania podstawowych procesów poznawczych, takich jak: zdolność rozpoznawania liter oraz słów i sprawność w zakresie realizowania procesów syntaktycznych. Procesy te stanowią integralną część zdolności werbalnych czytelnika tekstu.

Ostatecznie, na podstawie wyników uzyskanych we wspomnianych badaniach, można sądzić, że zainteresowania indywidualne oddziałują najsilniej na proces uczenia się tekstu na jego pośrednim poziomie, tj. na poziomie przetwarzania informacji zawartych w sądach występujących w tekście. Jeśli tak by było faktycznie, to te wskaźniki uczenia się tekstu, które są silniej skorelowane z zainteresowaniami czytelników, oddziaływać mogą na proces budowania adekwatnej reprezentacji znaczeniowej czytanego tekstu, czyli tego poziomu umysłowej reprezentacji tekstu, który budowany jest w oparciu o istotne stwierdzenia (sądy) zawarte w tekście.

Uogólniając, można stwierdzić, że zaprezentowane wyniki badań sugerują, iż zmienne poznawcze oraz motywacyjne zdają się oddziaływać w różny sposób na różnych poziomach procesu uczenia się tekstu. Stwierdzenie to wymaga przeprowadzenia dalszych badań, umożliwiających dokładniejsze określenie rodzaju tych różnicowań.

Rola procesów pośredniczących w uczeniu się tekstu

O ile we wcześniej prowadzonych badaniach dotyczących roli motywacji w procesie uczenia się koncentrowano się na wykrywaniu relacji, jakie zachodzą pomiędzy motywacją a wynikami uczenia się, bez wnikania w mechanizmy wyznaczające te relacje, o tyle nowsze badania podejmowane w tym zakresie, zmierzają do określenia roli mechanizmów mediujących w tym procesie.

Przykładem tego rodzaju dążeń mogą być badania zrealizowane przez Schiefele i Rheinberga¹⁰. Autorzy ci sugerują, że zmienne motywacyjne mogą pośredniczyć w procesie i osiąganiu wyników uczenia się tekstu w zakresie trzech różnych obszarów dotyczących tego procesu, a mianowicie: w odniesieniu do czasu trwania i częstotliwości uczenia się, w zakresie preferowanych strategii uczenia się oraz w odniesieniu do funkcjonalnego stanu uczącego się.

Pierwszy zakres oddziaływań motywacyjnych znany jest z wielu prac wskazujących na fakt, że sukcesy akademickie osiągane w zakresie poszczególnych przed-

¹⁰ U. Schiefele, F. Rheinberg, *Motivation and Knowledge Acquisition: Searching for Mediating Processes*, [w:] *Advances in Motivation and Achievement*, red. M. L. Maehr, P. P. Pintrich, vol. 10, Greenwich 1997, s. 251-301.

miotów nauczania stanowią prostą funkcję czasu przeznaczanego na rozwiązywanie stosownych zadań lub czasu przeznaczanego na aktywne uczenie się. Założenia te zostały potwierdzone w badaniach empirycznych.

Drugi, ważny aspekt aktywności związanej z procesem uczenia się dotyczy specyficznego rodzaju strategii uczenia się stosowanych przez uczącego się. Wielu autorów podkreśla obecnie znaczenie strategii uczenia się preferowanych przez ucznia, jako mediatora motywacyjnych oddziaływań na proces i wyniki uczenia się¹¹. Zdaniem O'Malleya¹² i Chamota¹³ strategię uczenia się to specyficzne sposoby myślenia oraz różnorodne formy zachowań aktywowanych przez uczniów w celu ułatwienia sobie zrozumienia, nauczania się i zapamiętania nowych informacji. Aktywne strategie uczenia się polegają na dokonywaniu różnych przekształceń nauczanego materiału, dokonywaniu jego obróbki myślowej i semantycznym opracowywaniu go¹⁴. Za aktywne strategie wydobywania informacji z zasobów swej pamięci Czerniawska¹⁵ uważa m.in.: odtwarzanie kolejnych kroków rozumowania, powrót myślowy do sytuacji wcześniej zapamiętanych oraz poszukiwanie właściwych skojarzeń. Niestety, w zakresie uczenia się tekstu, pośredniczące oddziaływania stosowanych przez uczniów strategii uczenia się nie zostały jeszcze w pełni określone. Istnieją pewne dowody wskazujące na ułatwiającą proces uczenia się tekstu rolę strategii elaboracji tekstu, lecz rola tych elaboracji jako mediatorów oddziaływań motywacyjnych nie została jeszcze jasno określona.

Trzeci zakres motywacyjnych oddziaływań dotyczy stanu funkcjonalnego samego uczącego się wówczas, gdy jest on zaangażowany w czynność uczenia się. Funkcjonalny stan uczącego się może być efektem: poziomu pobudzenia jego systemu nerwowego, automatycznej, bezwysiłkowej koncentracji uwagi na zadaniu oraz możliwości (łatwości) dostępu do zasobów pamięciowych dotyczących aktualnie opracowywanych w umyśle informacji¹⁶. Wymienione stany funkcjonalne ucznia są w pewnym stopniu zależne od zmiennych motywacyjnych i prawdopodobnie mają wpływ na wyniki uczenia się.

Wydaje się, że druga oraz trzecia grupa mediatorów, czyli strategię uczenia się oraz stany funkcjonalne uczących się, mogą być najważniejszymi mediatorami w procesie uczenia się tekstu.

Schiefele usiłował także określić w swoich badaniach rolę wybranych zmiennych, które postrzegał jako czynniki mediujące w procesie kształtowania się relacji zachodzących pomiędzy zainteresowaniami ucznia a procesem uczenia się. Jako potencjalne zmienne mediujące autor ten analizował takie czynniki, jak: poziom pobudzenia układu nerwowego ucznia, oddziaływania posiadanych przez czytelnika doświadczeń, jego zdolność do elaboracji tekstu, np. umiejętność właściwego

¹¹ Na przykład: B. J. Zimmerman, M. Martinez-Pons, *Student Differences in Self-regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-efficacy and Strategy Use*, „Journal of Educational Psychology” 1990, nr 82, 51-59.

¹² Za: K. Franczak, *Psychologiczne i pedagogiczne zastosowanie testu strategii uczenia się*, Warszawa 2005.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ E. Czerniawska, *Dynamika zachowań strategicznych w uczeniu się tekstów podręcznikowych*, Warszawa 1999.

¹⁵ S. Hidi, *A Reexamination of the Role of Attention in Learning from Text*, „Educational Psychology Review” 1995, nr 7, s. 323-350.

podkreślania w tekście, robienia notatek oraz uwag. Wyniki uzyskane w badaniach okazały się nieco zaskakujące. Stwierdzono bowiem, że zachodzą relacje między indywidualnymi zainteresowaniami badanych a wszystkimi badanymi mediatorami, jednak nie wszystkie relacje między mediatorami a wynikami procesu uczenia się tekstu okazały się statystycznie istotne. Istotny statystycznie mediujący efekt uzyskano jedynie dla zmiennej: poziom pobudzenia nerwowego ucznia¹⁶. Wykryto jednak wiele znaczących relacji zachodzących między zmienną indywidualnego zainteresowania oraz potencjalnymi mediatorami procesu uczenia się, a także pomiędzy tymi mediatorami a pomiarami dotyczącymi efektów procesu uczenia się tekstu. Te pozytywne relacje sugerują, że chociaż oddziaływania mediujące badanych zmiennych aktywizowanych w procesie uczenia się tekstu nie były zbyt silne, to jednak zmienna zainteresowania może oddziaływać na wyniki uczenia się w sposób dodatkowy, niezależnie do jej bezpośrednich oddziaływań na ten proces¹⁷. Przypuszczenie to wymaga bardziej szczegółowej empirycznej weryfikacji. Celem badań weryfikujących byłoby dostarczenie dowodów wskazujących na faktyczne zachodzenie specyficznej relacji pomiędzy motywacją pełniącą funkcję mediatora a wynikami uczenia się tekstu. Zdaniem Schiefele i Rheinberga, gdyby udało się ustalić, jaki rodzaj orientacji motywacyjnej (wewnętrzna v. zewnętrzna) wzmacnia oddziaływania skierowane na określony aspekt procesów mediujących, np. poziom pobudzenia nerwowego lub sprawność procesów elaboracji tekstu, oraz jaki aspekt kształtującej się w umyśle czytelnika reprezentacji tekstu (sądy – stwierdzenia – zawarte w tekście lub model sytuacji w nim opisywanej) może zostać poddany oddziaływaniom jakiegoś mediatora, to uzyskalibyśmy wówczas znacznie pełniejszy wgląd w te relacje, jakie zdają się kształtować pomiędzy oddziaływaniami zmiennej motywacji, w tym motywacji typu: zainteresowania a procesem uczenia się, w tym uczenia się tekstu. Takie pojmowanie tych relacji pozwoliłoby wyjść poza analizę prostych korelacji, jakie kształtują się pomiędzy pomiarami motywacji oraz pomiarami wyników uczenia się, w kierunku analizowania bardziej złożonych mechanizmów warunkujących kształtowanie się tych relacji.

Zakończenie

W podsumowaniu zaprezentowanych rozważań można stwierdzić, że wskazują one w wyraźny sposób na istotne, pozytywne oddziaływanie zainteresowań zarówno indywidualnych, jak i sytuacyjnych w procesie przyswajania informacji zawartych w tekście. Wykazano również, że zainteresowania ułatwiają proces recepcji oraz uczenia się tekstu, oddziałując na ten proces zarówno w sposób bezpośredni, jak też wchodząc w interakcje ze zdolnościami poznawczymi ucznia. W sposób najbardziej wyraźny oddziaływania zainteresowań czytelniczych zaznaczają się w czasie uczenia się tej warstwy tekstu, która jest konstruowana w formie sądów (stwierdzeń) w umysłach jego odbiorców.

¹⁶ U. Schiefele, F. Rheinberg, *op. cit.*

¹⁷ A. J. Reynolds, H. J. Walberg, *A Structural Model of Science Achievement*, „Journal of Educational Psychology” 1991, nr 83, s. 97-107.

Warto podkreślić, że wobec dostrzeganej obecnie tendencji do zawężania się, a niekiedy wręcz zanikania zainteresowań czytelniczych i kontaktu z tekstem, manifestowanej w wielu środowiskach, również wśród młodzieży szkolnej, istotnego znaczenia nabiera rozeznanie opinii formułowanych przez samą młodzież na temat sposobów rozwijania zainteresowań i zamiłowań czytelniczych. Z badań przeprowadzonych w grupie 180 uczniów klas pierwszych liceów ogólnokształcących w dużym i średnim mieście¹⁸ wynika, że za najbardziej skuteczne metody rozwijania tego rodzaju zainteresowań uczniowie klas licealnych uznali: aranżowanie inscenizacji lektur szkolnych, dokonywanie krytycznych analiz porównawczych dzieł literackich oraz ich filmowych wersji, omawianie czytanych lektur w szerokim kontekście kulturowym oraz dokonywanie konfrontacji głównych myśli w nich zawartych z realiami współczesności, a także poddawanie analizie porównawczej fikcji literackiej z realiami współczesnej rzeczywistości i docenianie oraz promowanie prób twórczości literackiej podejmowanych przez samą młodzież.

To, czy są to faktycznie najbardziej skuteczne metody rozwijania zainteresowań literackich i ogólnie czytelniczych wśród współczesnej młodzieży licealnej, mogące chronić tę młodzież przed popadaniem w analfabetyzm funkcjonalny, można będzie orzekać na podstawie szeroko zakrojonych empirycznych badań.

¹⁸ M. Kliś, *Badania empiryczne dotyczące podmiotowych i tekstowych determinant rozumienia tekstu zrealizowane w grupie 180 uczniów klas pierwszych LO (w opracowaniu)*.

Maria Jordan

INTEGRACJA WSPARCIA SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNEGO DZIECKA I RODZINY W ŚRODOWISKU WIEJSKIM

Pomyślne wychowanie i rozwój dzieci i młodzieży nie są możliwe bez zintegrowanych działań wspierających ze strony układów społecznych i środowisk lokalnych. Budując i rozwijając sieć wsparcia społeczno-wychowawczego, tworzy się spójne i komplementarne układy wychowawcze, w których najważniejsze miejsce zajmuje rodzina i wspomagające ją: szkoła, placówki kulturalno-oświatowe, opieka zdrowotna, socjalna i pedagogiczna, instytucje wyznaniowe, stowarzyszenia, organizacje, otoczenie przyrodnicze oraz więzi społeczne.

Udział podmiotów infrastruktury społecznej oraz zakres działań pedagogicznych i socjalnych wspomagających rodzinę w jej funkcjach wychowawczych nie jest jednakowy. Wydaje się, że główną rolę inspirującą i inicjującą wsparcie społeczne dla dziecka i rodziny odgrywa szkoła. Zwłaszcza w środowisku wiejskim szkoła jest ważnym elementem i ośrodkiem integrującym szeroko pojęte działania z zakresu wsparcia społeczno-pedagogicznego.

Przedmiotem tego krótkiego opracowania nie jest pomiar wsparcia społecznego, lecz próba zwrócenia uwagi na znaczenie organizowania i przekształcania środowiska społecznego oraz organizowania zasobów i źródeł, typów, wymiany i mobilizacji wsparcia strukturalnego i funkcjonalnego w otoczeniu społecznym ucznia i jego rodziny. Szczególną uwagę zwrócono na działanie nauczycieli i rolę szkoły w inicjowaniu i inspirowaniu wsparcia, pomocy i kompensacji edukacyjnej i socjalnej oraz wsparcia społeczno-wychowawczego dla uczniów i ich rodzin.

Przeprowadzone rozpoznanie za pomocą badań sondażowych w jednej z podkrakowskich gmin wiejskich nie pozwoliło na sformułowanie ogólnych wniosków i postulatów na temat zintegrowanego wspomagania wychowawczo-społecznego dziecka i rodziny wiejskiej, jednak opisuje ono pewną rzeczywistość, którą potwierdzają liczne rozmowy i wywiady prowadzone z nauczycielami i pracownikami

socjalnymi zatrudnionymi w gminach wiejskich. Przytoczone fragmenty badań nad udziałem szkoły w inicjowaniu i organizowaniu wsparcia społecznego potwierdzają centralne miejsce szkoły wśród instytucji infrastruktury społecznej działających w gminie wiejskiej. Główne problemy trwających wciąż jeszcze badań można zawrzeć w pytaniu o to, czy i w jakim zakresie szkoła funkcjonuje w gminnym systemie wsparcia społecznego. Zebrane opinie uzyskano od 35 nauczycieli, 35 rodziców i 40 uczniów klas piątych i szóstych.

W sytuacji dezorganizacji naturalnych grup wsparcia i osłabionych więzi rodzinnych, przyjacielskich oraz niewystarczających działań placówek i instytucji tworzących infrastrukturę społeczną w środowisku wiejskim, wzmacnianie czynników chroniących dziecko i rodzinę jest niezbędne.

Twórczyni polskiej szkoły pedagogiki społecznej Helena Radlińska, orędowniczka i krzewicielka pracy oświatowej, przyczyn niepowodzeń i niewykorzystywania szans edukacyjnych i kulturowych upatrywała w czynnikach środowiskowych. Dlatego zalecała pedagogom nie tylko poznawanie środowiska wychowawczego, ale również rozpoznawanie czynników hamujących rozwój dziecka oraz „odnajdywanie sił, które można uruchomić, czynników, którymi można się posłużyć w celu likwidowania braków, zadośćuczynienia niezaspokojonym potrzebom, zapobieżenia grożącym niebezpieczeństwom”. Z wciąż aktualnych postulatów wypływa konieczność działań wzmacniających, kompensacyjnych i prewencyjnych zawierających w sobie elementy wychowawcze. Zagadnieniem „pomocy w rozwoju” zajmował się także A. Kamiński, zwracając uwagę na konieczność organizowania czasu wolnego dzieci i młodzieży.

E. Marynowicz-Hetka, dokonując wnikliwego przeglądu poglądów na temat wzmacniania i przetwarzania środowiska społecznego w oparciu o potencjał własny i lokalny, przypomina jedną z ważnych zasad pracy społecznej, która mówi o konieczności rozpoczynania działań w środowisku od wzmacniania elementów pozytywnych i traktowania ich jako podstawy do podejmowania działań przekształcających środowisko. W procesie tym analizuje się także możliwości i sposoby nawiązywania nowych więzi i rozszerzania kręgów środowiska². Wydaje się, że środowiska wiejskie będące zakorzenioną wspólnotą jednostek i grup społecznych posiadają takie zasoby, które można skutecznie ożywiać i aktywizować do budowania zintegrowanego środowiskowego systemu wsparcia społecznego.

Naturalne uporządkowanie norm, relacji oraz pryncypiów dotyczy zarówno rzeczywistości zastanej, jak i prognozy i projekcji spójnej rzeczywistości perspektywistycznej. Mikołaj Winiarski określa integrację środowiskową jako powiązanie elementów środowiska wzajemnie na siebie oddziałujących w sposób uporządkowany ze względu na cele i zadania w dziedzinie kształcenia, wychowania i opieki nad dziećmi i młodzieżą. Integracja działań wychowawczych jest warunkiem funkcjonalnego powiązania elementów społeczno-wychowawczych ważnych w organizowaniu wsparcia dla dzieci, młodzieży i ich rodzin.

¹ H. Radlińska, *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego, Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa 1935, s. 15.

² E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna*, t. 1, Warszawa 2006, s. 59.

Wsparcie społeczne to „określone działanie (kompleks czynności) jednych ludzi (jednostek, grup społecznych) wobec innych, [...] jest ukierunkowane na działanie zorientowane na osoby (jednostki), grupy społeczne (określone zbiorowości), które znalazły się w sytuacji trudnej uwarunkowanej czynnikami immanentnymi lub zewnętrznymi”³. Wsparcie społeczne wiąże się także z chęcią zmiany dotychczasowej sytuacji, kompensacją lub realizacją potrzeb indywidualnych i grupowych, własnych lub cudzych. Może mieć charakter kompleksowy lub może sprowadzać się do wybranych sfer życia.

S. Kawula proponuje lokowanie wsparcia społecznego w pięciu głównych płaszczyznach, postaciach lub formach, które można krótko opisać jako:

wsparcie:

emocjonalne – polegające na dawaniu pozytywnych komunikatów werbalnych i niewerbalnych;

wartościujące – polegające na dawaniu pozytywnych komunikatów podwyższających poczucie wartości i ważności;

instrumentalne – czyli dostarczające konkretnej pomocy;

informacyjne – udzielanie rad i informacji;

duchowe – podtrzymywanie optymizmu i nadziei⁴.

Wymienione rodzaje wsparcia można odnieść również do wspomagania aktywności społecznej i tworzenia zintegrowanych systemów tworzących sieci wsparcia społecznego stale odnawiane, wzbogacane i utrwalane, pozostawiające jednak przestrzeń na kreatywność, samodzielność i otwartość. Przykładem „oddolnych inicjatyw” jest tworzenie stowarzyszeń społeczno-edukacyjnych inicjowanych przez lokalnych animatorów. Stowarzyszenia i ruchy społeczne znacząco wzmacniają rządowy i samorządowy sektor pomocy i rozwoju społecznego. Idea samorządności i wspólnoty przekłada się na działania samopomocowe i wzajemne wsparcie. W układach społecznych o silnym poczuciu sprawczości i współdecydowania elementy infrastruktury społecznej i usługowej układają się w spójny i prężny system wsparcia, w którym jednostki i grupy są jego twórcami i klientami.

Skłonność do postaw prospołecznych i altruistycznych jest immanentną cechą człowieka, ujawnia się dobitniej wobec osób i grup, które są nam znane, posiadają wspólne płaszczyzny potrzeb, kontaktów i działań, wymiany poglądów i usług. Warunek taki w większym zakresie spełniają środowiska małe, w których dominują więzi nieformalne i emocjonalne, co wciąż jeszcze charakteryzuje środowiska wiejskie.

Tradycyjną społeczność wiejską można określić jako silną wspólnotę jednostek, grup i „konfederację” rodzin, w których dzieci są wartością cenioną i pożądaną, przy czym wartość potomstwa tkwi w samym fakcie jego posiadania. Także współczesna rodzina wiejska ceni znaczenie więzi rodzinnych i środowiskowych, a troska o potomstwo wiązana jest z szeroko rozumianą edukacją. Świadomość rodziców i ich aspiracje edukacyjne związane z przyszłością własnych dzieci nie zawsze idą w parze z ukierunkowaną wiedzą i możliwościami wspomagania rozwoju kulturo-

³ M. Winiarski, *Edukacja środowiskowa – istota, wymiary, aktualne problemy*, [w:] *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy*, red. S. Kawula, Toruń 2001, s. 145.

⁴ *Pedagogika społeczna. Dokonania...*, s. 128.

wego i szans życiowych potomstwa. Rodzice, dzieci i młodzież wiejska potrzebują wszechstronnego i dostępnego wsparcia we właściwym wypełnianiu ról i funkcji oraz potrzeb osobistych i społecznych. Biernie oczekiwanie pomocy z zewnątrz, spoza najbliższego środowiska wsi czy gminy, skazuje tę społeczność na stagnację i porażkę, dlatego impulsy aktywizujące środowisko powinny pochodzić z wnętrza lokalnego układu społecznego.

Idea organizowania pomocy i samopomocy oraz wsparcia dziecka i jego rodziny w najbliższym środowisku jest głównym postulatem działań socjalnych w Unii Europejskiej. Ta dyrektywa znajduje swoje odzwierciedlenie w polskiej Ustawie o pomocy społecznej nakładającej na samorządy gmin tworzenie zintegrowanych modeli profilaktyki, których realizatorami powinny być wszystkie instytucje i placówki tworzące infrastrukturę społeczną.

W gminnych programach wspomagania wychowawczego dziecka i rodziny szkoła jest jednym z ważnych ogniw. Może to czynić na wiele sposobów od wsparcia emocjonalnego, poprzez wsparcie wartościujące, instrumentalne, informacyjne, do wsparcia duchowego. Siła i zakres działań wspierających w dużej mierze zależą od zaangażowania pedagogów i rodziców oraz usytuowania i ważności szkoły w lokalnych sieciach wsparcia społecznego. Szkoła jest doskonałą płaszczyzną do prowadzenia tego typu działań, ponieważ jest w centrum otoczenia społecznego dziecka i jego rodziny przy jednoczesnym jej mocnym usytuowaniu wśród lokalnych instytucji wspomagających człowieka w różnych obszarach aktywności.

Wydaje się, że szkoła wiejska posiada dobrą bazę, zaplecze intelektualne i tradycję, a także wystarczający potencjał, aby sprostać nowym wyzwaniom placówki animującej społeczność lokalną na rzecz tworzenia środowiska przyjaznego, nacechowanego wzajemną życzliwością wypływającą z zasady wzajemnej pomocy. Szkoła wiejska, wykraczając znacznie poza funkcję dydaktyczną, może być głównym elementem zintegrowanego systemu wsparcia pedagogicznego, co jest szczególnie ważne w okresie redukcji środków na wspomaganie rozwoju placówek specjalistycznych. Przywrócenie, reaktywowanie idei szkoły środowiskowej mogłoby w dużej mierze zrekomensować deficyty w zakresie opieki wychowawczej, uczestnictwa w kulturze, wymianie informacji i szeroko pojętego wsparcia społeczno-wychowawczego dziecka i jego rodziny.

Skuteczne i oczekiwane wsparcie wymaga rozpoznania potrzeb i problemów ucznia i jego rodziny. W warunkach szkolnych ujawniają się najważniejsze symptomy i wskaźniki zachowań ryzykownych. Zatem wczesna diagnoza dokonana przez nauczycieli pozwoliłaby na podjęcie pomocy wspólnie z rodziną i placówkami tworzącymi zintegrowany system wsparcia pedagogicznego i profilaktyki środowiskowej.

Szkoła – jak żadna inna placówka – ze względu na duży zasięg i duże skupisko dzieci i młodzieży odgrywa lub też powinna odgrywać ważną rolę w profilaktyce pierwszo- i drugorzędowej. Zintegrowany system wsparcia koordynowany przez szkołę mógłby rozwinąć bodaj najcenniejszą ze strategii profilaktycznych – strategię alternatyw. Celem tej strategii jest tworzenie warunków i pomoc w zaspokajaniu ważnych potrzeb osobistych i grupowych oraz osiąganie satysfakcji życiowej poprzez pozytywną działalność i twórczość umożliwiającą wyżycie się, samorealiza-

cję, rozwój zainteresowań i kompetencji społecznych oraz pożyteczne wypełnienie wolnego czasu. Działania alternatywne stwarzają szansę wyboru – alternatywy dla zachowań ryzykownych i mają charakter prewencyjny, co jest ważne nie tylko dla najmłodszych.

Dobry wzór ze strony dorosłych modeluje zachowania i postawy dzieci i młodzieży. Z kolei sukcesy dzieci mobilizują rodziców, którzy przy odpowiedniej zachęcie, aktywizacji i organizacji włączają się do wspólnych projektów, czerpiąc satysfakcję z kontaktów z własnymi dziećmi i członkami społeczności lokalnej.

Jednym z czynników integrujących, zwłaszcza społeczność wiejską, jest solidaryzm społeczny wzmacniający poczucie bezpieczeństwa i przynależności do wspólnoty. Praca na rzecz innych, działalność społeczna i charytatywna może zainicjować powstawanie wolontariatów szkolnych czy też wolontariatów zrzeszonych przy innych placówkach edukacyjnych, socjalnych, kulturalnych bądź organizacjach pozarządowych.

Wolontariat uczniów i rodziców może wspomagać szkołę w jej funkcjach wychowawczych, ale może także współinicjować i koordynować działania o szerszym zasięgu. Szkoły obligatoryjnie podejmują działania profilaktyczne, jednak ich efektywność wciąż jest niewystarczająca. Wśród przyczyn niepowodzeń prewencji społecznej wymienia się znikome wykorzystanie jako realizatorów lub chociaż partnerów młodzieżowych liderów rekrutujących się spośród uczniów bądź absolwentów lokalnych szkół.

Najważniejszymi placówkami, z którymi współpracuje szkoła, są, podobnie jak w innych gminach wiejskich: miejsko-gminne centrum kultury, miejsko-gminny ośrodek pomocy społecznej, świetlica szkolna, świetlica profilaktyczna, poradnia psychologiczno-pedagogiczna, stowarzyszenie rodzin katolickich, katolickie stowarzyszenie młodzieży. Szkoła w tym układzie jest głównym inicjatorem i koordynatorem wsparcia dla uczniów i ich rodziców.

Problemy badanych rodzin podobne są do tych, jakie napotykamy w innych regionach Polski, a więc bezrobocie, długi czas pozostawiania poza domem rodziców dojeżdżających do pracy (lub szukających pracy), trudna sytuacja socjalna i nieporadność życiowa, stąd konieczność organizowania opieki dla uczniów i wspieranie rodziców w wychowywaniu potomstwa. W tabeli 1 przedstawiono wyniki sondażu na temat tego, z których placówek korzysta się najczęściej, poszukując pomocy. Wskazanie instytucji nie wiąże się ściśle z rodzajem pomocy. Nauczyciele w swojej pracy wychowawczej mogą korzystać ze wsparcia dla ucznia i rodziny z różnych źródeł, jednak najczęściej współpracują w sprawach uczniów (poza szkołą) z miejsko-gminnym centrum kultury i poradnią psychologiczno-pedagogiczną, a w dalszej kolejności z ośrodkiem pomocy społecznej, świetlicą profilaktyczną i rzadziej z organizacjami kościelnymi.

Nauczyciele, dobrze znając problemy i potrzeby swoich uczniów, wspierają ich, organizując kontakty z placówką upowszechniania kultury, gdzie uczniowie mogą realizować swoje zainteresowania, ciekawie spędzić czas, prezentować swoją pracę i nawiązać ciekawe kontakty. Poprzez oddziaływanie na zachowania jednostek i grup kreuje się kulturę, która może być punktem odniesienia, inspiracją oraz celem i środkiem wychowania.

Edukacja kulturalna i uczestnictwo w kulturze znosi bariery społeczne, stwarza warunki i szanse awansu społecznego. Systematyczne i długofalowe działania kulturalno-oświatowe sprzyjają rozwojowi postaw kreatywnych jednostek i grup, zmniejszają dystans między środowiskami społecznymi, ukazują nowe perspektywy aktywności osobistej i społecznej. Ośrodki kultury wspierają rodziny i ich dzieci w organizacji edukacji pozaszkolnej oraz tworzą warunki dla pożytecznego spędzania czasu wolnego. W środowiskach wiejskich poważnym problemem wymagającym rozwiązania jest dostępność ofert kulturalno-oświatowych. W infrastrukturze wiejskiej szkoła aspiruje do miana głównego organizatora i partnera działalności kulturalno-oświatowej, co potwierdzają wyniki sondażu (tabela 1).

Tabela 1. Wsparcie świadczone dzieciom i ich rodzinom w opinii nauczycieli, rodziców i dzieci

Lp.	Nazwa placówki	Nauczyciele N=35	Rodzice N=35	Dzieci N=40	Ogółem N=110	
		liczba	liczba	liczba	l.	%
1.	szkoła i świetlica szkolna	31	18	23	71	64,5
2.	miejsko-gminne centrum kultury	28	18	17	63	57,3
3.	poradnia psychologiczno-pedagogiczna	26	14	2	42	38,2
4.	miejsko-gminny ośrodek pomocy społecznej	22	7	1	30	27,3
5.	świetlica profilaktyczna	13	6	1	20	18,2
6.	stowarzyszenie rodzin katolickich	10	4	2	16	14,5
7.	katolickie stowarzyszenie młodzieży	3	1	0	4	3,6

Szkoła w badanym terenie – podobnie jak inne placówki edukacyjne i opiekuńcze – realizuje zalecenia zawarte w Rozporządzeniu ministra edukacji i sportu w sprawie zasad udzielenia i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Korzystanie z pomocy psychologiczno-pedagogicznej najczęściej organizują nauczyciele. Wnioskują oni do poradni o różnorodne formy wsparcia dla uczniów, np. badania diagnostyczne, ukięrowanie pedagogiczne ucznia i nauczyciela, pomoc w nauce, pomoc w wyborze zawodu. Doskonalone są formy edukacji pedagogicznej rodziców oraz tworzenie przez szkołę przyjaznej atmosfery partnerstwa.

Nauczyciele, posiadając wiedzę o problemach rodzin i ich dzieci oraz mając dobre rozeznanie instytucji i ofert, bardzo często występują z wnioskami o pomoc socjalną dla swoich uczniów do ośrodka pomocy społecznej. Otrzymują tam dla ucz-

niów np. wyprawki szkolne, dofinansowanie do obiadów, wycieczek i wypoczynku letniego.

W związku ze szczególnym zaangażowaniem zawodowym i osobistym nauczycieli w pracę wychowawczą z dziećmi, to oni właśnie znacznie częściej niż rodzice wnioskuje o pomoc, która ma na celu wsparcie ucznia i jego rodziny nie tylko w sytuacjach trudnych, ale także w rozwoju społecznym i kulturowym. Wiele działań szkoły i nauczycieli realizowanych jest wspólnie z wymienionymi placówkami zaliczonymi do systemu wszechstronnego wsparcia społecznego.

Uczniowie, podobnie jak rodzice i nauczyciele za najważniejszą placówkę pozaszkolną wspierającą dzieci i ich rodziny uznali świetlicę szkolną (58 proc.). Poza świetlicą szkolną prawie połowa uczniów chętnie korzysta z propozycji spędzania wolnego czasu oferowanych przez gminne centrum kultury.

Trwałe zainteresowanie sprawami ucznia, a tym samym problemami jego rodziny, może przejawiać się w częstotliwości kontaktów z placówkami pomocowymi, oferującymi wsparcie nie tylko instrumentalne (tabela 2).

Tabela 2. Częstotliwość korzystania przez nauczycieli i rodziców z ofert placówek wsparcia społecznego na rzecz uczniów

Lp.	Częstotliwość	Nauczyciele N=35	Rodzice N=35	Uczniowie N=40	Ogółem N=110	
		liczba	liczba	liczba	l.	%
1.	systematycznie	3	5	4	12	11,0
2.	bardzo często	6	2	2	10	9,1
3.	często	16	5	8	29	26,0
4.	rzadko	8	14	16	38	34,0
5.	bardzo rzadko	1	7	6	14	14,0
6.	nigdy	1	2	4	7	6,3

Nauczyciele więcej z racji swojej działalności dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej, a także z pobudek pozaszkolnych często współpracują z placówkami socjalnymi i edukacyjnymi w organizowaniu wzmocnienia i kompensacji lub opieki wychowawczej dla uczniów. Niestety, jedna czwarta nauczycieli rzadko zwraca się o pomoc dla swoich uczniów do instytucji, które mogą poprawić ich sytuację socjalną i wspomóc rozwój intelektualny.

Rodzice uczniów sami niezbyt często szukają pomocy i wsparcia wychowawczego w instytucjach do tego powołanych. Można przypuszczać, że rodzice albo wstydzą się swojej nieporadności wychowawczej, albo nie mają dobrego rozeznania ofert pomocowych. To, że spora liczba uczniów deklaruje, że poza świetlicą szkolną nie korzysta z usług świadczonych przez placówki wsparcia społecznego, wynika z braku wystarczającej wiedzy na ten temat i z faktu, że w ich imieniu działają dorośli. W małych społecznościach lokalnych funkcjonuje wciąż jeszcze mit nauczyciela,

który ma służyć społeczności nie tylko poprzez nauczanie młodzieży, ale również powinien wspomagać radą i pomocą w sytuacjach pozaszkolnych.

W misji nauczyciela wiejskiego krzyżowanie się ról i działań zawodowych i społecznych jest częste, różnorodne, wielorakie i rozszerzające zakres interakcji poza szkołę. Sploty interakcji szkolnych i pozaszkolnych, rozbudowanych więzi między uczniem, rodzicem i nauczycielami rzutują na siebie wzajemnie. Rozszerzanie się wpływów zewnętrznych docierających do środowisk wiejskich, ustawiczna wymiana, aktywność zawodowa i edukacyjna oraz osiedlanie się ludzi spoza społeczności lokalnych, często z miast, a więc w niewielkim stopniu związanych z wsią i jej problemami, wnoszą jednak nowe elementy wzbogacające. Jeśli taką opcję będziemy chcieli przyjąć, to nowy układ społeczny można wykorzystać z pożytkiem dla wszystkich stron interakcji. Być może nowe, poszerzone więzi w większym stopniu będą miały charakter rzeczowy i racjonalny niż emocjonalny, to jednak będą one pożyteczne dla wspólnego bytowania i rozwiązywania problemów oraz życzliwego współżycia.

Organizowanie i współorganizowanie środowiska w oparciu o wzajemną pomoc o czytelnych regułach, zintegrowanym, komplementarnym współdziałaniu osób, liderów i podmiotów infrastruktury społecznej daje poczucie ważności i sprawczości. Nauczyciele, rodzice i uczniowie nie zawsze muszą być klientami pomocy, mogą także dawać wsparcie będące procesem i efektem korzystnych relacji partnerskich, grupowych czy koalicyjnych.

W skupiskach wiejskich można mówić o rekonstrukcji szkoły środowiskowej chętnie włączającej się w rozliczne działania na rzecz środowiska. Ale też społeczność wiejska i instytucje gminne wspierają działalność szkół. Edukacja bowiem jest naturalnym etapem w rozwoju człowieka, a szkoła naturalnym środowiskiem wychowawczym w kolejnych fazach rozwoju jednostki. Ta oczywista wiedza uświadamiana jest także przez społeczności lokalne, które podejmują szereg działań, czasami rezygnując z własnych priorytetów, przedkładają potrzeby dzieci i młodzieży ponad własne. Do czasów współczesnych przetrwało wiele szkół, które powstały z woli i pracy mieszkańców wsi. Istnienie szkoły nobilitowało i nadal podnosi rangę społeczności lokalnej, w której ona działa. Takie postrzeganie, sytuowanie szkoły w systemie zintegrowanego wsparcia społeczno-wychowawczego nakłada na kształcenie pedagogiczne konieczność przygotowania nauczycieli i pedagogów do roli animatorów społecznych.

Kapitał społeczny szkoły budowany jest poprzez twórcze działania w procesie tworzenia zasobów i powiązań wzmacniających sieci wsparcia społecznego. Szkoła nie może i nie powinna zastępować i wyręczać sektora socjalnego, jednak może znacznie wzmocnić efektywność działań oświatowych, profilaktyki i pomocy społecznej. Integracja w zakresie wsparcia społecznego i komplementarny układ infrastruktury socjalnej wyznacza szkole wiejskiej zadania nowe, dzięki którym uczeń i jego rodzice będą traktowani jak ważni partnerzy. Wydaje się, że przywrócenie i reaktywowanie idei szkoły środowiskowej mogłoby w dużej mierze zrekompensować deficyty w zakresie opieki wychowawczej, uczestnictwa w kulturze, informacji i szeroko pojętego wsparcia społeczno-wychowawczego ucznia i jego rodziny. Edukacyjne inicjatywy samorządowe, łatwiejsze do zrealizowania w społecznościach gmin wiejskich, powin-

ny i mogą znacząco wzmocnić nie tylko ucznia i jego rodzinę, ale w jakiejś mierze przyczynić się do wyrównywania szans edukacyjnych młodzieży wiejskiej.

Tworzenie się społeczności o silnych więziach społecznych i osobistych jest procesem długotrwałym, a jego pomyślność w dużej mierze zależy od spójności postaw mieszkańców i działań lokalnych placówek oraz instytucji. Wydaje się, że w obrębie gminy wiejskiej funkcjonują placówki, które z powodzeniem mogłyby wesprzeć dziecko i jego rodzinę w sferze wychowawczo-społecznej.

VARIA

Martin Bożek

KOMPETENCJE CENTRALNEGO BIURA ANTYKORUPCYJNEGO NA TLE OBOWIĄZUJĄCEGO USTAWODAWSTWA

We współczesnym państwie demokratycznym korupcja – rozumiana powszechnie jako nadużywanie funkcji publicznych do osiągania korzyści prywatnych – jest poważnym zagrożeniem jego ładu instytucjonalnego. Dzieje się tak co najmniej z dwóch zasadniczych powodów. Po pierwsze, korupcja obniża zdolność państwa do organizowania życia zbiorowego społeczeństwa. Po drugie, korupcja jest zaprzeczeniem jednego z fundamentów demokracji stanowiącego, że wszyscy obywatele są równi wobec prawa. W warunkach skorumpowanej rzeczywistości zasadę równości zastępuje hasło: „Dla przyjaciół wszystko, dla wrogów nic, a dla obcych prawo”.

Jasno wynika, chociażby z tych dwóch przesłanek, że przeciwdziałanie korupcji to jedno z najważniejszych zadań aparatu państwowego. Natomiast w warunkach, gdy korupcja przybiera już postać konkretnych zachowań przestępczych, zadanie walki z tą patologią spoczywa przede wszystkim na urzędzie prokuratorskim oraz służbach policyjnych i specjalnych. Z tym ostatnim zagadnieniem ściśle wiąże się kwestia rozwiązań instytucjonalnych przyjmowanych w obszarze ścigania karnego przestępczości korupcyjnej. Należy przy tym dodać, że zakres działania i stopień wyspecjalizowania służb, przed którymi stawia się tego rodzaju zadanie, pozwala mówić o dwóch modelach ich funkcjonowania. W pierwszym służby rozpoznają, wykrywają przestępstwa korupcyjne i zapobiegają im w ramach swojej działalności ścigania wszystkich rodzajów przestępczości, w tym także korupcyjnej. W drugim modelu działalność jednej służby jest skierowana wyłącznie na ujawnianie i zapobieganie czynom korupcyjnym oraz innym towarzyszącym im przestępstwom (np. o charakterze gospodarczym lub zorganizowanym), a pozostałe służby zajmują się korupcją przy okazji swej zasadniczej działalności.

W Polsce do 2006 r. stosowano w walce z przestępczością korupcyjną rozwiązania instytucjonalne charakterystyczne dla pierwszego modelu. Zmiana tego stanu

rzeczy nastąpiła wraz z wejściem w życie 24 lipca 2006 r. ustawy z dnia 9 czerwca 2006 r. o Centralnym Biurze Antykorupcyjnym¹. Odwołując się do założeń drugiego modelu, z tym dniem wprowadzono w Polsce rozwiązanie, w którym zwalczanie korupcji w drodze represji karnej, ale nie tylko, należy do zadań wyspecjalizowanej w tym zakresie służby – Centralnego Biura Antykorupcyjnego (CBA). Warto jednak zaznaczyć, że utworzenie CBA nie oznacza odebrania kompetencji w zakresie ścigania przestępstw korupcyjnych takim służbom, jak: Policja, Straż Graniczna, Żandarmeria Wojskowa, Służba Kontrwywiadu Wojskowego lub służby skarbowe². Podmioty te nadal są właściwe do rozpoznawania i wykrywania przestępstw korupcyjnych, jeśli ujawnią tego rodzaju czyny w zakresie swojego działania. W świetle art. 29 ustawy z 9 czerwca 2006 r. CBA spełnia funkcję instytucji koordynującej wysiłki tych służb w walce z korupcją, a dzięki dużemu stopniowi specjalizacji ma nadawać ton tej walce we wszystkich zagrożonych korupcją obszarach życia publicznego i gospodarczego kraju.

Uwarunkowania prawnoustrojowe

Wskazanie kompetencji³ CBA jest sprawą pierwszorzędną dla uporządkowania i usystematyzowania wiedzy dotyczącej zadań i uprawnień takiego podmiotu, jakim jest Biuro. Od razu przy tym należy zaznaczyć, że kompetencje CBA uwarunkowane są jego statusem określonym przepisami ustawy z dnia 9 czerwca 2006 r. o Centralnym Biurze Antykorupcyjnym. Z jednej strony, jak stanowi art. 1 ust. 1 ustawy, Biuro jest służbą specjalną, z drugiej – w myśl art. 13 ust. 3 ustawy CBA ma charakter organu ścigania wyposażonego w uprawnienia procesowe Policji. Co się z tym ściśle wiąże, określenie w ten sposób statusu CBA oznacza sytuację, w której Biuro zaliczono do grupy organów władzy wykonawczej. Ma to, rzecz jasna, swoje uzasadnienie w obowiązujących rozwiązaniach ustrojowych przyjętych na gruncie Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 1997 r. Zgodnie bowiem z jej art. 146 ust. 4 pkt 4, 7 i 8 Rada Ministrów, drugi obok Prezydenta RP konstytucyjny podmiot władzy wykonawczej, jest organem odpowiedzialnym za ochronę interesów Skarbu Państwa, zapewnienie bezpieczeństwa zewnętrznego i wewnętrznego państwa oraz porządku publicznego. Rada Ministrów jako organ kolegialny, w którym krystalizuje się wola polityczna rządzących, nie działa w tym zakresie bezpośrednio. Raczej jest tak, że w ramach kompetencji kierowania administracją rządową (art. 146 ust. 3), wyznacza i inicjuje pewne działania wyspecjalizowanych organów, instytucji i służb właściwych w sprawach ochrony bezpieczeństwa ludzi, państwa i porządku publicznego, które stanowią istotny element aparatu administracji rządowej.

¹ Dz.U. nr 104, poz. 708 ze zm.

² Zgodnie z art. 216 ustawy o Centralnym Biurze Antykorupcyjnym przez 18 miesięcy od dnia wejścia w życie tej ustawy kompetencje w zakresie ścigania karnego sprawców przestępstw korupcyjnych przysługują także Agencji Bezpieczeństwa Wewnętrznego; po tym czasie z katalogu zadań ABW to zadanie zostanie z mocy prawa wykreślone.

³ Kompetencje organu państwowego (w tym organów i urzędów administracji rządowej) powszechnie definiuje się jako zespół obowiązków (zadań) i uprawnień przypisanych temu organowi przez ustawodawcę w drodze norm prawnych (ustawy). Zob. M. Matczak, *Kompetencja organu administracji publicznej*, Kraków 2004, s. 24.

Wychodząc z tego rodzaju przesłanek konstytucyjnych, CBA nadano status służby specjalnej i organu ścigania, a w sferze organizacyjnej uplasowano je w strukturze administracji rządowej. W świetle art. 5 ust. 2 ustawy CBA jest urzędem administracji rządowej, z pomocą którego działa Szef CBA będący centralnym organem administracji rządowej. Biuro jest więc tym rodzajem instytucji publicznej, która wykonuje część władztwa państwowego, realizując przypisane jej funkcje. Warto też w tym miejscu dodać, że funkcje służb specjalnych i organów ścigania, a mówiąc szerzej: w ogóle organów państwowych, są pochodnymi funkcji państwa⁴. Zgodzić się również wypada z tymi wszystkimi znawcami problematyki, że działalność takich służb jak CBA stanowi istotny element funkcji ochronnej państwa. Spośród wielu funkcji państwa funkcję ochronną charakteryzuje zaś to, że jej wykonywanie nie tylko pozwala organizować życie społeczeństwa, ale decyduje o zachowaniu państwa jako organizacji. Państwo jest bowiem przede wszystkim instytucjonalną przestrzenią, w której jednostki i grupy społeczne mogą realizować swoje indywidualne cele⁵. Tym samym możliwość osiągania tych celów zależy w dużym stopniu od prawidłowego funkcjonowania państwa jako organizacji.

Sformułowanie w ten sposób istoty funkcji ochronnej to z kolei przyczynek do tego, ażeby potrzebę ochrony państwa ujmować co najmniej w dwóch płaszczyznach. Z jednej strony w realizacji funkcji ochronnej należy bowiem upatrywać zapewnienia ładu instytucjonalnego, czyli prawidłowego działania instytucji państwa. Z drugiej strony w jej wykonywaniu idzie przeciw o zapewnienie przestrzegania obowiązujących w państwie norm prawnych stanowiących wyraz tego ładu. Ten ostatni aspekt funkcji ochronnej jest stałym elementem tego rodzaju działalności państwa, który nazywa się kontrolą przestrzegania prawa⁶. Jest to jeszcze jeden ze sposobów realizowania prawa, charakteryzujący się ujawnianiem i eliminowaniem z życia społecznego czynów niezgodnych z prawem.

Sytuacja pożądana, w kontekście realizacji funkcji ochronnej, to stan, w którym większość adresatów norm prawnych stosuje się do reguł postępowania określonych w przepisach prawa. W dużym stopniu zależy to od tego, czy jednostki, organy państwowe oraz inne podmioty życia publicznego akceptują normy prawne obowiązujące w państwie. Wtedy kiedy tak się dzieje, tzn. kiedy adresaci norm prawnych zarówno postępują zgodnie z nimi, jak i akceptują te normy, można mówić o państwie bezpiecznym, czyli państwie funkcjonującym zgodnie z zasadami unormowanymi w przepisach prawa. Innymi słowy, stopień przestrzegania prawa w państwie determinuje wprost stan jego bezpieczeństwa. W tym zaś ujęciu normalne funkcjonowanie państwa zależy przede wszystkim od skutecznego przeciwdziałania wszelkim naruszeniom prawa (kontroli przestrzegania prawa). We współczesnym państwie jest to zadanie wielu wyspecjalizowanych organów, w tym przede wszystkim prokuratury oraz służb policyjnych i specjalnych.

⁴ Pojęcie funkcji państwa oznacza realizację uwarunkowanych politycznie i społecznie celów państwa przez aparat tego państwa; zob. M. Chmaj, M. Zmigrodzki, *Wprowadzenie do nauki o państwie i polityce*, Lublin 2002, s. 101.

⁵ Według Czesława Znamierowskiego państwo to grupa celowa, która „powstała i istnieje po to, aby ludzie mogli osiągać wspólne cele, a zwłaszcza, by utrzymali porządek wewnętrzny i zachowali bezpieczeństwo wobec zagrożeń zewnętrznych”; cyt. za: W. Lamentowicz, *Państwo współczesne*, Warszawa 1996, s. 10.

⁶ Adresat normy prawnej przestrzega prawa, jeżeli ją realizuje (świadomie stosuje się do nakazów i zakazów zawartych w normie) oraz nie przekracza nałożonych na niego obowiązków.

W myśl powyższych uwag obszarem działania CBA jest zatem bezpieczeństwo państwa, a ściślej mówiąc, jego ochrona realizowana w drodze kontroli przestrzegania przepisów prawa. W kontekście poruszanej problematyki wyjaśnienia wymaga tylko kwestia: jakim aspektem tego bezpieczeństwa zajmuje się Biuro i za pomocą jakich instrumentów to czyni? Udzielenie odpowiedzi na to pytanie wymaga w gruncie rzeczy wskazania zakresu działania (właściwości rzeczowej) CBA oraz jego ustawowych uprawnień stosowanych w poszczególnych obszarach jego aktywności.

Zakres działania CBA

Ustawowo określony katalog zadań CBA przesądza sprawę zakresu działania i właściwości rzeczowej tej służby jako fragmentu administracji rządowej. Zgodnie z zasadą legalizmu, oznaczającą działanie na podstawie i w granicach prawa, CBA zajmuje się wyłącznie sprawami związanymi z jego ustawowym katalogiem zadań. Stanowi on właściwość rzeczową CBA, której z urzędu musi przestrzegać samo Biuro, ale powinny ją respektować także pozostałe podmioty funkcjonujące w sferze publicznej. Ustalona przepisami prawa właściwość rzeczowa CBA oznacza zdolność prawną Biura do zajmowania się na zasadzie wyłączności pewnym obszarem sfery publicznej, w który nie mogą wkraczać pozostałe służby i urzędy, o ile nie jest to obszar wspólnego działania tych służb oraz CBA. Z drugiej strony ustawowo określona właściwość rzeczowa CBA nakłada na Biuro obowiązek nieingerowania we wszystkie te sprawy, które stanowią właściwość rzeczową innych podmiotów publicznych (urzędów, służb, instytucji).

Normatywne określenie właściwości rzeczowej CBA ma miejsce w przepisach art. 1 i 2 Ustawy z dnia 9 czerwca 2006 r. o Centralnym Biurze Antykorupcyjnym. W pierwszym z tych przepisów mówi się o zakresie działania CBA w sposób ogólny, wskazując na zwalczanie korupcji w życiu publicznym i gospodarczym (w szczególności w instytucjach państwowych i samorządowych) oraz działalności godzącej w interesy ekonomiczne państwa jako na główne obszary działania CBA. Sprecyzowanie tak sformułowanego w ust. 1 art. 1 ustawy zakresu działania CBA ma miejsce w kolejnych przepisach art. 1, gdzie w ust. 3 i 4 zawarto definicje korupcji oraz działalności godzącej w interesy ekonomiczne państwa⁷. Należy przy tym podkreślić, że przedmiotowe definicje zostały przyjęte wyłącznie w celu uściślenia

⁷ Definicje zawarte w art. 1 ust. 3 i 4 Ustawy z dnia 9 czerwca 2006 r. o Centralnym Biurze Antykorupcyjnym: „Korupcja, w rozumieniu ustawy, jest oblicywanie, proponowanie, wręczenie, żądanie, przyjmowanie przez jakąkolwiek osobę, bezpośrednio lub pośrednio, jakiegokolwiek nienależnej korzyści majątkowej, osobistej lub innej, dla niej samej lub jakiegokolwiek innej osoby, lub przyjmowanie propozycji lub obietnicy takich korzyści w zamian za działanie lub zaniechanie działania w wykonywaniu funkcji publicznej lub w toku działalności gospodarczej.

4. Działalnością godzącą w interesy ekonomiczne państwa, w rozumieniu ustawy, jest każde zachowanie mogące spowodować w mieniu:

1) jednostki sektora finansów publicznych w rozumieniu ustawy z dnia 30 czerwca 2005 r. o finansach publicznych (Dz.U. nr 249, poz. 2104 i nr 169, poz. 1420 oraz z 2006 r. nr 45, poz. 319);

2) jednostki niezaliczanej do sektora finansów publicznych otrzymującej środki publiczne;

3) przedsiębiorcy z udziałem Skarbu Państwa lub jednostki samorządu terytorialnego

– znaczną szkodę w rozumieniu art. 115 § 7 ustawy z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny (Dz.U. nr 88, poz. 553, z późn. zm.)”.

właściwości rzeczowej CBA, co znajduje swój wyraz w użyciu na początku każdej z definicji sformułowania „w rozumieniu ustawy”. Obie zatem definicje mają charakter definicji legalnych, o ile służą określaniu zakresu działania CBA, czyli wskazywaniu zdolności Biura do zajmowania się daną kategorią spraw. Oznacza to, że nie powinny one spełniać funkcji legalnych definicji wykorzystywanych do egzekucji wszystkich przepisów tworzących obowiązujący system prawny. Inna sprawa, że będą zapewne przedmiotem zainteresowania, a nawet posiłkowego stosowania, w trakcie dokonywania interpretacji wszelkich przepisów antykorupcyjnych. W myśl obowiązującego brzmienia przepisów art. 1 ust. 3 i 4 ustawy będzie to jednak praktyka wątpliwa.

Ujmowany w powyższy sposób w przepisach art. 1 ustawy zakres działania CBA ma charakter ogólnej właściwości rzeczowej Biura. Przymiotnik „ogólnej” oznacza, że w art. 1 zarysowano tylko ten fragment spraw publicznych, którymi ma się zajmować CBA. Dookreślenie tej ogólnej właściwości znajduje się w art. 2 ustawy, w którym wymienia się szczegółowe zadania CBA. Ten ustawowy katalog zadań Biura odgrywa zasadniczą rolę przy ustalaniu zdolności (właściwości rzeczowej) CBA do podejmowania działań w danej sprawie. W zasadzie dopiero analiza przepisów art. 2 pozwala precyzyjnie wskazać obszary aktywności CBA. Określenie właściwości rzeczowej CBA na podstawie samej tylko wykładni art. 1 wymagałoby dodatkowego definiowania za pomocą innych obowiązujących aktów prawnych takich pojęć, jak: korzyść majątkowa, korzyść osobista, funkcja publiczna, interesy ekonomiczne państwa, mienie itd. Trudność zaś tego przedsięwzięcia polega przede wszystkim na tym, że na podstawie samych tylko definicji pojęć użytych w art. 1 nie można byłoby zbudować precyzyjnego katalogu spraw pozostających we właściwości Biura. Co się z tym wiąże, nie wiadomo, jaki w praktyce byłby charakter działań CBA w kontekście realizowanych przez nie funkcji (represja karna, a może tylko informacja).

W tej sytuacji znaczenie art. 2, nade wszystko dla precyzyjnego wskazania spraw, którymi ma zajmować się CBA, jest fundamentalne. Na tyle jednak to twierdzenie jest zasadne, na ile interpretacja przepisów art. 2 pozwala w sposób bezdyskusyjny wskazać katalog zadań CBA.

Właściwość rzeczowa CBA

W art. 2 ustawy mowa jest o zadaniach CBA, które Biuro ma realizować w zakresie właściwości określonej w art. 1. Ściślej mówiąc, „do zadań CBA, w zakresie właściwości określonej w art. 1 ust. 1, należy...”. Sygnalizując w art. 2 ust. 1 związek zadań CBA z właściwością z art. 1 ust. 1, ustawodawca wydaje się przesądzać kwestię wszelkich spekulacji dotyczących relacji między zakresem działania (art. 1) a zadaniami CBA (art. 2). Przy takim ujęciu legislacyjnym związek ten jest bezdyskusyjny, przynajmniej na gruncie normatywnym. Co równie istotne, układ redakcyjny art. 2 pozwala już na wstępie rozważań nad charakterem zadań CBA wskazać trzy główne obszary działania CBA. W myśl przepisów art. 2 ustawy można mianowicie mówić o działaniach CBA podejmowanych w obszarach:

- ścigania karnego,
- prewencji antykorupcyjnej,
- informacji antykorupcyjnej.

Pierwszy obszar działania CBA to zwalczanie przestępczości korupcyjnej i godzącej w interesy ekonomiczne państwa w drodze ścigania karnego. W świetle pkt. 1 ust. 1 art. 2 ustawy zadaniem CBA jest rozpoznawanie, zapobieganie i wykrywanie przestępstw: korupcyjnych (art. 228-231 § 2 oraz art. 250a, 296a, 296b Kodeksu karnego), a także gospodarczych (art. 296-297, 299 Kodeksu karnego), skarbowych (rozdz. 6 Kodeksu karnego skarbowego) oraz innych godzących w prawidłowe funkcjonowanie instytucji publicznych lub życia gospodarczego kraju, jeśli pozostają w związku z korupcją lub działalnością wymierzoną w interesy ekonomiczne państwa (art. 2 ust. 1 pkt. 1 projektu ustawy).

W pierwszym obszarze działania Biura koncentrują się na ujawnianiu przestępstw i ściganiu ich sprawców. Podejmowane w celu realizacji tego rodzaju zadań czynności funkcjonariuszy CBA przybierają w efekcie postać czynności o charakterze dochodzeniowo-śledczym (procesowym). W działaniach tych chodzi o wykrycie sprawcy przestępstwa, a w konsekwencji o doprowadzenie do poniesienia przez niego odpowiedzialności karnej. Oznacza to, że w tym przypadku zwalczanie korupcji polega na wszczynaniu i prowadzeniu przez Biuro postępowań przygotowawczych.

W drugim obszarze aktywność CBA jest związana z realizowaniem przez Biuro zadań o charakterze prewencji antykorupcyjnej, rozumianej jako przeciwdziałanie wszelkim zachowaniom korupcyjnym nienoszącym jeszcze znamion przestępstwa. Działając w charakterze służby antykorupcyjnej, CBA ma zapewniać prawidłowe, wolne od korupcji i towarzyszących jej patologii, funkcjonowanie aparatu państwa oraz życia gospodarczego kraju. Oczywiście przy tym jest, że cel ten CBA może osiągać w drodze represji karnej, chociaż nie tylko. Drugim, równie istotnym instrumentem służącym osiągnięciu tego celu jest kontrola przestrzegania przepisów antykorupcyjnych. W ustawie funkcja prewencji antykorupcyjnej przybiera postać konkretnych zadań, których realizacja odbywa się przede wszystkim w drodze postępowań kontrolnych prowadzonych przez funkcjonariuszy CBA. Zadaniami CBA, które można i należy traktować jako zadania z drugiego obszaru działania Biura, są:

- ujawnianie i przeciwdziałanie przypadkom nieprzestrzegania przepisów ustawy z dnia 21 sierpnia 1997 r. o ograniczeniu prowadzenia działalności gospodarczej przez osoby pełniące funkcje publiczne;
- dokumentowanie podstaw i inicjowanie realizacji przepisów ustawy z dnia 21 sierpnia 1990 r. o zwrocie korzyści uzyskanych niesłusznie kosztem Skarbu Państwa lub innych państwowych osób prawnych;
- ujawnianie przypadków nieprzestrzegania określonych przepisami prawa procedur podejmowania i realizacji decyzji w przedmiocie: prywatyzacji i komercjalizacji, wsparcia finansowego, udzielania zamówień publicznych, rozporządzania mieniem państwowym lub komunalnym oraz przyznawania koncesji, zezwoleń, zwolnień podmiotowych i przedmiotowych, ulg, preferencji, kontyngentów, plafonów, poręczeń i gwarancji kredytowych;
- kontrola prawidłowości i prawdziwości oświadczeń majątkowych lub oświadczeń o prowadzeniu działalności gospodarczej osób pełniących funkcje publiczne,

o których mowa w art. 115 § 19 ustawy z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny, składanych na podstawie odrębnych przepisów (art. 2 ust. 1 pkt 2, 3, 4, 5).

Z takiego ujęcia powyższej grupy zadań CBA jasno wynika, że Biuro ma zapobiegać korupcji już na tzw. przedpolu przestępstwa korupcyjnego. Chodzi przy tym o wyeliminowanie z życia publicznego całej masy indywidualnych zachowań korupcyjnych, które wprawdzie jeszcze nie są czynami penalizowanymi w przepisach karnych, ale stanowią naruszenie przepisów antykorupcyjnych.

W trzecim obszarze działania CBA w kręgu zainteresowania Biura pozostają te wszystkie informacje, które dotyczą zjawiska korupcji oraz działalności godzącej w interesy ekonomiczne państwa. Zgodnie z art. 2 ust. 1 pkt 6 ustawy, informacje o zjawiskach występujących w obszarze właściwości Biura, CBA przekazuje Prezesowi Rady Ministrów, Prezydentowi RP, Sejmowi oraz Senatowi. Szczególną postacią tego zadania Biura jest obowiązek informacyjny nałożony na Szefa CBA w art. 12 ust. 4, w świetle którego o wynikach działalności CBA informuje corocznie do 31 marca Sejm oraz Senat.

Klasyfikacja zadań CBA w kontekście uprawnień funkcjonariuszy Biura

W myśl przywoływanych i analizowanych powyżej przepisów art. 2 wydaje się, że uzasadnione jest mówienie o trzech grupach zadań CBA. **Pierwszej grupie – zadań o charakterze śledczym, drugiej – o charakterze prewencyjno-kontrolnym oraz trzeciej grupie zadań o charakterze informacyjnym** (zob. poniżej).

Przedstawiona powyżej klasyfikacja stanowi tym bardziej właściwy zabieg, jeśli potraktować zadania CBA jak cele podejmowanych przez jej Biuro działań. Realizacja ustawowych zadań jest, czy też powinna być, działaniem celowym, które ma w określony sposób wpłynąć na rzeczywistość społeczną. Ogólnie mówiąc, celem działania CBA jest zwalczanie korupcji w życiu publicznym i gospodarczym oraz działalności godzącej w interesy ekonomiczne państwa (art. 1 ust. 1 ustawy). Warto przy tym dodać, że cel ten może zostać osiągnięty za pomocą różnych środków (instrumentów) pozostających w dyspozycji CBA. Ogólnie mówiąc, można je podzielić na środki dochodzeniowo-śledcze, kontrolne i operacyjne.

Zadania o charakterze śledczym:

Rozpoznawanie, zapobieganie i wykrywanie przestępstw przeciwko:

- a) działalności instytucji państwowych oraz samorządu terytorialnego, określonych w art. 228-231 ustawy z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny, a także o których mowa w art. 14 ustawy z dnia 21 sierpnia 1997 r. o ograniczeniu prowadzenia działalności gospodarczej przez osoby pełniące funkcje publiczne;
- b) wymiarowi sprawiedliwości, określonym w art. 233, wyborom i referendum, określonych w art. 250a, porządkowi publicznemu, określonych w art. 258, wiarygodności dokumentów, określonych w art. 270-273, mieniu, określonych w art. 286, obrotowi gospodarczemu, określonych w art. 296-297 i 299, obrotowi pieniędzmi i papierami wartościowymi, określonych w art. 310 ustawy z dnia

- 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny, a także o których mowa w art. 585-592 ustawy z dnia 15 września 2000 r. – Kodeks spółek handlowych oraz określonych w art. 179-183 ustawy z dnia 29 lipca 2005 r. o obrocie instrumentami finansowymi, jeżeli pozostają w związku z korupcją lub działalnością godzącą w interesy ekonomiczne państwa;
- c) finansowaniu partii politycznych, określonych w art. 49d i 49f ustawy z dnia 27 czerwca 1997 r. o partiach politycznych, jeżeli pozostają w związku z korupcją;
 - d) obowiązkom podatkowym i rozliczeniom z tytułu dotacji i subwencji, określonych w rozdziale 6 ustawy z dnia 10 września 1999 r. – Kodeks karny skarbowy, jeżeli pozostają w związku z korupcją lub działalnością godzącą w interesy ekonomiczne państwa
 - oraz ściganie ich sprawców.

Zadania o charakterze prewencyjno-kontrolnym:

- a) ujawnianie i przeciwdziałanie przypadkom nieprzestrzegania przepisów ustawy z dnia 21 sierpnia 1997 r. o ograniczeniu prowadzenia działalności gospodarczej przez osoby pełniące funkcje publiczne;
- b) dokumentowanie podstaw i inicjowanie realizacji przepisów ustawy z dnia 21 czerwca 1990 r. o zwrocie korzyści uzyskanych niesłusznie kosztem Skarbu Państwa lub innych państwowych osób prawnych;
- c) ujawnianie przypadków nieprzestrzegania określonych przepisami prawa procedur podejmowania i realizacji decyzji w przedmiocie: prywatyzacji i komercjalizacji, wsparcia finansowego, udzielania zamówień publicznych, rozporządzania mieniem jednostek lub przedsiębiorców, o których mowa w art. 1 ust. 4 oraz przyznawania koncesji, zezwoleń, zwolnień podmiotowych i przedmiotowych, ulg, preferencji, kontyngentów, plafonów, poręczeń i gwarancji kredytowych;
- d) kontrola prawidłowości i prawdziwości oświadczeń majątkowych lub oświadczeń o prowadzeniu działalności gospodarczej osób pełniących funkcje publiczne, o których mowa w art. 115 § 19 ustawy z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny, składanych na podstawie odrębnych przepisów.

Zadania o charakterze informacyjnym:

Prowadzenie działalności analitycznej dotyczącej zjawisk występujących w obszarze właściwości CBA przedstawianie w tym zakresie informacji Prezesowi Rady Ministrów, Prezydentowi Rzeczypospolitej Polskiej, Sejmowi oraz Senatowi.

Pierwsza kategoria środków – o charakterze dochodzeniowo-śledczym – służy ściganiu karnemu sprawców przestępstw określonych w art. 2 ust. 1 pkt 1. Funkcjonariusze CBA stosują je w trakcie prowadzonych postępowań przygotowawczych. Oczywiście nie są to jedyne czynności podejmowane przez funkcjonariuszy CBA zwalczających przestępczość. Należy wszakże pamiętać, że rozpoznawanie i wykrywanie przestępstw odbywa się również w drodze czynności operacyjno-rozpoznawczych. Zazwyczaj też stanowią one etap poprzedzający wszczęcie po-

stępowania przygotowawczego. To na tym etapie CBA, podobnie jak inne służby o charakterze organów ścigania, gromadzi materiały potwierdzające przypuszczenie popełnienia przestępstwa, co w konsekwencji skutkuje wszczęciem postępowania przygotowawczego. Ostatecznie jednak egzekwowanie odpowiedzialności karnej jest możliwe tylko w drodze postępowania karnego, którego pierwsze stadium stanowi postępowanie przygotowawcze.

Drugą grupą środków wykorzystywanych przez CBA są instrumenty kontrolne, dzięki którym możliwa jest ocena przestrzegania przepisów antykorupcyjnych. W tym zakresie działania CBA stanowią realizację zadań określonych w art. 2 ust. 1 pkt 2-5 ustawy. Czynności, jakie podejmują w tym obszarze funkcjonariusze CBA, mają dwójaki charakter. Z jednej strony są to czynności sprawdzające, w wyniku których CBA ustala realizację obowiązków nałożonych przepisami prawa na osoby pełniące funkcje publiczne. Z drugiej strony są to czynności *stricte* kontrolne, polegające na badaniu określonych przepisami prawa procedur związanych, ogólnie mówiąc, z wydatkowaniem środków publicznych i rozporządzaniem mieniem państwowym. W tym przypadku CBA, a tym samym jego funkcjonariuszom wykonującym czynności kontrolne przysługują uprawnienia określone w rozdziale 4 ustawy.

Trzecia kategoria instrumentów, którymi posługują się funkcjonariusze CBA, wiąże się z działalnością analityczno-informacyjną Biura. W wyniku prowadzenia czynności o takim charakterze funkcjonariusze CBA uzyskują, gromadzą i przetwarzają oraz przekazują właściwym organom informacje o zjawiskach pozostających w zainteresowaniu CBA ze względu na właściwość określoną w art. 1 i 2 ustawy. Informując konstytucyjne organy państwa, CBA odgrywa rolę ośrodka informacyjnego, który dostarcza wiedzy o obszarach rzeczywistości wymagających określonych reakcji tych organów lub wprowadzenia, z uwagi na nagromadzenie patologii, nowych rozwiązań systemowych (rozwiązań prawnych).

Ta krótka charakterystyka środków (uprawnień) służących realizacji zadań CBA zdecydowanie wzmacnia pogląd, że w ujęciu funkcjonalnym można mówić o odpowiadających im trzech grupach zadań Biura: śledczych, prewencyjno-kontrolnych, informacyjnych.

* * *

Analiza powyżej zarysowanych kompetencji CBA pozwala na sformułowanie kilku wniosków natury ogólnej. Główną funkcją CBA jest represja karna (ściganie sprawców przestępstw), co oznacza, że zasadnicza aktywność Biura powinna koncentrować się na działaniach śledczych podejmowanych na podstawie Kodeksu postępowania karnego. Drugi istotny kierunek działań CBA to szeroko rozumiana prewencja (zapobieganie) zachowaniom korupcyjnym, które nie są jeszcze zachowaniami penalizowanymi w kodeksie karnym lub innych przepisach karnych. W polskim systemie prawnym od lat funkcjonują normy prawne, których zadaniem jest zapewnianie przejrzystości życia publicznego oraz podnoszenie standardów sprawowania funkcji publicznych. Do aktów zawierających takie normy w pierwszej kolejności należy zaliczyć Ustawę z 21 sierpnia 1997 r. o ograniczeniu prowadzenia działalności gospodarczej przez osoby pełniące funkcje publiczne. Mechanizm kontroli przestrzegania

tych przepisów, jak do tej pory, nie jest jednak wystarczający. Oparty na instytucji oświadczeń majątkowych niepodlegających ocenie pod względem ich prawdziwości musi budzić poważne zastrzeżenia. Zmianę tej sytuacji mają przynieść działania CBA, które w świetle ustawy zajmuje się weryfikacją oświadczeń składanych przez osoby pełniące funkcje publiczne. W obszarze zapobiegania zachowaniom korupcyjnym domeną CBA jest także kontrola procesów, którym towarzyszy wydatkowanie środków publicznych lub gospodarowanie mieniem państwowym. Kontrola procedur stosowanych w ramach tych procesów z jednej strony pozwoli ujawnić występujące nieprawidłowości i zapobiec przestępstwu, z drugiej – może stanowić punkt wyjścia czynności dochodzeniowo-śledczych podejmowanych w dalszej kolejności.

Mówiąc o zakresie działania i właściwości rzeczowej CBA, nie należy zapominać o funkcji informacyjno-analitycznej, jaką Biuro ma do spełnienia. To trzeci obszar działania CBA, co oznacza, że Biuro jest także służbą o charakterze informacyjnym. W świetle ustawy kompetencyjnej do jego zadań w tym zakresie należy przekazywanie konstytucyjnym organom państwa (Prezesowi Rady Ministrów, Prezydentowi RP, Sejmowi i Senatowi) informacji o zagrożeniach wynikających ze zjawiska korupcji. W tym zakresie CBA ma być ośrodkiem informacyjno-analitycznym, z którego inicjatywy władze publiczne będą podejmowały działania służące ograniczaniu korupcji w życiu społecznym i gospodarczym.

Piotr Rojek, Andrzej Młynarczyk, Krystian Kubanek

OSZUSTWA W SPRAWOZDANIACH FINANSOWYCH I PROCEDURY ICH BADANIA

Wprowadzenie

Polepszanie wizerunku firmy, nieujawnianie ryzyka działalności i zagrożeń, a także oszustwa towarzyszą życiu gospodarczemu. Oszustwa nie są zjawiskiem nowym, jednakże nigdy nie stanowiły one takiego zagrożenia dla systemu finansowego jak obecnie. Pierwsze wzmianki o nich pochodzą z XVI w. i zostały udokumentowane w dziele benedyktyńskiego zakonnika Angelo Pietra *O podwójnej buchalterii*¹. Odnotowane ostatnio duże afery księgowe Enronu, World Comu czy Parmalatu są typowymi przykładami oszustw w sporządzaniu sprawozdań finansowych.

Wzrastająca potrzeba pokazywania przez firmę wizerunku lepszego niż w rzeczywistości wywołana ostrą konkurencją na rynkach krajowych i zagranicznych, uzależnienie wynagrodzeń kierownictwa od wyników działalności należy uznać za główne przyczyny tych zjawisk.

Jednocześnie postępujący proces globalizacji gospodarki oraz wysoki stopień skomplikowania struktur organizacyjnych przedsiębiorstw wyrażający się rozbudowanym systemem oddziałów i spółek w różnych krajach stwarzają większe możliwości popełniania oszustw oraz znacząco zmniejszają stopień ich wykrycia.

Dokładne oszacowanie kosztów ponoszonych przez gospodarkę spowodowanych oszustwami jest niemożliwe. Problematyka ta była przedmiotem nielicznych badań. Za najbardziej wiarygodne należy uznać te przeprowadzone w 1996 i 2002 roku w Stanach Zjednoczonych, których wyniki opublikowano w raportach Wellsa. Oszacowane w tych raportach straty spowodowane oszustwami i nadużyciami wynosiły około 6% PKD, tj. odpowiednio około 400 mld USD w 1996 roku oraz 600 mld

¹ T. Cebrowska, M. Jeżowski, *Falszowanie i fryzowanie bilansów*, „Problemy Rachunkowości” 2001, nr 5.

USD w 2002 roku. Za główne kategorie oszustw i nadużyć uznano niewłaściwe wykorzystanie aktywów, korupcję i oszukańczą sprawozdawczość².

Na uwagę zasługuje to, że oszustwa spowodowane nieuczciwą sprawozdawczością stanowiły jedynie około 5% ogólnej liczby przypadków oszustw i nadużyć, jednakże przeciętne straty spowodowane z tego tytułu kilkakrotnie przewyższały straty finansowe powstałe w wyniku niewłaściwego wykorzystania aktywów oraz korupcji.

Niestety, oszustwa kreowane są nie tylko przez przedsiębiorstwa, a także przez agencje rządowe. Za przykład mogą posłużyć Portugalia i Włochy, które poinformowały o deficycie budżetowym za 2001 rok w wysokości 2,2 i 1,6%, podczas gdy w rzeczywistości wynosił on odpowiednio 4,1 i 2,2%.

Oczywiste jest, że omówione wyżej zjawiska nie mogą pozostać bez wpływu na zagadnienia badania sprawozdań finansowych przeprowadzane przez biegłych rewidentów oraz obowiązujące unormowania w zakresie badania nieprawidłowości spowodowanych oszustwami.

Odpowiedzialność biegłego rewidenta za oszustwa

Kluczowe pytanie, jakie przy omawianiu tego problemu należy zadać, to: czy i w jakim stopniu biegły rewident jest odpowiedzialny za oszustwa zawarte w sprawozdaniu finansowym.

Zagadnieniom tym poświęcony jest standard MSRF nr 240 „Odpowiedzialność biegłego rewidenta za uwzględnienie podczas badania sprawozdania finansowego możliwości wystąpienia oszustw”³.

Zanim spróbujemy odpowiedzieć na to pytanie, zasadna byłaby próba zdefiniowania oszustw oraz ogólna ich charakterystyka.

W rozumieniu prawa pojęcie oszustwa ma wyjątkowo szerokie znaczenie. Kodeks karny wyróżnia wiele rodzajów oszustw, do najważniejszych z nich można zaliczyć:

- oszustwo klasyczne – art. 286 kodeksu karnego (kk),
- nadużycie zaufania i korupcja gospodarcza – art. 296 kk,
- oszustwa gospodarcze (kredytowe i dotacyjne) – art. 297 kk,
- oszustwa ubezpieczone – art. 298 kk,
- pranie brudnych pieniędzy – art. 299 kk,
- zachowania na szkodę wierzycieli – art. 300–302 kk,
- nierzetelne prowadzenie dokumentacji – art. 303 kk,
- wyzysk innych osób lub jednostek – art. 304 kk,
- udaremnianie lub utrudnianie przetargu publicznego – art. 305 kk,

² Raport do narodu na temat oszustw i nadużyć zawodowych, http://www.acfe.pl/pl/officialfiles/Raport_to_the_nation_PL.pdf (28.09.2006).

³ Międzynarodowe Standardy Rewizji Finansowej 2005: wydanie zbiorcze obejmujące regulacje z zakresu rewizji finansowej, usług atestacyjnych i etyki, tłum. Stowarzyszenie Księgowych w Polsce, Krajowa Izba Biegłych Rewidentów, Warszawa 2005.

- rozpowszechnianie fałszywych informacji w obrocie papierami wartościowymi – art. 311 kk.

Do zadań biegłego rewidenta nie należy oczywiście orzekanie w rozumieniu prawa, czy w badanej jednostce popełniono przestępstwo oszustwa, gdyż nie posiada on stosownej wiedzy w tym zakresie ani nie dysponuje narzędziami umożliwiającymi mu wykrywanie oszustw.

Polskie Normy wykonywania zawodu biegłego rewidenta nie zawierają definicji oszustwa; jednakże pojęcia te zostały zdefiniowane w wyżej wymienionym standardzie 240.

Oszustwo zostało zdefiniowane w standardzie 240 jako zamierzone, pociągające za sobą kłamstwa, działanie podjęte przez jednego lub kilku członków kierownictwa, osoby sprawujące nadzór nad jednostką, pracowników lub strony trzecie mające na celu uzyskanie nienależnej lub niezgodnej z prawem korzyści.

Oszustwo, w którym uczestniczy jeden lub kilku członków kierownictwa lub osób sprawujących nadzór, określone zostało jako „oszustwo kierownictwa”, natomiast w przypadku udziału jedynie pracowników jednostki mamy do czynienia z oszustwem pracowniczym. Zgodnie z założeniami tegoż standardu przedmiotem zainteresowania biegłego rewidenta są dwa rodzaje oszustw – oszukańcza sprawozdawczość finansowa i zawłaszczenie majątku.

Oszukańcza sprawozdawczość finansowa została zdefiniowana jako umyślne nieprawidłowości, w tym pomijanie kwot bądź nieujawnienie informacji mające wprowadzić w błąd użytkowników sprawozdań finansowych, przy czym może ona być skutkiem:

- zmanipulowanych, sfałszowanych lub zmienionych danych bądź dokumentów źródłowych, na podstawie których sporządzane jest sprawozdanie finansowe;
- błędnej interpretacji lub umyślnego pominięcia zdarzeń, transakcji i innych informacji w sprawozdaniach;
- zamierzonego niewłaściwego stosowania zasad rachunkowości lub ujawniania informacji.

Kolejna kategoria oszustw będąca przedmiotem zainteresowania biegłych rewidentów – zawłaszczenie majątku – została określona jako dokonywana przez pracowników kradzież środków należących do jednostki. Standard wymienia przykładowe postacie zawłaszczenia, określając je jako:

- sprzeniewierzenie wpływów, np. zawłaszczenie wpływów z tytułu spłaty należności;
- kradzieży rzeczowych środków lub własności intelektualnej, np. kradzieży zapasów;
- zmuszania jednostki do zapłaty za nieotrzymane towary lub usługi;
- wykorzystanie majątku do potrzeb osobistych.

Zawłaszczeniom majątku towarzyszy często fałszywa lub błędna dokumentacja finansowo-księgowa.

Należy podkreślić, że biegły rewident zajmuje się jedynie tymi oszustwami, które powodują istotne nieprawidłowości sprawozdań finansowych.

Wykrycie oszustw przez biegłego rewidenta nie jest proste, gdyż wymaga nie tylko wiedzy z dziedziny rachunkowości, finansów i prawa, ale także z innych dziedzin nauki.

Biorąc pod uwagę charakter i specyfikę oszustw, należy zaznaczyć, że o ile wykonywane przez biegłego rewidenta procedury badania są skuteczne dla potrzeb wykrywania nieprawidłowości sprawozdań finansowych spowodowanych błędami, o tyle ich skuteczność dla potrzeb zidentyfikowania i wykrycia oszustw jest zdecydowanie mniejsza. Oszustwo z reguły wiąże się ze zdarzeniami, których badanie nie jest częścią typowych procedur wchodzących w zakres audytu sprawozdania finansowego. Dlatego też istnieje konieczność zastosowania przez biegłego rewidenta specjalnych technik i procedur badawczych (innych niż w celu wykrycia nieprawidłowości spowodowanych błędami) do wykrycia istotnych nieprawidłowości spowodowanych oszustwami.

Zgodnie z zapisami Międzynarodowych Standardów Rewizji Finansowej (MSRF) główna odpowiedzialność za zapobieganie oszustwom oraz ich wykrywanie spoczywają na kierownictwie jednostki oraz organach sprawujących nadzór.

Również kierownictwo jednostki jest odpowiedzialne za wdrożenie i zapewnienie działania systemu kontroli wewnętrznej, który między innymi ma zapobiegać powstawaniu oszustw, jak i je wykrywać.

Oczywiste wydaje się, że nawet najlepsze systemy rachunkowości i kontroli wewnętrznej, za które odpowiada kierownictwo jednostki, nie są w stanie całkowicie wyeliminować ryzyka popełnienia oszustw, mogą je jednakże znacząco ograniczyć.

W tym miejscu należałoby postawić pytanie, czy do obowiązków biegłego rewidenta przeprowadzającego badanie sprawozdania finansowego należy wykrywanie oszustw, czy też nie, oraz w jakim stopniu biegły rewident odpowiada za wykrycie tych oszustw.

Jednoznaczna odpowiedź na to pytanie jest wyjątkowo trudna, a nawet niemożliwa.

Zarówno rozwiązania polskie, jak i MSRF wskazują, że zbadane sprawozdanie finansowe jako całość nie powinno zawierać istotnych nieprawidłowości bez względu na rodzaj ich pochodzenia, także jeśli zostały spowodowane oszustwami lub błędami.

Uzyskanie absolutnej pewności w zakresie wykrycia nieprawidłowości sprawozdania jest niemożliwe, chociażby ze względu na występujące ograniczenia badania.

Co prawda, zapisy MSRF wyraźnie wskazują na to, że biegły rewident nie jest i nie może być odpowiedzialny za zapobieganie oszustwom, nie oznacza to jednak, że jest on zwolniony z badania tych zagadnień.

Procedury badania oszustw w sprawozdaniach finansowych

Wykrywanie oszustw i błędów w sprawozdaniach finansowych było zasadniczym celem badania sprawozdania finansowego w początkowym okresie audytu w II

połowie XIX w. Od połowy XX w. nastąpiła zmiana celu badania wyrażająca się w potwierdzeniu prawidłowości sporządzania sprawozdań finansowych⁴.

Powyższa ewolucja celów badania została głównie spowodowana potrzebami inwestorów i osób z szeroko rozumianej dziedziny finansów.

Przez dłuższy okres, praktycznie do 1997 r., problematyka badania oszustw przez biegłych rewidentów nie była przedmiotem poważnego i kompleksowego unormowania w standardach rewizji światowej. Rozwiązania zawarte w ramach Międzynarodowych Wytycznych Rewizji Finansowej 11 oraz Międzynarodowego Standardu Rewizji Finansowej nr 240 A ograniczały się jedynie do zdefiniowania oszustwa, ubogiej prezentacji okoliczności i zdarzeń sprzyjających oszustwom, jak i sposobu komunikacji biegłego rewidenta z organami podmiotu w przypadku stwierdzenia oszustw⁵. Dopiero obowiązujący od końca 1997 roku w Stanach Zjednoczonych SAS 82⁶ oraz od 2002 roku MSRF nr 240 „Odpowiedzialność biegłego rewidenta za uwzględnienia podczas badania sprawozdania finansowego oszustw i błędów”⁷ wprowadził obowiązek wykonywania przez biegłych bardziej szczegółowych procedur nastawionych na wykrywanie oszustw wraz z obowiązkiem ich dokumentowania.

Rozwiązania zawarte w tych standardach bardzo szybko uznano za niewystarczające, głównie ze względu na odnotowane skandale finansowe na przełomie XX i XXI w. i zastąpiono je nowymi standardami. W przypadku Stanów Zjednoczonych jest to obowiązujący od 2002 r. SAS 99, natomiast Europa od końca 2004 r. przyjęła rozwiązania zawarte w opracowanym od nowa Standardzie 240 „Odpowiedzialność biegłego rewidenta za uwzględnienie podczas badania sprawozdania finansowego możliwości popełniania oszustw”.

Na uwagę zasługuje to, że nowy standard 240 poświęcony jest w całości oszustwom, a nie jak poprzednio oszustwom i błędom, oraz jego rozwiązania w sposób zasadniczy nie odbiegają od rozwiązań zawartych w SAS 99.

Wyjątkowo skromnie prezentują się polskie rozwiązania dotyczące badania oszustw zawarte w normach wykonywania zawodu biegłego rewidenta. Jednakże zawarta w pkt 7 Normy nr 1 wyraźna deklaracja kierowania się w sprawach nieuregulowanych, wątpliwych postanowieniami Międzynarodowych Standardów Rewizji Finansowej praktycznie narzuca obowiązek korzystania przez polskich biegłych rewidentów z unormowań zawartych w zakresie badania oszustw w standardzie 240.

Podstawowe zasady badania w zakresie możliwości wystąpienia oszustw w sprawozdaniu można określić jako:

- konieczność zachowania przez biegłego zawodowego sceptycyzmu;
- rozpoczęcie badania tych zagadnień na etapie planowania badania;
- konieczność realizacji wszystkich procedur zawartych w standardzie w formie odpowiadającej oszacowanemu ryzyku wystąpienia oszustw;

⁴ M. Kutera, *Ewolucja celów rewizji finansowej*, [w:] *Polska Szkoła Rachunkowości*, red. M. Gmytraśiewicz, A. Ramińska, Warszawa 2004.

⁵ *Międzynarodowe Standardy Rewizji Finansowej i Międzynarodowe Wskazówki dotyczące Praktyki Rewizji Finansowej 2001*, red. A. Ostaszewicz, tłum. D. Wyczółkowska, Sz. Radziszewicz, Warszawa 2002.

⁶ A. Hołda, T. Nowak, *Metody estymacji ryzyka oszustw przez niezależnych audytorów*, „Zeszyty Teoretyczne Rachunkowości” 2002, t. 8 (64).

⁷ Statement of Auditing Standard, AICPA.

- konieczność dokumentowania przeprowadzonych procedur;
- obowiązek informowania o stwierdzonych oszustwach i podejrzeniach o oszustwo organów zarządzających i nadzorczych jednostki.

Konieczność kierowania się przez biegłego rewidenta zawodowym sceptycyzmem oznacza krytyczne podejście do uzyskanych podczas badania dowodów oraz przeprowadzenie badania przy założeniu, że w kontrolowanej jednostce i uzyskiwanych informacjach w toku sprawdzania mogą zachodzić istotne nieprawidłowości. Biegły rewident nie powinien się więc kierować ani zaufaniem zdobytym podczas poprzednich badań, ani przyjmować, że kierownictwo i osoby sprawujące nadzór działają uczciwie.

Standardy wyraźnie wskazują, że badanie zagadnień możliwości wystąpienia oszustw i nieprawidłowości winno być zainicjowane już na etapie przygotowania (planowania) czynności. Wstępna ocena czynników ryzyka spowodowanych oszustwami może również zostać wykonana na etapie decydowania o podjęciu badania danej jednostki.

Standardy wskazują, że problematyka ta winna być omówiona szczegółowo ze wszystkimi członkami zespołu badającego, tak aby możliwa była identyfikacja tego problemu w różnych obszarach sprawozdania.

Dyskusja w zespole realizującym badanie

Istotną czynnością, jaka winna być wykonana w celu szacowania ryzyka wystąpienia oszustw, jest adresowanie pytań do kierownictwa jednostki (innych pracowników) na temat ich spojrzenia na problematykę szacunku ryzyka dokonywania oszustw oraz zdolności systemów do zapobiegania oszustwom i ich wykrywania.

Celem tych pytań jest:

- zrozumienie przez biegłego stosowanych przez kierownictwo metod szacunku istotnych nieprawidłowości sprawozdania spowodowanych oszustwami;
- zrozumienie przez biegłego stosowanych przez kierownictwo rozwiązań w zakresie systemów księgowości i kontroli wewnętrznej zapobiegających powstawaniu oszustw i umożliwiających wykrywanie błędów;
- uzyskanie wiedzy o postrzeganiu przez kierownictwo zdolności systemów księgowości kontroli wewnętrznej do zapobiegania i wykrywania błędów;
- ustalenie wiedzy kierownictwa o ewentualnie popełnionych oszustwach w jednostce lub podejrzeniach co do ich popełnienia;
- uzyskanie wiedzy w zakresie wykrycia przez kierownictwo istotnych błędów.

Oczywiście tego rodzaju pytania zadawane przez biegłego nie mogą stanowić jedynych przesłanek co do dokonywanej przez niego oceny możliwości występowania oszustw i jest mało prawdopodobne, aby zapytania te skutkowały uzyskaniem wiarygodnych i pożytecznych informacji o ryzyku wystąpienia oszustw w sprawozdaniu.

Wstępna ocena przez biegłego, czy sprawozdanie finansowe zawiera istotne nieprawidłowości na skutek popełnienia oszustw, powinna dokonać się w ramach

szacunku ryzyka wystąpienia istotnej nieprawidłowości zgodnie z MSRF 315 „Poznanie jednostki i jej środowiska oraz szacowanie ryzyka wystąpienia istotnej nieprawidłowości”.

Wykonywane przez biegłego czynności w ramach szacowania ryzyka obejmują również zagadnienia nieprawidłowości spowodowanych oszustwami zawartymi w sprawozdaniu.

Biorąc pod uwagę wykazany uprzednio charakter oszustw, celowe jest odrębne szacowanie ryzyka nieodłącznego i ryzyka kontroli dotyczącego nieprawidłowości spowodowanych błędami i oszustwami.

Testowanie czynników ryzyka

Wykrycie oszustw jest zdecydowanie trudniejsze od wykrycia nieprawidłowości, choćby ze względu na podejmowane próby zatajenia oszustw. Omawiany standard 240 nakłada na biegłego obowiązek oceny tego, czy zachodzą czynniki ryzyka wystąpienia oszustw wskazujące na oszukańczą sprawozdawczość finansową lub zawłaszczenia majątku.

Testowanie występowania czynników ryzyka stanowi kolejny etap procedur badania możliwości dokonywania oszustw.

Przykładowe zestawienie takich czynników zawiera Załącznik nr 1 do Standardu nr 240, gdzie wymienione zostały dwie podstawowe grupy:

- czynniki ryzyka związane z nieprawidłowościami spowodowanymi oszukańczą sprawozdawczością finansową;
- czynniki ryzyka związane z nieprawidłowościami spowodowanymi zawłaszczeniami majątku.

Zaprezentowane w tym załączniku czynniki ryzyka sklasyfikowano na podstawie trzech warunków, które występują w związku z zaistnieniem istotnych nieprawidłowości spowodowanych oszustwami, tj. zachęty (nacisku), możliwości, postawy (usprawiedliwienia).

Zaprezentowane tutaj zestawienie czynników ryzyka w żadnym przypadku nie może być traktowane jako katalog zamknięty, wyczerpujący wszystkie możliwości czynników mogących oddziaływać na ryzyko oszustw.

Każdorazowo biegły rewident powinien kierować się osądem, szacując znaczenie i czynniki ryzyka oszustwa, określając działania, jakie trzeba podjąć w konkretnej sytuacji. Dla przykładu trudno byłoby uznać zdominowanie kierownictwa małej jednostki przez jedną osobę, tj. właściciela (przy założeniu, że działają odpowiednie systemy rachunkowości i kontroli) jako czynnik ryzyka wystąpienia oszustw. Zupełnie inaczej natomiast należałoby ocenić zdominowanie kierownictwa przez jedną osobę w dużej jednostce.

Przedstawione w standardzie analizy w zakresie obecności czynników ryzyka zawierają szczegółowe procedury, które umożliwiają jedynie wstępne szacowanie ryzyka wystąpienia oszustw, jak i jego późniejsze korekty, w przypadku gdy informacje o czynnikach ryzyka znajdują się w dalszej części badania.

Należy zwrócić uwagę, że analiza czynników ryzyka popełniania oszustw umożliwia jedynie odpowiedź na pytanie – czy ono istnieje lub nie istnieje – jednocześnie niemożliwe jest opisanie tego ryzyka w sposób ilościowy, a także określenie go jako niskie, średnie lub wysokie. Udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy na podstawie przeprowadzonej analizy istnieje ryzyko popełnienia oszustw, determinuje dalszy tryb postępowania⁸.

Biorąc pod uwagę specyfikę oszustw, standard szczególną rolę przypisuje procedurom analitycznym wyrażającym się w analizie nietypowych i nieoczekiwanych związków i zakłada, że podstawą ich wykonania winny być dane ekonomiczne nie pochodzące ze sprawozdawczości finansowej, np. sprawozdania podatkowe, dane rachunku przepływów pieniężnych itp.

Rozpoznanie i szacowanie ryzyka

Rozpoznanie i szacowanie ryzyka istotnych nieprawidłowości spowodowanych oszustwami winno odbywać się zarówno na poziomie sprawozdania finansowego, jak i na poziomie stwierdzeń dotyczących grup transakcji, sald i ujawnionych informacji.

Kierując się profesjonalnym osądem przy szacowaniu tego ryzyka biegły rewident winien:

- rozpoznać ryzyko oszustwa, rozpatrując informacje, które uzyskał podczas przeprowadzenia procedur szacowania ryzyka, oraz biorąc pod uwagę grupy transakcji, sald i informacji ujawnianych w sprawozdaniu finansowym;
- łączyć rozpoznane ryzyko oszustw z czynnikami mogącymi spowodować trudności na poziomie stwierdzeń;
- oceniać możliwe znaczenie potencjalnych nieprawidłowości, w tym wariant, że ryzyko mogło doprowadzić do zwielokrotnienia nieprawidłowości oraz prawdopodobieństwo zrealizowania się ryzyka.

Na uwagę zasługuje również konieczność przyjęcia założenia przez biegłego, że ryzyko zawyżania lub zaniżania przychodów jest wysokie, przyjęcie innego wniosku w tym zakresie wymaga udokumentowania takiego wniosku.

Reakcja na ryzyko istotnych nieprawidłowości spowodowanych oszustwami

Standard narzuca biegłemu rewidentowi obowiązek ustalenia sposobu reakcji odpowiednio do oszacowanego ryzyka istotnych nieprawidłowości spowodowanych oszustwami zarówno na poziomie sprawozdania finansowego jako całości, jak i na poziomie stwierdzeń sprawozdania.

Reakcja ta winna obejmować elementy takie jak:

- reakcja ogólna wpływająca na całościowy sposób przeprowadzenia badania;
- reakcja na rozpoznanie ryzyka na poziomie stwierdzeń obejmująca rodzaj, zakres i czas procedur badania niezbędnych do wykonania;

⁸ A. Kazirod, A. Młynarczyk, *Założenia koncepcyjne oraz odpowiedzialność biegłego rewidenta w świetle Międzynarodowych Standardów Rewizji Finansowej*, Warszawa 2004.

- reakcja na rozpoznane ryzyko dotyczące szczególnych problemów, np. obchodzenia kontroli przez kierownictwo przy uwzględnieniu, że sposób obejścia tej kontroli jest trudny do przewidzenia.

Reakcja ogólna może przejawiać się w ponownym podziale zadań pomiędzy członków zespołu badającego, dokonania przez biegłego oceny, czy stosowana przez kierownictwo polityka rachunkowości wskazuje na oszukańczą sprawozdawczość, oraz zastosowania czynnika zaskoczenia przy wyborze rodzaju, czasu przeprowadzenia i zakresu procedur badania.

Przykłady procedur badania na rozpoznane ryzyko na poziomie stwierdzeń prezentuje załącznik nr 2 do standardu.

Procedury te winny obejmować obszary, w których stwierdzono istnienie ryzyka dotyczącego nieprawidłowości stwierdzonych oszustwami i muszą być dostosowane do rodzajów transakcji i sald księgowych.

Jako przykłady tych działań standard wymienia między innymi:

- wizytowanie miejsc składowania zapasów i przeprowadzania nieoczekiwanych i niezapowiadanych inwentaryzacji;
- bezpośredni kontakt z odbiorcami i dostawcami niezależnie od wysyłanych pism o potwierdzenie sald;
- przeprowadzanie szczegółowego przeglądu księgowości korygujących, dokonywanych na koniec kwartału i roku, przesłedzenie wszystkich nietypowych księgowości co do rodzaju i kwoty;
- przeprowadzanie szczegółowych procedur analitycznych;
- uzyskiwanie potwierdzeń specyficznych warunków umów od stron trzecich;
- pozyskiwanie dowodów badania ze źródeł zewnętrznych jednostki;
- zmiana podejścia do badania w bieżącym roku.

Zaprojektowanie i przeprowadzenie badań w związku z ryzykiem obejścia kontroli przez kierownictwo może wyrazić się w:

- sprawdzeniu poprawności zapisów w księdze głównej oraz korekt wprowadzonych podczas sporządzania sprawozdania finansowego;
- przeglądzie szacunków księgowych w zakresie, czy ich subiektywizm może prowadzić do oszustw;
- zrozumieniu uzasadnienia gospodarczego znaczących transakcji, niemieszczących się w zakresie podstawowej działalności jednostki czy też transakcji nietypowych.

Oświadczenia kierownictwa

Odrębnym zagadnieniem jest konieczność uzyskania przez biegłego rewidenta oświadczenia kierownika jednostki o odpowiedzialności za zaprojektowanie i wdrożenie kontroli wewnętrznej w celu zapobiegania i wykrywania oszustw.

Oświadczenie to winno zawierać następujące elementy:

- potwierdzenie odpowiedzialności kierownika za zaprojektowanie i wdrożenie kontroli wewnętrznej służącej zapobieganiu i wykrywaniu oszustw;

- wyniki szacunku ryzyka dokonanego przez kierownictwo w zakresie, że sprawozdanie może zawierać istotne nieprawidłowości spowodowane oszustwami;
- ujawnienie biegłemu wiedzy kierownika o oszustwach lub podejrzeniach o dokonanie oszustw popełnianych przez kierownictwo i pracowników jednostki;
- ujawnienie wiedzy na temat zgłoszonych przez pracowników, byłych pracowników i osoby spoza jednostki oszustw lub podejrzeń o oszustwa wpływających na sprawozdanie finansowe.

Dokumentacja

Zakres i sposób dokumentowania zagadnień dotyczących badania nieprawidłowości spowodowanych oszustwami należy do decyzji biegłego rewidenta.

Tym niemniej zapisy MSRF 315 „Poznanie jednostki i jej środowiska oraz szacowanie ryzyka wystąpienia istotnej nieprawidłowości” oraz MSRF 330 „Procedury stosowane przez biegłego rewidenta odpowiednio do oszacowanego ryzyka” zobowiązują biegłego rewidenta do udokumentowania niżej wymienionych zagadnień:

- podjętych znaczących decyzji w trakcie dyskusji przeprowadzonej w gronie zespołu realizującego zlecenie dotyczące podatności sprawozdania na istotne nieprawidłowości spowodowane oszustwami;
- rozpoznanie i szacunek ryzyka zaistnienia istotnych nieprawidłowości spowodowanych oszustwami na poziomie sprawozdania finansowego i stwierdzeń;
- całościowa reakcja na oszacowane ryzyko istotnych nieprawidłowości spowodowanych oszustwami zarówno na poziomie sprawozdania jako całości, jak i stwierdzeń oraz na rodzaje, czas przeprowadzenia i zakres procedur badania, a także ich powiązanie z szacunkami ryzyka spowodowanego oszustwami na poziomie stwierdzeń;
- wyniki przeprowadzenia procedur badania, w tym także zaprojektowanych odpowiednio do ryzyka obejścia kontroli przez kierownictwo.

Dodatkowo biegły rewident zobowiązany jest do udokumentowania:

- przekazanych informacji w zakresie oszustw kierownictwa organom nadzoru, organom regulacyjnym i innym podmiotom;
- uzasadnienia przyjęcia założenia w zakresie, że ryzyko istotnych nieprawidłowości spowodowanych oszustwami w ujmowaniu przychodów nie jest wysokie.

Podsumowanie

Przeprowadzenie przez biegłych pogłębionych procedur badania mających na celu wykrycie błędów i przede wszystkim oszustw na pewno jest bardziej pracochłonne, co jest równoznaczne ze zwiększeniem kosztów badania. Pomimo że zgodnie ze standardami biegły rewident nie jest odpowiedzialny za zapobieganie błędom i oszustwom, to następstwa niewykrycia oszustw i błędów mogą być bardzo dotkliwe. Mogą to być następstwa o wymiarze finansowym – sprawy o odszkodowania, a także utrata reputacji firmy audytorskiej, czego przykładów nie brakowało w ostatnich

latach. Dlatego też wydaje się, że ponoszone przez biegłego koszty dodatkowych czynności kontrolnych i wykonywanych procedur badania są zdecydowanie niższe od potencjalnych strat mogących wynikać z niewykrycia oszustw i błędów.

Jak wykazano w niniejszym opracowaniu, polskie normy wykonywania zawodu biegłego w sposób wyjątkowo ogólnikowy odnoszą się do procedur badania nieprawidłowości spowodowanych oszustwami.

Również obecna wersja standardu nr 240 „Odpowiedzialność biegłego rewidenta za uwzględnienie podczas badania sprawozdania finansowego możliwości wystąpienia oszustw” funkcjonuje bardzo krótko i obecnie brak jest opracowania praktycznych metod i procedur w tym zakresie.

Niezwykle pilnym do rozwiązania w krótkim okresie zagadnieniem jest zatem wzbogacenie warsztatu biegłego rewidenta w nowoczesne procedury badania możliwości występowaniu oszustw.

Marta Woźniak

ALGORYTMY GENETYCZNE W AUDYCIE I KONTROLI WEWNĘTRZNEJ

Wprowadzenie

W związku z coraz większym zainteresowaniem tematyką algorytmów genetycznych oraz możliwościami zastosowania ich do rozstrzygania wielu problemów praktycznych nasuwa się pytanie, czy można je wykorzystać do przeprowadzania audytu i kontroli wewnętrznej.

Celem niniejszego opracowania jest przedstawienie – na przykładzie trzech przypadków – zastosowania algorytmów do audytu i kontroli wewnętrznej. Pierwszy z nich dotyczy problemu komiwojażera, drugi – prognozowania popytu, a trzeci – modelu algorytmu genetycznego Drakosa¹, znajdującego zastosowanie w ochronie przed włamaniami do bankowych systemów komputerowych.

Zastosowanie algorytmów genetycznych w odniesieniu do problemu komiwojażera

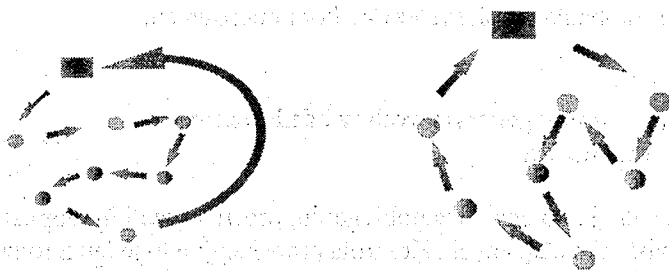
Jak wiadomo, prewencja polega na zapobieganiu, profilaktyce i niedopuszczaniu do powstawania zjawisk niepożądanych. Kontrola prewencyjna to jeden z rodzajów kontroli wewnętrznej. Tradycyjnie kontrola sprawowana w organizacjach (z reguły zwana kontrolą wewnętrzną) dzieli się na kontrolę wewnętrzną instytucjonalną i kontrolę wewnętrzną funkcjonalną. Kontrola instytucjonalna dokonywana jest przez jednostkę kontroli wewnętrznej. Z kolei kontrola funkcjonalna to „kontrola wbudowana w proces biznesowy”. Jest ona sprawowana przez każdego pracownika w zakresie jakości

¹ T. D. Gwiazda, *Algorytmy genetyczne. Zastosowanie w finansach*, Warszawa 1998.

i poprawności wykonywanych przez niego czynności, przez jego bezpośredniego zwierzchnika lub inne wyznaczone osoby czy jednostki (departament, biuro, wydział, zespół lub samodzielne stanowisko) w ramach rutynowych działań. W szczególności może ona być zautomatyzowana i realizowana za pomocą środków technicznych i programowych (tj. sprzętu i oprogramowania). Celem tej kontroli jest zapewnienie zgodności wykonywanych czynności z procedurami, standardami, i innymi uregulowaniami oraz bieżące oddziaływanie i reagowanie na uchybienia².

Nieprawidłowości mogą występować na każdym szczeblu organizacyjnym firmy. Szczególnym przykładem są oszustwa i błędy popełniane przez pracowników, których zadaniem jest proces transportowania przesyłek, przedmiotów czy produktów. Do nieprawidłowości dochodzi zwłaszcza wtedy, gdy proces transportu odbywa się na dużych odległościach i z koniecznością dostarczania określonego towaru do kilku punktów niekorzystnie w stosunku do siebie rozlokowanych. Może tu zaistnieć sytuacja narażająca firmę na straty wynikające z wielu czynników. Jednym z nich jest zawyżony koszt transportu, wynikający z braku kontroli trasy, po której porusza się osoba transportująca. W tym przypadku może dochodzić do umyślnego spowodowania strat finansowych, wynikającego ze świadomego działania pracownika lub też do błędu wynikającego z nieznajomości trasy. Innym czynnikiem jest zbyt długi proces dostarczania określonych towarów do odbiorców, co niekiedy wynika z nieprawidłowego ułożenia trasy transportu. Następnym czynnikiem powodującym straty finansowe, również wynikającym z nieprawidłowo ułożonej trasy przejazdu, są opóźnienia w dostarczaniu kolejnych przesyłek spowodowane zbyt długim wykonywaniem wcześniejszego zadania transportowego.

Problem odpowiedniego ułożenia trasy przejazdu nosi nazwę problemu komiwojażera. Polega on na takim dobraniu trasy przejazdu, aby koszt odbytej podróży był jak najmniejszy, a trasa najkrótsza. Wyznaczona trasa powinna się zaczynać i kończyć w jednym miejscu. Ilustrację problemu komiwojażera przedstawia rysunek 1.



Rysunek 1. Problem komiwojażera

Źródło: opracowanie własne.

² K. Czerwiński, H. Grocholski, *Podstawy audytu wewnętrznego*, Szczecin 2003; E. J. Saunders, *Audyt i kontrola wewnętrzna w przedsiębiorstwach*, Częstochowa 2002; Rekomendacja dotycząca kontroli wewnętrznej banku, dokument opublikowany przez Narodowy Bank Polski, Komisję Nadzoru Bankowego, Generalny Inspektorat Nadzoru Bankowego na: http://www.nbp.pl/Publikacje/nadzor_bankowy/pdf/rekomendacja_h.pdf (28.09.2006).

Na rysunku 1 pokazano, że istnieje wiele możliwości ułożenia trasy przejazdu. Punkt startowy i jednocześnie końcowy przedstawiony jest za pomocą prostokąta. Kolejne miasta oznaczone zostały kropkami. Liczba dostępnych możliwości może zostać w każdej chwili obliczona w prosty sposób, z wykorzystaniem elementów kombinatoryki, ponieważ wiąże się to jedynie z obliczeniem liczby możliwości kolejności odwiedzin miast na drodze przejazdu.

Istnieje stosowne oprogramowanie, które układa trasę przejazdu. Do wyznaczenia tras przejazdu stosowane są różne sposoby optymalizacji. Wykorzystywane jest np. obliczanie odległości między poszczególnymi miastami oraz szybkość poruszania się na odpowiednich trasach. Brane są także pod uwagę inne okoliczności, takie jak np. wiadukt na trasie, pod którym nie przejedzie zbyt wysoki pojazd transportujący. W niektórych programach wykorzystywany jest system GPS (*Global Positioning System*). Niekiedy możliwa jest dodatkowa korekta trasy lub wytyczenie nowej w przypadku zaistnienia niekorzystnego zdarzenia losowego, np. wypadku drogowego blokującego miejsce przejazdu i tym samym uniemożliwiającego transport po wcześniej wytyczonej trasie.

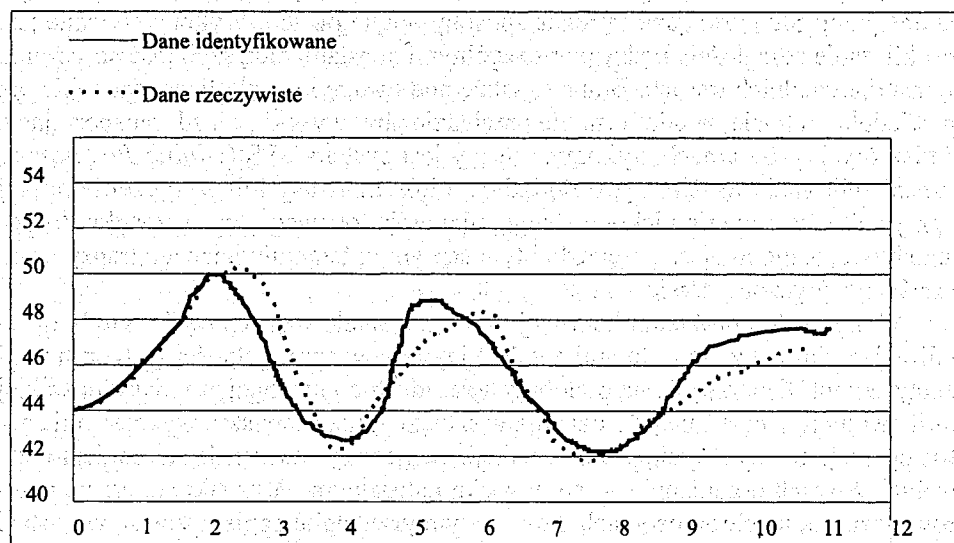
W przypadku problemu komiwojażera można także zastosować metody optymalizacji związane z algorytmami ewolucyjnymi, a w szczególności z algorytmami genetycznymi. Opierają się na podobnych zasadach co mechanizmy darwinowskiej teorii ewolucji, z tą różnicą, że działają w sztucznym środowisku, wykorzystują zasadę operacji genetycznych, proces selekcji, ocenę przystosowania, analogicznie do ewolucji żywych organizmów w środowisku naturalnym. Wszystkie operacje przeprowadzane są na chromosomach, które w tym przypadku zapisywane są w postaci ciągu zer i jedynek. Zastosowanie algorytmu genetycznego pozwala na znalezienie rozwiązania w krótkim czasie, nawet przy dużej liczbie miast.

Zastosowanie algorytmów genetycznych w odniesieniu do prognozowania popytu

Zastosowanie algorytmów genetycznych zostało sprawdzone także w przypadku prognozowania popytu. Według G. Chodaka i W. Kwaśnickiego³, postać funkcji popytu powinna wynikać ze znajomości zarówno wewnętrznego, jak i zewnętrznego środowiska firm. Oznacza to w praktyce, że nie jest możliwe stworzenie uniwersalnej funkcji, którą można by było stosować chociażby w odniesieniu do przedsiębiorstw różnych branż. Przeprowadzone badania oparte były na zależności przewidywanej wartości sprzedaży od popytu, czasu (okresowość sprzedaży) i trendu liniowego. W związku z tym konieczna była identyfikacja dziewięciu parametrów występujących w badanej funkcji. W przypadku tak złożonej funkcji – głównie ze względu na konieczność stosowania skomplikowanych operacji matematycznych – korzystne wydaje się zastosowanie algorytmu genetycznego. Opisane badania zostały przeprowadzone dla rzeczywistych danych pochodzących z dwóch firm. Dla pierwszej firmy, w której sprzedaż była okresowa z rosnącym trendem liniowym, krzywa sprzedaży

³ G. Chodak, W. Kwaśnicki, *Zastosowanie algorytmów genetycznych w prognozowaniu popytu*, http://prev.prawo.uni.wroc.pl/~kwasnicki/todownload/prognozowanie_popytu.pdf (28.09.2006).

wyznaczona z użyciem algorytmu genetycznego niemal pokrywała się z krzywą rzeczywistej sprzedaży. W przypadku drugiej firmy w jednym z kolejnych miesięcy nastąpił gwałtowny wzrost popytu. Prognozowana krzywa sprzedaży różni się w tym miejscu od rzeczywistej krzywej sprzedaży, jednak w pozostałym okresie dobrze ją odwzorowuje.

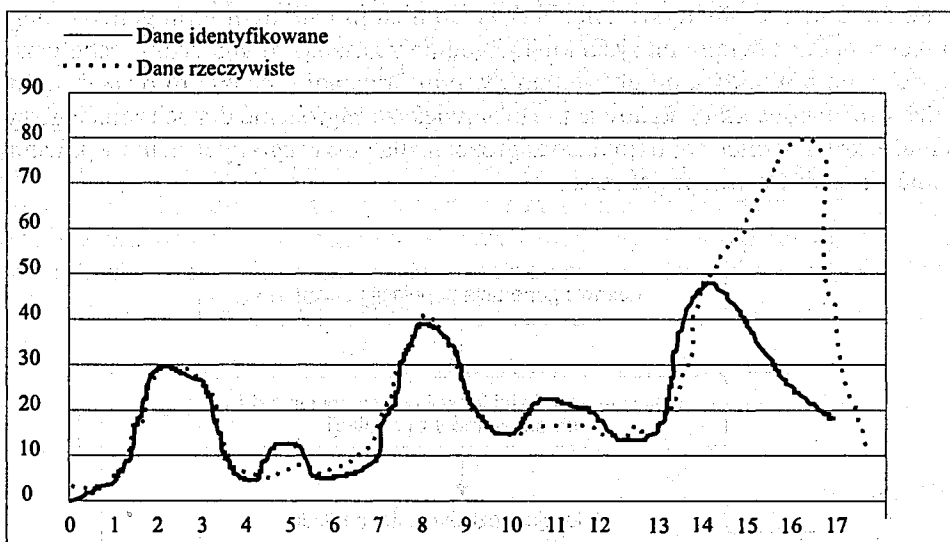


Rysunek 2. Sprzedaż rzeczywista towaru 1 oraz zidentyfikowana za pomocą AG

Źródło: G. Chodak, W. Kwaśnicki, *Zastosowanie algorytmów genetycznych w prognozowaniu popytu*, http://prev.prawo.uni.wroc.pl/~kwasnicki/todownload/prognozowanie_popytu.pdf

Biorąc pod uwagę powyższe dane, można stwierdzić, że stosowanie algorytmów genetycznych w przypadku identyfikacji parametrów funkcji popytu jest uzasadnione. Identyfikacja parametrów funkcji sprzedaży z wykorzystaniem opisanych algorytmów zgodnie z artykułem G. Chodaka i W. Kwaśnickiego daje większe możliwości prognozowania popytu w przypadku zaistnienia sezonowości niż powszechnie znane i często wykorzystywane metody, także jak analiza harmoniczna czy adaptacyjny model Wintersa⁴. Daje to również możliwości wykorzystania tego typu algorytmów w kontroli wewnętrznej zarówno w celu kontrolowania, jak i poprawy prognozowania sprzedaży w przedsiębiorstwie.

⁴ Z. Sarjusz-Wolski, *Ilościowe metody zarządzania logistycznego w przedsiębiorstwie*, Warszawa 1997.



Rysunek 3. Sprzedaż rzeczywista towaru 2 oraz zidentyfikowana za pomocą AG

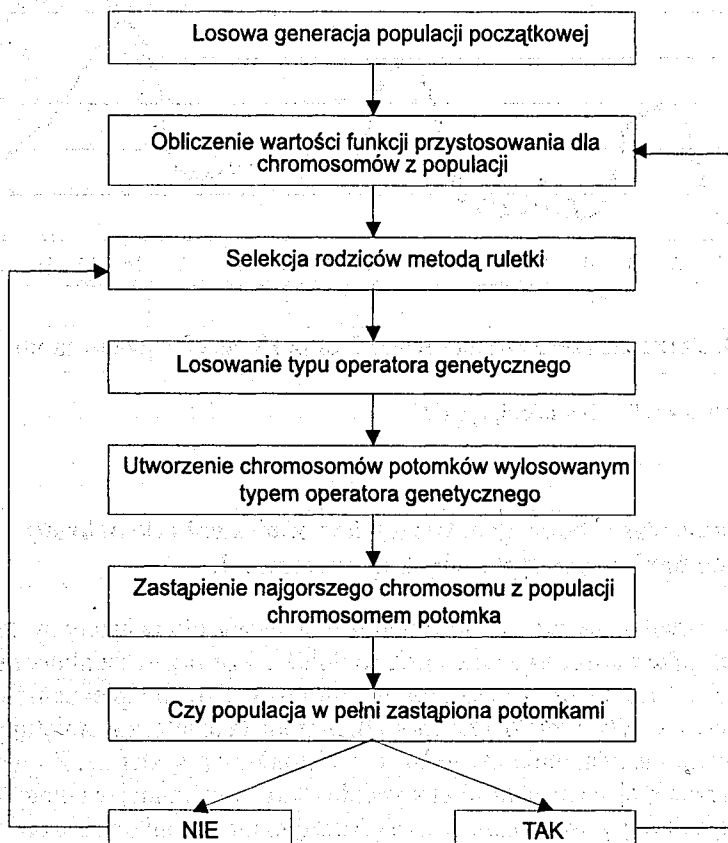
Źródło: G. Chodak, W. Kwaśnicki, *op. cit.*

Zastosowanie algorytmów genetycznych w odniesieniu do ochrony przed włamaniami do bankowych systemów komputerowych

Algorytmy genetyczne mogą być również stosowane dla ochrony systemów komputerowych przed atakami z zewnątrz, również także przed działaniami (błędami) pracowników firm. Jedną z tego typu metod jest nadzór bezpieczeństwa – analiza śladów (ang. *Security Audit Trail Analysis*). Metoda ta działa, zapamiętując wszystkie lub tylko wybrane zdarzenia zachodzące w chronionym systemie. Po tym następuje analiza zdarzeń mająca na celu wychwycenie ataku. Tak działająca metoda nazywana jest metodą ochrony *post factum*. W związku z tym nie chroni ona bezpośrednio przed atakiem, ale pozwala na naprawę ewentualnych szkód przez niego wyrządzonych, a niekiedy nawet przyczynia się do ujęcia przestępcy⁵. Tak działające metody można podzielić na trzy klasy: metody statystyczne lub sieci neuronowe, systemy eksperckie oraz wnioskowanie modelowe. Metody wnioskowania modelowego polegają na opracowaniu scenariuszy ataku – modeli. W praktyce oznacza to, że standardowe czynności wykonywane w systemie nie stanowią zagrożenia, natomiast jeżeli wystąpią w określonym scenariuszu, są wykrywane jako próba ataku, czyli jako zagrożenie. Problem sprawdzenia, czy w łańcuchu zapamiętanych czynności znajdują się operacje, które razem składają się na scenariusz ataku, należy do klasy problemów NP-zupełnych. W związku z tym do rozstrzygania powyższego problemu można

⁵ T. D. Gwiazda, *op. cit.*

zastosować metody heurystyczne. Należy do nich model algorytmu genetycznego Drakosa, przedstawiony na rysunku 4. Zgodnie z zasadą, że algorytmy genetyczne oparte są na poszukiwaniu ekstremum, w tym przypadku będzie to poszukiwanie podzbioru ataków, który stanowić może największe zagrożenie dla ochranianego systemu. Z kolei różnice w poziomach zagrożenia dla poszczególnych ataków powinny zostać określone przez projektanta.

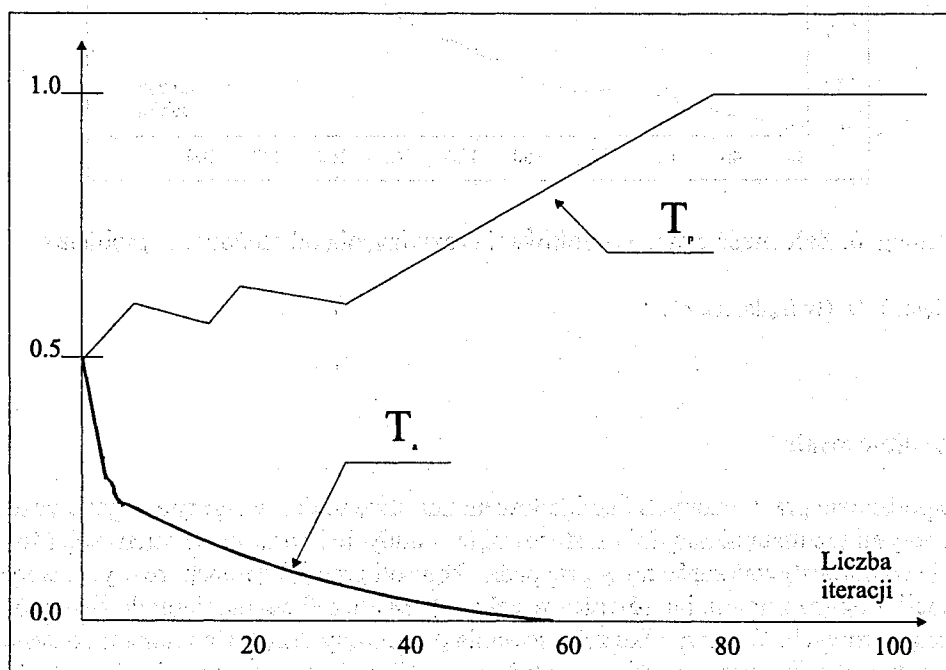


Rysunek 4. Model algorytmu genetycznego Drakosa

Źródło: T. D. Gwiazda, *op. cit.*

Testy dla tej metody przeprowadzono po wprowadzeniu podziału na cztery typy potencjalnych użytkowników systemu: początkujący, zwykły, zawodowy programista oraz superekspert. Badania prowadzone były na rzeczywistych łańcuchach, do których „sztucznie włożono” podzbiory czynności, których zadaniem było symulowanie ataku. Dla oceny wyników wprowadzone zostały dwie wielkości: T_p , oznaczająca

liczbę chromosomów, których geny odpowiadające pojawiającym się atakom były równe 1, oraz T_p , oznaczająca liczbę chromosomów, których geny odpowiadające niezaistniałym atakom były równe 1. Wielkości te wskazują odchylenie uzyskanego wyniku od idealnego, w związku z tym najlepsza sytuacja byłaby wtedy, gdy wartość $T_p = 1$ oraz $T_a = 0$. W praktyce oznaczałoby to, że wszystkie pojawiające się ataki zostały wychwycone i dodatkowo nie było „fałszywego alarmu” spowodowanego rozpoznaniem ataku, który w rzeczywistości nie miał miejsca. Na rysunku 5 pokazane zostały wyniki testów w zależności od liczby iteracji. Rysunek 6 pokazuje natomiast czas potrzebny do znalezienia wyniku w zależności od skomplikowania problemu, czyli od liczby zdefiniowanych scenariuszy.

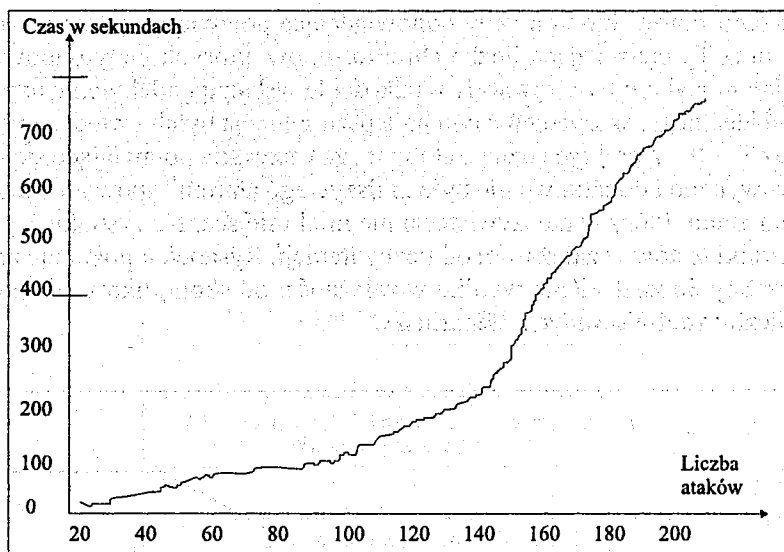


Rysunek 5. Uśrednione wyniki testów

Źródło: T. D. Gwiazda, *op. cit.*

Biorąc pod uwagę wyniki testów⁶, można stwierdzić, że stosowanie algorytmów genetycznych dla ochrony przed atakami systemów komputerowych jest uzasadnione. Metoda ta może być również z powodzeniem wykorzystywana do ochrony przed włamaniami do bankowych systemów komputerowych, a tym samym przed utratą cennych informacji.

⁶ T. D. Gwiazda, *op. cit.*



Rysunek 6. Zależność czasu poszukiwania rozwiązania od złożoności problemu

Źródło: T. D. Gwiazda, *op. cit.*

Podsumowanie

Na podstawie przytoczonych przykładów można stwierdzić, że algorytmy genetyczne z dobrymi rezultatami znajdują zastosowanie w audycie i kontroli wewnętrznej. Można je wykorzystywać zarówno w przypadku kontroli procesów transportowych, weryfikacji prognoz popytu, jak również w celu ochrony przed włamaniami do systemów komputerowych. W przypadku zastosowania do ochrony przed włamaniami do systemów komputerowych, należy pamiętać, że możliwe jest zastosowanie algorytmów genetycznych nie tylko w przypadku banków, ale wszelkich instytucji, w których kradzież informacji może pociągać za sobą konsekwencje, np. finansowe.



ISBN 978-83-7188-022-3

BIBLIOTEKA KSW
im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
CZASOPISMO

Dar
Prenumerata
Data wpływu 22.06.2007