**ThDr. Ján Husár, PhD.**
**doc. PhDr. Mária Machalová, CSc.**
**doc. PhDr. Tomáš Hangoni, PhD.**
**PhDr. Bohuslav Kuzyšin, PhD.**
**(eds.)**

# NOVÁ SOCIÁLNA EDUKÁCIA ČLOVEKA (?)

## (DUCHOVNÉ, ANTROPOLOGICKÉ, FILOZOFICKÉ, PSYCHOLOGICKÉ A SOCIÁLNE ASPEKTY VÝCHOVY, VZDELÁVANIA A PORADENSTVA DNEŠKA)

ZBORNÍK PRÍSPEVKOV Z MEDZINÁRODNEJ INTERDISCIPLINÁRNEJ VEDECKEJ KONFERENCIE

Prešovská univezita v Prešove
Pravoslávna bohoslovecká fakulta
Prešov 2012

Príspevky neprešli jazykovou korektúrou.
Za jazykovú stránku zodpovedajú autori.

**ISBN 978-80-555-0641-8**

*Táto medzinárodná vedecká konferencia*
*je výsledkom riešenia vedeckovýskumných projektov:*

1. **grantovej úlohy č. 2/2010 VGA Projektovanie v sociálnych oblastiach a cirkvi, v rámci Vedeckej grantovej agentúry Pravoslávnej cirkvi na Slovensku,**
2. **grantovej úlohy č. 3/2010 VGA Sociálno-psychologická starostlivosť, v rámci Vedeckej grantovej agentúry Pravoslávnej cirkvi na Slovensku o deti z Detského domova v Medzilaborciach,**
3. **grantovej úlohy č. 6/2/2012 GaPU Analýza súčasného stavu terénnej sociálnej práce s rómskou minoritou na Slovensku, v rámci Grantovej agentúry pre doktorandov a mladých vedecko-pedagogických pracovníkov Prešovskej univerzity v Prešove.**

**Vedecký výbor konferencie:**
prof. ThDr. Ján Šafin, PhD., Prešovská univerzita, Prešov, SR
Jeho Blaženosť doc. ThDr. Kryštof, PhD., metropolita, Prešovská univerzita, Prešov, SR
prof. ThDr. Viktor Beď, PhD., UUBA, Užhorod, UA
prof. ThDr. Vasilij Sadvarij, UUBA, Užhorod, UA
prof. dr. Jan Lášek, Univerzita Karlova, Praha, ČR
doc. PhDr. Mária Machalová, CSc., Prešovská univerzita, Prešov, SR
doc. PhDr. Tomáš Hangoni, PhD., Prešovská univerzita, Prešov, SR
prof. dr. hab. Janusz Mastalski, Uniwersytet Papieski Jana Pawla II, Kraków, PL
prof. dr. hab. Ewa Syrek, Uniwersytet Sląski, Katowice, PL
prof. dr. hab. Zdislaw Vołk, Uniwersytet Zielóno Górski, Zielóna Góra, PL
prof. dr. hab. Andrzej Radziewicz – Winnicki, Uniwersytet Zielóno Górski, Zielóna Góra, PL
Dr. hab. Malgorzata Duda, Uniwersytet Papieski Jana Pawla II, Kraków, PL
Dr. Antoni Świerczek, Uniwersytet Papieski Jana Pawla II, Kraków, PL
doc. dr. Zdeněk Palán, Ph.D., AIVD, Praha, ČR
Dr. Lucyna Skorecka, Wyższa Szkola Pedagogiczna TWP, Warszawa, PL
prof. dr. hab. Andrzej Lipczyński, Wyższa Szkola Nauk Spolecznych, Lublin, PL

**Organizačný výbor konferencie:**
PhDr. Bohuslav Kuzyšin, PhD., ThDr. Ján Husár, PhD., ThDr. Maroš Šip, PhD., Mgr. Andrej Nikulin, PhD., Mgr. Ján Pilko, PhD., Mgr. Ivana Vojtašeková, Mgr. Anastazij Momot, Mgr. Veronika Holovačová, Mgr. Lucia Drotárová

**Recenzenti:**
prof. ThDr. Ján Šafin, PhD.
doc. ThDr. Kryštof (Pulec), PhD., metropolita
doc. ThDr. Alexander Cap, CSc.
doc. PhDr. Tomáš Hangoni, PhD.
PhDr. Bohuslav Kuzyšin, PhD.

**OBSAH**

*doc. PhDr. Mária Machalová, CSc.*
EDUKAČNÁ SOCIÁLNA PRÁCA – ROZVÍJANIE EDUKAČNEJ A PORADENSKEJ PARADIGMY ..... 7

*prof. ThDr. Ján Šafin, PhD.*
O RUDOLFOVI STEINEROVI A WALDORFSKÝCH ŠKOLÁCH ..... 16

*doc. ThDr. Štefan Pružinský, PhD.*
EDUKAČNÝ A VÝCHOVNÝ ROZMER CHRISTOVHO PREOBRAZENIA ..... 32

*Ks. dr hab. Bogdan Zbroja*
AKTUALNOŚĆ JEZUSOWEJ EDUKACJI NA TEMAT MAŁŻEŃSTWA I RODZINY ..... 37

*doc. PhDr. Emil Komárik, CSc.*
HĽADANIE IDENTITY A JEJ ZMYSEL V KONTEXTE ŽIVOTNÉHO PRÍBEHU ..... 45

*doc. ThDr. Miroslav Župina, PhD. – Mgr. Lenka Župinová, PhD.*
SÚČASNÉ FORMY EDUKÁCIE OSÔB SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI V TEOLOGICKO-ANTROPOLOGICKOM KONTEXTE ..... 52

*Mgr. Andrej Nikulin, PhD.*
VÝCHODISKÁ PSYCHOLOGICKEJ STAROSTLIVOSTI O DETI Z DETSKÉHO DOMOVA ..... 59

*Mgr. Ján Pilko, PhD.*
KATECHÉZA SV. CYRILA JERUZALEMSKÉHO A JEHO DIDAKTICKÉ METÓDY A ZÁSADY V KONTEXTE SÚČASNÉHO KATECHETICKÉHO VZDELÁVANIA ..... 65

*Mgr. Vasyľ KUZMYK, PhD.*
FILANTROPICKÝ A SOCIÁLNY ROZMER CIRKEVNÝCH KÁNONOV ..... 72

*Мгр. Анастасия Борисова*
БИБЛЕЙСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ В ЯПОНСКИХ ПЕРЕВОДАХ КНИГИ ПСАЛТИРЬ ..... 77

*doc. PhDr. Tomáš Hangoni, PhD.*
ANDRAGOGICKÉ VÝCHODISKÁ SOCIÁLNEJ PRÁCE ..... 82

*prof. PhDr. Igor Kominarec, PhD. – doc. PhDr. Edita Kominarecová, PhD.*
RODOVÉ A INTERKULTÚRNE ASPEKTY KOMUNIKÁCIE V EDUKAĆNOM PROSTREDÍ ..... 89

*prof. dr hab. Zdzisław Wołk*
PROBLEMY ŻYCIOWE MIESZKAŃCÓW MAŁEGO WOJEWÓDZTWA W KONTEKŚCIE ZAGROŻENIA MARGINALIZACJĄ I WYKLUCZENIEM SPOŁECZNYM .....99

*Dr hab. Małgorzata Duda*
WYCHOWANIE DO STAROŚCI .....111

*prof. dr hab. Andrzej Lipczyński*
IDEOLOGIA A EDUKACJA .....123

*Dr Agata Rzymełka-Frąckiewicz – Dr hab. Teresa Wilk*
MIĘDZYNARODOWE BADANIE KOMPETENCJI OSÓB DOROSŁYCH – PIAAC .....154

*ThDr. Maroš Šip, PhD.*
EDUKÁCIA V OBLASTI SIEKT A NOVÝCH NÁBOŽENSKÝCH HNUTÍ V KONTEXTE SOCIÁLNEJ PRÁCE .....166

*PhDr. Mária Bayerová*
KOMPETENČNÝ PRÍSTUP K EDUKÁCII SOCIÁLNYCH PRACOVNÍKOV.....171

*Dr Elżbieta Lipowicz*
KONFLIKTY WEWNĄTRZRODZINNE – MIĘDZY NORMĄ A DYSFUNKCJĄ .....183

*Dr Magdalena Zdaniewicz*
CZAS WOLNY WSPÓŁCZEŚNIE .....193

*Dr Lucyna Skorecka*
REALIZACJA IDEI KREATYWNOŚCI W PRAKTYCE EDUKACYJNEJ SZKOŁY WYŻSZEJ .....202

*Dr Danuta Dramska*
ZAGADNIENIA KULTURY JĘZYKA JAKO ISTOTNEGO ELEMENTU EDUKACJI PEDAGOGICZNEJ .....214

*Mgr. Martina Šipová*
EDUKÁCIA V OBLASTI AKTUÁLNEJ BIOETICKEJ PROBLEMATIKY .....221

*Mgr. Martina Kormošová*
SOCIÁLNA POLITIKA V RUKÁCH SAMOSPRÁVY.....226

*PhDr. Bohuslav Kuzyšin, PhD.*
EDUKAČNÝ PROGRES SOCIÁLNEJ PRÁCE (?).....235

*doc. ThDr. Kryštof (Pulec), PhD., metorpolita*
VÝCHOVA V DUCHU SVATÝCH OTCŮ .....242

# EDUKAČNÁ SOCIÁLNA PRÁCA – ROZVÍJANIE EDUKAČNEJ A PORADENSKEJ PARADIGMY

*Mária Machalová*

**Abstrakt:** *V príspevku nastoľujeme potrebnosť a povahu nového druhu sociálneho poradenstva – Edukačné sociálne poradenstvo. Ide o spôsob akceptovania sociálnej funkcie edukácie dospelých v poradenstve a v riešení sociálnych problémov jednotlivcov, skupín a komunít.. Edukačné sociálne poradenstvo prezentujeme ako koncept a inovatívnu zložku systému sociálnej práce. Vymedzujeme ciele edukačného sociálneho poradenstva a úlohu celoživotného učenia sa v kontexte sociálnej práce.*

**Kľúčové slová:** *Edukačné sociálne poradenstvo. Sociálna funkcia edukácie. Celoživotné učenie. Lifelong learning, Social work.*

**Abstract:** *In the paper we discuss about usefull of the new kind of social counselling and guiding – Educational social counselling and guiding. It tis a way of acceptation of the social function of adult education in the solving of individual and group social problems. Educational social counselling and guiding is presented as a concept and the part of social work. We discuss the aims of social educational counselling and guiding and lifelong learning, in the context of social work.*

**Key words:** *Educational social counseling. Social function of education. Lifelong learning. Social work.*

## Úvod

Poradenstvo ako doteraz známy systém zámernej a inštitucionalizovanej pomoci, je pre mnohých stále neznámou, nedostupnou a tiež nevyhľadávanou službou. Prvky globálneho uvažovania ľudí súčasnosti možno podľa nás identifikovať aj v ich motivácii k vyhľadávaniu pomoci prostredníctvom iných a nových spôsobov poradenstva..

Ľudia uprednostňujú také informácie, ktoré sami aktívne spracúvajú podľa vlastných aktuálnych potrieb a tak sa vyhľadávanou formou poradenskej pomoci stáva *interaktívne vzdelávanie*.

Do popredia sa dostáva *neformálne poradenstvo realizované skupinovo a hromadne predovšetkým v rámci neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa* ľudí, a menej v rámci vzdelávania vo formálnych vzdelávacích inštitúciách..

Stúpa tiež popularita sebavzdelávania a učenia sa prostredníctvom *interaktívnych audiovizuálnych programov a internetu.*

Pre ilustráciu uvádzame, bez komentára, výsledky malej sondy, ktorú sme realizovali v súvislosti s uvažovaním o praktickom význame témy edukačného sociálneho poradenstva.

**Názory dospelých na potrebnosť edukačného sociálneho poradenstva pri výskyte sociálnych problémov**[1]

Výsledky prieskumnej sondy názorov študentov externého štúdia vysokej školy

- Ženy: N = 56 Muži: N = 17 Spolu: N = 73
- Vek: x = 35,07 Vek : x = 34,53 Spolu: x = 34,80
- Vzdelanie: VŠ = 9 SŠ = 63

**V prípade vlastného sociálneho problému by prijali poradenskú pomoc vo forme:**

1. ***Odbornej pomoci prostredníctvom svojej účasti na diskusnom a interaktívnom vzdelávacom podujatí na tému problému*** ( Ž+M ) 51%

2. ***Riešili by svoj problém aktívne sami*** (Ž+M) 71%

3. ***Hľadali by informácie*** (Ž+M)
   - na internete 77,84%
   - v rozhovoroch s blízkymi ľuďmi 72,28%
   - v knihách 38,88%
   - v rozhlase 4,17%
   - v televízii 2,78%

4. ***Vyhľadali by individuálnu poradenskú konzultáciu - odborného poradcu***
   - Ženy 93,28% - Muži 62,50%

5. ***Účasťou na vzdelávacom podujatí v malých skupinách*** (Ž+M) 80,60%

6. ***Považujú vzdelávanie spôsobom diskusie, zážitkov a aktivity za účinný prostriedok svojpomoci pri riešení problému ich žitia*** (Ž+M) 91,79%

[1] MACHALOVÁ,M. Sociálno-andragogické poradenstvo a sociálne problémy. In: Andragogika : čtvrtletník pro rozvoj a vzdělávání dospělých. Roč.14,č.3,2010, s. 11-12.

***7. Uprednostnili by v rámci poradenskej pomoci podujatie v rámci neformálneho vzdelávania – kurzy, tréningy, besedy, prednášky mimo škôl*** (Ž+M) 84,94%

**Celoživotné učenie sa a poradenstvo**

V súvislosti s poradenstvom pre dospelých je koncepcia celoživotného vzdelávania a učenia sa ľudí objavná v tom, že podporuje vzdelávanie ako druh, formu a metódu aktuálnej situačnej i komplexnej integrovanej (holistickej) pomoci ľuďom. Obsahovo a metodicky, ako aj personálne dobre zabezpečené a vhodne vedené *poradenské vzdelávacie aktivity*, môžu zohrať dôležitú úlohu *skupinového a hromadného poradenstva pre dospelých* Stávajú sa tak dôležitým prostriedkom prevencie aj riešenia sociálnych problémov dospelých. Zároveň sú jedným zo spôsobov aktivizácie individuálneho psychického potenciálu osôb a ich mobilizácie k svojpomoci pri zvládaní výskytu rozmanitých sociálnych problémov. Prostriedkom k tomu je *poradenský proces* a *sebariadené učenie* dospelých osôb.

Kritérium stanovenia cieľov edukačného sociálneho poradenstva vyplýva zo špecifického zamerania tohto poradenstva, v ktorom sa má klientom poradenstva prostredníctvom *edukačne sociálnych , t..j. výchovnovzdelávacích poradenských aktivít: a programov:*

Poskytnúť *poradenská* ***pomoc*** pri prevencii a zvládaní sociálneho problému.

Ponúknuť možnosť *poradenského vedenia k* ***svojpomoci*** pri prevencii a zvládaní sociálneho problému. Vedenie klienta k svojpomoci je orientované na *individuálnu psychickú zmenu*, ktorá v zásade vedie k potrebe zmeny situácie, okolností, podmienok i spôsobu vlastného žitia.

*Motivovať* klientov poradenstva ***k rozvoju*** *ich psychického a sociálneho potenciálu.* A tiež podporiť transformáciu dispozícií dospelých na ich spôsobilosti myslieť, cítiť, hodnotiť a konať v sociálnom prostredí na úrovni osobnostne vyspelej, *t.j. psychicky dospelej osobnosti, ktorá je - psychicky i sociálne adaptovaná a integrovaná; ktorá je myslením, cítením a konaním relatívne autonómna a zodpovedná; ktorá sa správa a koná prosociálne a žije ako tvorivá ľudská osobnosť.*

**Edukačné sociálne poradenstvo**[1]

Naša predstava o prepojení edukácie s celoživotným poradenstvom je založená na úvahe o „mystickej svadbe“ *interného psychologického prostredia bytia človeka s externým prostredím človeka.* Aktivitami edukácie v sú-

[1] MACHALOVÁ,M. Edukačné sociálne poradenstvo pre dospelých. In: Šerák,M. a kol. Celoživotní učení a sociální politika: vazby a přesahy. Praha : AIVD ČR,2012.s.153-167.

činnosti so stratégiou celoživotného poradenstva, sa naskytá šanca a spôsob k pochopeniu človeka i jeho žitia v rámci jednoty a spolupôsobenia psychológie človeka – jeho psychiky, čiže myslenia a prežívania a tiež správania, konania – na strane jednej, s povahou prírodného, sociálneho, kultúrneho prostredia, v ktorom žije, na strane druhej. Sociálne problémy totiž vznikajú ako následok narušenej rovnováhy v systémovom vzťahu človeka a jeho spôsobu života v konkrétnom prostredí.

Zámerom práce na koncepte edukačného sociálneho poradenstva je vytvoriť inovatívny druh, obsah a metódu celoživotného poradenstva na základe uplatnenia výchovných a vzdelávacích procesov v poradenskej činnosti. S tým, že človeka chápeme ako permanentne sa rozvíjajúci systém, ktorý žije a prejavuje sa ako celok a jednota *Tela – Psychiky* (prežívania a konania) – *Duchovna* (vyššieho zmyslu života) – *Sociálna* (komunikácie a vzťahov).

Edukačné sociálne poradenstvo je hraničnou oblasťou poradenskej teórie a praxe, ktorá sa, zatiaľ, v systéme poradenstva nevyhranila. Termínom edukačné sociálne poradenstvo sa vyjadruje obsah sociálne podporných výchovno-vzdelávacích poradenských aktivít, ktoré sú adresované osobám v sociálnom ohrození. A to v dôsledku sociálnej udalosti či neúnosne zhoršených sociálnych životných podmienok.

Sociálne problémy vznikajú, prejavujú sa a pretrvávajú podľa princípu dialektickej jednoty vyjadrenej nasledovne: *problém jednotlivca je aj problémom všetkých, čiže spoločenstva ako celku. A problém spoločenstva je aj problémom jednotlivca, čiže konkrétneho člena rozmanitých skupín, v ktorých ľudia plnia svoje sociálne roly a úlohy*. Poznanie psychológie človeka a psychológie sociálnych skupín má pre poradenskú p rozhodujúci význam.

**1**. Edukačné sociálne poradenstvo je možné vymedziť ako ***druh odborného a pomáhajúceho poradenstva***. Zameriava sa na *zistenie príčin* vzniku sociálnych problémov, na *vymedzenie povahy* sociálnych problémov klientov, z hľadiska *edukačnej determinácie* ich výskytu - napr. z dôvodu nízkej úrovne vzdelania, nevhodnej profesijnej kvalifikácie v spojitosti so zamestnateľnosťou v určitom prostredí trhu práce, psychickou nezrelosťou dospelých osôb v spojitosti s ich nízkou úrovňou sociálnopsychologickej spôsobilosti k žitiu v sociálne náročných životných podmienkach.

**2.** Za konštitučný aspekt edukačného sociálneho poradenstva považujeme *sociálnu funkciu edukácie* .Ide o spôsob socializácie, personalizácie a enkulturácie človeka v rámci sociálnych skupín (rodiny, školy, zamestnania, záujmových a voľnočasových skupín a ďalších iných skupín).

Z hľadiska sociálnych klientov – účastníkov *poradenských programov, aktivít, poradenského procesu* považujeme edukačné sociálne poradenstvo za

dôležitý prostriedok a významnú ***formu sociálnej pomoci*** a za ***druh sociálnej služby***. [1]

**3**. Edukačné sociálne poradenstvo sa realizuje v sociálnom prostredí. je určené v medziach a v súlade s literou sociálnej politiky i vzdelávacej politiky ukotvenej v príslušných zákonoch (zákon o sociálnej pomoci, zákon o sociálnych službách, zákon o službách zamestnanosti, zákon o ďalšom vzdelávaní a ďalšie).

**4.** Z hľadiska poznatkovej a metodologickej bázy sa v edukačnom sociálnom poradenstve kapitalizujú poznatky viacerých vied, najmä *sociálnej andragogiky* a *sociálnej pedagogiky*, *sociálnej psychológie, poradenskej psychológie* a *andragogickej psychológie* v ich interdisciplinárnom prieniku. To môže podporiť účinnosť (synergický efekt) pri vytváraní programov podujatí edukačného sociálneho poradenstva.

**5**. Edukačné sociálne poradenstvo považujeme za ***výchovno-vzdelávacie sociálne poradenské*** vedenie ľudí v nasledujúcom duchu:

Aby sa rozhodli učiť sa a vzdelávať sa, v záujme dosahovania svojej ***psychickej a životnej zmeny*** i riešenia, či zlepšenia svojej sociálnej situácie.

Aby zotrvali v procese edukácie a aktívne sa na ňom podieľali vo vlastnom záujme zvyšovania, prehlbovania a rozširovania si svojej profesijnej kompetencie, ale najmä svojej ***sociálnej a psychologickej spôsobilosti k žitiu*** vôbec.

Aby sa naučili efektívne a systematický učiť sa a rozširovali aj prehlbovali si svoje spôsobilosti jednak v súvislosti s ich uplatnením sa na trhu práce. A tiež v súvislosti s ***konštruktívnym tvorivým prístupom k sociálnym životným úlohám, ktoré majú byť splnené v priebehu ich životnej cesty.***

Edukačným sociálnym poradenstvom sa odkrýva ďalší pohľad ***na zmysel a zameranie edukácie*** a tiež na význam využitia tradičných edukačných metód aj poradenstva. V situácii hospodárskeho „úpadku“ spoločnosti a jednotlivcov, môže byť edukačné sociálne poradenstvo nielenže finančne menej náročnou sociálnou pomocou, ale aj dlhodobou investíciou do rozvoja ľudských zdrojov. Jedine učením sa, človek mení vžité, nefunkčné a zdraviu škodlivé postoje k sebe, k druhým ľuďom i k realite. Ako príklad možno uviesť sociálny a psychický syndróm naučenej bezmocnosti, ktorý sa stáva „problémom človeka so sociálnym problémom“. Zmyslom edukačných sociálnych poradenských aktivít je profesionálna podpora učenia sa ľudí, aby sa dosiahla ***zmena v ich nazeraní, v hodnotení a v postojoch k osobnej sociálnej situácii.***

[1] MACHALOVÁ.M. Ciele a úlohy edukačného sociálneho poradenstva v kontexte celoživotného učenia sa. In: Sociálna a duchovná revue., roč. 3, č.1, 2012, s. 2-11.

**Rola celoživotného učenia sa[1] / [2]**

V koncepte ***edukačnej sociálnej práce*** a ***edukačného sociálneho poradenstva*** v jej rámci, sa zviditeľňuje prienik teoretických aspektov *sociálnej práce a jej hraničných edukačných vied sociálnej pedagogiky a sociálnej andragogiky* a tiež presah *edukácie do praxe sociálnej práce.* V uvedenom koncepte sa tiež odzrkadľuje názor, ktorý sa nachádza vo formulácii ***stratégie celoživotného učenia sa a celoživotného vzdelávania ľudí***, že sú to predovšetkým danosti a aktivity ľudí, ktoré hýbu rozvojom celej spoločnosti.

Vychádzame z predpokladu, overeného životom, že človek v primeraných podmienkach disponuje po celý svoj život schopnosťou zdokonaľovať sa psychicky a kvalitatívne na vyššej úrovni meniť svoje správanie i konanie. Psychologicky ide o proces dosahovania ***celostnosti osoby.*** A tá má tendenciu k *sebariadeniu* a *sebauvedomeniu*. Stane sa tak vďaka spontánnemu nezámernému učeniu sa skúsenosťou i zámernému riadenému učeniu sa, prostredníctvom vzdelávania sa. Je potrebné ľudí nabádať k tomu, aby rešpektovali *učenie sa ako prirodzený proces živého organizmu vôbec a človeka zvlášť.*

Vzhľadom k poslaniu sociálnych pracovníkov, ktorí majú poskytovať sociálnu pomoc vo forme edukačného sociálneho poradenstva, je nanajvýš užitočné chápať učenie sa človeka ako interiorizáciu – psychické zvnútornenie. To znamená formovanie štruktúr ľudskej psychiky spracovaním podnetov zvonka a osvojovaním si individuálne potrebných informácií. ***Učí sa celá ľudská bytosť*** a teda ***učenie sa je živý a tvorivý proces***. Interiorizáciu chápeme ako komplexný proces tvorby, v ktorom sa rozvíja a prejavuje uvedomená i neuvedomená časť psychiky človeka. Interiorizácia je taký proces učenia sa, ktorý sa nedeje iba kognitívne, tzn. poznávacími procesmi, ale aj podielom temperamentu jednotlivca, jeho schopností, vlastností jeho osobnosti, jeho motivácie a hodnotovej orientácie. Interiorizáciou sa utvára a formuje ľudská osoba a jej *personálna, sociálna a kultúrna identita.*, ktorá sa komplexne označuje termínmi ***osobnosť a individualita***. V našom chápaní je osobnosť socializovaný teda zospoločenštený človek a **individualita je psychicky, duchovne a sociálne vyspelá ľudská osobnosť**. Individualitu sme označili tiež termínom ***psychicky dospelá osobnosť***.

Uvádzame to preto, že zmysel edukačného sociálneho poradenstva, podľa nás, spočíva v sociálnej pomoci s tým cieľom, aby sa u klientov sociálnej práce podporoval rozvoj ich ***sociálnopsychickej spôsobilosti k žitiu,*** ktorá je

[1] MACHALOVÁ ,M. Ciele a úlohy edukačného sociálneho poradenstva v kontexte celoživotného učenoia sa. In: Sociálna a duchovná revue, roč.3, č.1, 2012, s. 2-11.
[2] MACHALOVÁ,M. Edukácia dospelých a sociálno-andragogické poradenstvo. In: Andragogická revue, roč. 3, č.1, 2011, s.40-47.

pre nás vo vymedzení konceptu edukačného sociálneho poradenstva zatiaľ hypotetickou premennou**.**

Predpokladáme, že podmienkou žitia človeka v sociálnom prostredí je jeho spôsobilosť ***sociálne sa adaptovať***[1], to znamená preukázať, uplatniť i rozvíjať svoju:

1. *Schopnosť socializovať sa*, to znamená učiť sa spôsobom nadobúdania sociálnej skúsenosti.

- Jednotlivec sa učí tak, že sa socializuje „kontaktne" v mikroprostredí, t.j. v malých skupinách prostredníctvom medziosobnej komunikácie a vzťahov medzi Ja a Ty a medziľudskej komunikácie medzi Ja a My, Ja a Vy, Ja a Oni (pričom My, Vy, Oni sú pomenovaním malých skupín, v ktorých sa jednotlivec pohybuje).
- Jednotlivec sa učí tiež tak, že sa socializuje „dištančne" v makroprostredí, t.j. vo veľkých skupinách prostredníctvom tak medziosobnej ako aj medziľudskej komunikácie a vzťahov medzi Ja a My, Ja a Vy, Ja a Oni (pričom My, Vy, Oni sú pomenovaním veľkých skupín, v ktorých sa jednotlivec pohybuje).

2. *Schopnosť identifikovať sa*, to znamená učiť sa identifikovaním sa s niekým a niečím v okolí a prostredí.

- Jednotlivec sa ***identifikuje sociálne,*** to znamená osvojuje si, prijíma, rešpektuje a dodržiava sociálne vzory, normy, hodnoty, zvyky, tradície v komunikácii a vo vzťahoch medzi ľuďmi v skupinách, v ktorých žije. To všetko sa od neho očakáva i požaduje, a to všetko dodržiava viac či menej vedome a dobrovoľne, v záujme zachovania rovnováhy a súladu individuálneho a skupinového žitia človeka.
- Jednotlivec sa ***identifikuje psychologicky***, to znamená psychicky, čiže svojím myslením, emocionálnym a citovým prežívaním, záujmami, postojmi, hodnotami a konaním prijíma za svoje vlastné sociálne roly a sociálne úlohy rôzneho druhu (v rámci rodiny, profesionálneho uplatnenia sa, záujmového uplatnenia sa). To všetko sa od neho očakáva i požaduje, v záujme zachovania rovnováhy a súladu telesného, psychického, sociálneho a duchovného aspektu žitia človeka.
- Jednotlivec sa ***identifikuje kultúrne***, to znamená prijíma, rešpektuje a dodržiava kultúrne vzory, normy, hodnoty, zvyky a tradície malých skupín, v ktorých žije a rešpektuje kultúru širších spoločenstiev ľudí aj mimo svojich sociálnych skupín. To všetko sa od neho očakáva a požaduje v záujme zachovania rovnováhy a súladu života ľudstva na Zemi.

[1] MACHALOVÁ, Biodromálna psychológia pre pomáhajúce profesie (sociálnych pracovníkov, sociálnych pedagógov a andragógov). Brno : IMS, 2010.

o Jednotlivec sa ***identifikuje duchovne,*** to znamená prijíma a ochraňuje i rozvíja duchovnú sféru svojho žitia uznávaním, rešpektovaním a dodržiavaním duchovných vzorov, noriem, hodnôt, zvykov a tradícií spoločenstva ľudí. Tým dosahuje a kultivuje aj svoju psychickú a sociálnu vyspelosť. To všetko v záujme uchovania a šírenia duchovných tradícií ako transferov dôležitého posolstva a spôsobu pre zmysluplné naplnenie osobnej histórie človeka a zmysluplnosti žitia ľudí vôbec.

**Kontext edukačnej sociálnej práce**[1]

Koncept edukačnej sociálnej práce, ktorý tvorí rámec nášho uvažovania o edukačnom sociálnom poradenstve sme teoreticky uviedli v iných našich prácach. Tentoraz iba stručne konštatujeme, že teoretickú a praktickú autonómiu edukačnej sociálnej práce zdôvodňujeme sociálnou funkciou edukácie, to znamená sociálneho vychovávania, sociálneho vzdelávania a výchovno-vzdelávacieho sociálneho poradenstva. Edukačnú sociálnu prácu chápeme ako novotvar a subsystém vedy – sociálna práca a subsystém praxe sociálnej práce. Edukačná sociálna práca sa profiluje tým, že pri riešení sociálnych problémov sociálnych klientov, ale rovnako i vo fáze identifikovania, a prevencie sociálnych problémov, pôsobí prostredníctvom cielených výchovno-vzdelávacích a poradenských aktivít v rámci a prostredníctvom programov a aktivít celoživotného sociálneho vychovávania, vzdelávania a poradenstva. Základom pre implementáciu edukačnej konceptu edukačnej sociálnej práce je príprava a realizácia edukačných programov zameraných na potenciálnych a reálnych klientov sociálnej pomoci a sociálnej služby. Obsah i nástroje pomoci, ktoré používa edukačná sociálna práca súvisia so skutočnosťou, že život človeka má sociálny rozmer a vyžaduje od ľudí neustále prispôsobenie sa prostredníctvom učenia sa, ktoré má byť podnecované edukačnými aktivitami. Vplyv výchovy, vzdelávania a poradenstva nemožno obísť, pretože riešenie sociálneho problému je v konečnom dôsledku vždy zasahovanie do procesu psychickej a sociálnej adaptácie človeka v prostredí, v ktorom žije. Použitie edukačných prostriedkov je spravidla cieleným pokusom o korekciu osobného prístupu klientov k životnej situácii, udalosti, sociálnemu problému.

**Záver**

Edukačné sociálne poradenstvo, tak ako aj ostatné druhy poradenstva, participuje na identifikácii sociálnych problémov a na poskytovaní poradenskej pomoci jednotlivcom, skupinám a komunitám. Na sociálny problém,

[1] MACHALOVÁ,M. Edukačná sociálna práca. In: Sociálna a duchovná revue, roč.3, č.2, 2012, s.2-15.

reflektovaný tak teoreticky, ako aj prakticky – ako problém konkrétnych ľudí, sa v tomto druhu poradenstva nahliada cez optiku *edukačnej, t.j. výchovnej a vzdelávacej determinácie vzniku, pretrvávania a spôsobu riešenia sociálneho problému*..Samozrejme, že sa v poradenskom prístupe musí rešpektovať komplex determinantov, pretože sociálny problém je výsledkom mnohých príčin. V edukačnom sociálnom poradenstve sa, okrem vyššie spomenutých determinantov, prihliada tiež na vážny dopad *psychologických a duchovných príčin* na výskyt a individuálnu povahu sociálneho problému osôb a skupín. Prostriedkami, s ktorými sa pracuje v edukačnom sociálnom poradenstve, sú aktivity výchovného vplyvu a vzdelávania.

**Zoznam bibliografických odkazov:**

MACHALOVÁ,M. *Biodromálna psychológia pre pomáhajúce profesie (sociálnych pracovníkov, sociálnych pedagógov a andragógov).* Brno : IMS, 2010. 220 s. ISBN 978-80-87182-10-9.

MACHALOVÁ,M. Edukačné sociálne poradenstvo pre dospelých. In Šerák, M. a kol. *Celoživotní učení a sociální politika: Vazby a přesahy.* Praha : AIVD, 2012, s.153-167. ISBN 978-80-904531-3-5.

MACHALOVÁ,M. Ciele a úlohy edukačného sociálneho poradenstva v kontexte celoživotného učenia sa. In *Sociálna a duchovná revue*. Vedecký recenzovaný zborník. Prešovskej univerzity. Roč. 3, č. 1, 2012, s. 2-11. ISSN 1338-290X.

MACHALOVÁ,M. Edukačná sociálna práca. In: *Sociálna a duchovná revue.* Vedecký recenzovaný časopis. Roč. 3, č. 2, 2012, s. 2-15. ISSN 1338-290X.

MACHALOVÁ,M. Edukácia dospelých a sociálno-andragogické poradenstvo. In: *Andragogická revue : česko-slovenský vědecký časopis zaměřený na teorii vzdělávání dospělých, rozvoj lidských zdroju a andragogiku*. Roč. 3, č. 1, 2011, s. 40-47. ISSN 1804-1698.

*doc. PhDr. Mária Machalová, CSc.*
*Katedra kresťanskej antropológie a sociálnej práce*
*Pravoslávna bohoslovecká fakulta*
*Prešovská univerzita, Prešov, SR*
*e-mail: maria.machalova@chello.sk*

# O RUDOLFOVI STEINEROVI A WALDORFSKÝCH ŠKOLÁCH

*Ján Šafin*

Na jar roku 1919 v Stutgardte z iniciatívy Emilia Molta, riadiaceho cigaretovú fabriku „Waldorf-Astoria" bol založený okultný pedagogický systém, ktorý je dnes známy ako waldorfský.[1] Samotný Molte hneď vtedy navrhol Rudolfovi Steinerovi, aby sa stal hlavou a organizátorom tohto nového pedagogického systému, ktorý dnes poznáme ako waldorfský.

Čo je ale položené do základov waldorfskej pedagogiky, prečo by sme ho mali považovať za zlý? Ako písal Rudolf Steiner, „... waldorfská pedagogika sa obracia k svojmu duchovno-vedeckému základu: k antropozofickému poznaniu človeka".[2] „Pokiaľ sa chcete oboznámiť s hlavným orientačným bodom v tejto oblasti (vzdelania, naša poz.), musíte vziať do rúk maličkú knihu „Výchova dieťaťa z pohľadu duchovnej vedy (antropozofie, naša poz.)"[3]; „... predovšetkým je nutné, aby základ pedagogiky budúcnosti vytvorila vypracovaná z antropozofie antropologia"[4] ; „... v súčasnej pedagogike veľa hovoria o tom, že je treba vychovávať individualitu, že treba načúvať prirodzenosti aké spôsobilosti sa patrí rozvíjať. Samé frázy! – pretože tieto veci dostávajú pre človeka zmysel len vtedy, ak o nich hovorí vychádzajúc z duchovnej vedy (antropozofie, naša poz.)"[5]; „... v podstate jedine duchovná veda iniciacie (antropozofia, naša poz.) môže priviesť k postihnutiu sociálnych problémov súčasnosti, ... bez duchovnej vedy nebude formovanie budúcnosti; to je pravda"[6]. Takto v samotnom jadre waldorfskej pedagogiky spočíva antropozofia, ktorej koreňom sú zasa okultné zjavenia Rudolfa Steinera, ktoré on akoby získal z mýtických kroník akaši[7] (t.j. akéhosi energetického poľa, ktoré, ako nás presviedča množstvo okultistov.[8] preniká zem a zachováva pamätanie na všetko, čo sa na nej udialo. Pretože Rudolf Steiner, vyjadrujúc sa jazykom okultizmu, bol prostredníkom (kontakterom), z toho

[1] Karlgren, F.: Výchova k slobode (rusky), Moskva, Moskovské centrum waldorfskej pedagogiky 1992, s. 19.
[2] Karlgren, F.: cit dielo, s. 6-7.
[3] Штайнер Р. Вопрос воспитания как социальный вопрос. Спиритуальные, культурно-исторические и социальные основы педагогики вальдорфской школы Калуга (Духовное познание) 1992, s.16.
[4] Ibid. s. 60-61.
[5] Ibid., s. 44.
[6] Ibid., s. 27, tiež s. 53.
[7] Штайнер Р. От Иисуса ко Христу. Калуга (Духовное познание) 1994. s.125-126.
[8] Napríklad Levy Ch. Doulung. Evanjelium Isusa Christa epichi Vodoleja, Sankt Peterburg 1994 (vydanie „Obščestva vedičeskoj kuľturi).

vyplýva, že aj antropozofia i waldorfská pedagogika založené na jeho „zjaveniach", získaných z „duchovných svetov".

Zriadenie a prevádzkovanie tzv. waldorfských škôl – je jednou z najpozoruhodnejších foriem činnosti „antropozofickej spoločnosti". Švédsky bádateľ Swen Owe Hansson nazval antropozofiu „najúspešnejšou okultnou relígiou v Európe". Iní bádatelia ju zasa volajú „najrozvinutejšou súčasnou formou západného ezoterizmu" a „výborne organizovanou okultnou skupinou". Čo je teda antropozofia?

Antropozofia sa zrodila v období duchovného zmätku, ktorý panoval predovšetkým v Nemecku na začiatku 20. st. V tej dobe sa ezoterické a okultné religiózne skupiny množili ako huby po daždi, takže situácia pripomínala napríklad v 60. rokov 20. st. v USA, kedy sa s podobnou rýchlosťou rozšírili kulty „New Age". „Antropozofickú spoločnosť" ako mnohí dobre vedia založil Rudolf Steiner (1861-1925), ktorý predtým stál na čele nemeckého oddelenia teozofie, no ktorý sa od nej oddelil a sformoval vlastnú sektu, nasledujúcu jeho osobné zjavenia „duchovného sveta". Táto sekta dosiahla svoju zrelosť v čase sociálnej a politickej krízy, ktorú Nemecko prežívalo v období I. svetovej vojny a ešte viac po jej skončení. Hrdí a pritom veľmi pokorení nemecký národ len veľmi ťažko znášal povojnové poníženie. V situácii, kedy toho nemohol veľa urobiť po stránke vonkajšej politicko-hospodárskej aktivity, sa ešte viac uchýlil k iracionálnym zdrojom riešenia svojho nezávideniahodného postavenia. Vzniknúcu situáciu niekedy cielene, niekedy z vnútorného presvedčenia a inokedy tak povediac zhodou okolností využívajú predovšetkým propagátori nových religióznych náuk a smerov. Práve na týchto reprezentantoch „nových religióznych učení" sa ukazuje, že zďaleka nie vždy a nie všade sú aj také politické a historické zmeny poháňané a sprevádzané vyložene reálnymi materiálnymi záujmami a racionálnou úvahou. Ako píše Nicholas Goddrick-Clarke, „keď sa fantázia pevne usadí vo víroch, hodnotách a sociálnych skupinách, môžu sa práve tieto stať príčinou. Fantázie zostávajú dôležitou predzvesťou, že hrozia zmeny kultúry a politiky."[1] Na tejto pôde sa zrodilo tiež antropozofické hnutie. Niektorí bádatelia sa domnievali a aj dnes sa ešte stále domnievajú, že antropozofia je tak povediac teozofia vyššieho poriadku, predurčená pre tých, ktorí do nej chcú vniesť duch vedeckého poznania. Táto myšlienka sa pozdávala mnohým intelektuálom z rôznych krajín, ktorí vynikali výborným kultúrnym rozhľadom, no ktorých náboženská pripravenosť už zďaleka nebola natoľko dobrá. Medzi týchto patril napríklad aj známy ruský spisovateľ Bugajev, známejší pod menom Andrej Belyj. Antropozofické hnutie spadalo do plejády v tej dobe roz-

[1] Nicholas Goodrick-Clarke: Okultní kořeny nacizmu, Praha 1998, s. 11.

kvitajúcich okultných prúdov. V prípade napríklad Rusov, podľa slov Nikolaja Berďajeva „priťahovalo najkultúrnejších ľudí. Vj. Ivanov bol spojený s okultizmom a jednu dobu mala na neho vplyv A.N. Minclová, akási ruská odroda Rudolfa Steinera. Tiež Andrej Belyj robil zo seba antropozofistu. Všetci mladí ľudia, ktorí sa združovali okolo Musagetu, boli uchvátení antropozofiou alebo ďalšími formami okultizmu. Hľadali tajné spoločnosti, zasvätených ľudí. Navzájom sa upodozrievali z účasti v okultných organizáciách. V rozhovoroch bolo možné počuť narážky na okultizmus. Snažili sa nájsť okultné vedomosti, ktoré v skutočnosti neexistovali, aj keď uznávam existenciu okultného talentu v človeku. Ale u väčšiny ľudí, ktorí sa v tej dobe zaoberali okultizmom, som si žiadny okultný talent nepovšimol...“[1]

Isté je, že popularita rôznych okultných, teozofických, antropozofických, hermetických, orientálnych či iných podobných prúdov v tej dobe naberala v západnom svete ako aj v cárskom Rusku nebezpečne na sile. Hlavne medzi bujaro rastúcou inteligenciou a ľuďmi kultúry si heterodoxné prúdy, učenia a praktiky nachádzali priamych stúpencov. Berďajev si ich popularitu vysvetľoval kozmickým okúzlením doby, túžbou rozpustiť sa v tajomných silách kozmu, v duši sveta, a tiež neschopnosťou cirkevnej teológie odpovedať na otázky súčasnej duše. On sám pritom nepatril medzi tých, ktorí podľahli návalu novej módy. Bol skôr kritikom okultizmu, teozofie a antropozofie aj keď táto jeho kritika nebola teologická, dokonca ani priamo teologicky motivovaná. Iba hovoril, že tieto spirituálne smery sú založená na kozmocentrickosti a sú v moci kozmického kúzla. Strácal sa mu v nich človek ako jedinečná a neopakovateľná bytosť, pretože sa rozpúšťal v kozmických projektoch. A rovnako ako v teozofii ani v antropozofii nenachádzal Boha. Ten sa taktiež mal rozpúšťať v kozmických projektoch a rovinách. Berďajevovi podobné učenia prekážali, lebo témou jeho života bola téma o človeku, o jeho slobode a tvorivom poslaní. Zatiaľ čo okultizmus považoval predovšetkým za sféru mágie, t.j. nevyhnutnosti, ale nie slobody. Sám o tomto píše takto: „Mágia, vládne nad svetom skrze poznanie nevyhnutnosti a zákonitosti tajomných síl sveta. U ľudí, zaoberajúcich sa okultizmom, som slobodu ducha nevidel. Neovládali okultné sily, ale okultné sily ovládali ich. Antropozofia rozkladala celostnosť ľudskej osobnosti, „pitvala dušu nemenej ako psychoanalýza.“[2] Ako príklad tohto svojho názoru uvádza práve Andreja Beleho, ktorého nielen, že nepomohla poskladať a skoncentrovať vlastnú osobnosť, ale naopak, celý proces rozkladu ešte zosilnila.[3] On sám videl vec z nadhľadu, no túžil bližšie sa oboznámiť s antropozofiou, ku ktorej inklinovali

[1] Berďajev, N.: Vlastní životopis, Olomouc 2005, s. 231-232.
[2] Berďajev, N.: Vlastní životopis, s. 232-3.
[3] Ibid.

mnohí jemu blízki ľudia. Vďaka známosti s antropozofmi mal dokonca možnosť, ktorú aj využil, zúčastniť sa cyklu prednášok Rudolfa Steinera, vystupujúceho v antropozofickej lóži v Helsinkách. „Mnohé som tam pocítil," spomína Berďajev. „Atmosféra mi bola cudzia a celú dobu som s ňou viedol boj. Samotný Steiner, s ktorým som sa zoznámil, vyvolal vo mne zložitý dojem, a to dosť trýznivý. Ale nepôsobil na mňa dojmom šarlatána. Je to človek, ktorý presvedčoval a hypnotizoval nielen druhých, ale aj seba samého. Mal rôzne tváre, raz sa tváril ako dobrosrdečný pastor, inokedy mal vzhľad mága, ovládajúceho duše. Bolo v ňom niečo asketické a trpiteľské. Jeho hlavným pokušením očividne bola vláda nad dušami. Málokto na mňa pôsobil dojmom tak bezohľadného človeka ako Steiner. Nemal žiadne svetlo, ktoré by padalo zhora. Všetko chcel dosiahnuť zospodu, vášnivým úsilím sa chcel predrať k duchovnému svetu. Steinerove knihy sa mi vždy zdali byť nudné a málo talentované. Obyčajne sa hovorilo, že to je popularizácia a je nutné si vypočuť jeho prednášky, aby ich človek mohol oceniť. Ale v prednáške o Bhagavaghite, ktorú som si vypočul v tejto antropozofickej lóži, som našiel to isté, čo aj v jeho knihách. Rozdiel bol iba v tom, že Steiner mal rečnícky talent, avšak literárny talent nemal. Spôsob jeho hovorenia bol magickým aktom ovládania duší pomocou gest, zosilňovania a zoslabovania hlasu a meniaceho sa výrazu pohľadu. Hypnotizoval svojich žiakov. Niektorí dokonca zaspávali. A. Belyj, ktorý v tej dobe takmer vôbec nerozumel nemecky, sa taktiež podrobil hypnotickému vplyvu. Steiner ešte verejne prednášal o slobode vôle, avšak zdalo sa mi to veľmi priemerne a filozoficky nezaujímavé, rovnako ako jeho filozofická (nie teozofická) kniha Filozofia slobody. Z pobytu v Helsinkách som si odniesol určité poučenie a ešte viac som sa utvrdil vo svojej kritike antropozofie a okultizmu vôbec. Vyjadril som to v článku Ruská idea, ktorá vzbudila rozhorčenie antropozofov."[1]

Je zaujímavé, že podobne ako v prípade teozofie, aj v prípade antropozofie veľká úloha v Rusku patrila ženám. Osobitne jedná nich, spomínaná A.R. Minclova, ktorá v určitom období zohrávala veľkú úlohu v literárnych kruhoch zaujímajúcich sa o okultizmus, sa akoby stala novou Blavatskou. A to ani nie natoľko vonkajším výzorom – Berďajev podotýka, že to bola nepekná plnoštíhla žena s vypúlenými očami, v ktorej bola istá podobnosť s Blavatskou.[2]

Často ju bolo možné stretnúť u Vjačeslava Ivanova, na ktorého po smrti jeho manželky L.D. Zinovjevovej-Anibalovej získala veľký vplyv ako utešiteľka v smútku a bolesti. Avšak „jej utešovanie malo okultný charakter", po-

[1] Pozri Berďajev, N.: Vlastní životopis, s. 233-4.
[2] Ibidem.

znamenáva Berďajev.[1] Neskôr prešla z Peterburgu do Moskvy, ako Steinerov posol, s cieľom „uloviť" do antropozofických sieti Andreja Beleho ako aj iných mladých ľudí, ktorí sa okolo neho združovali. Bola to chytrá žena, hádam aj talentovaná, ktorá ovládala umenie prístupu k ľuďom, dušiam; vedela ako s kým hovoriť. „Jej vplyv," píše Berďajev, „som vnímal ako absolútne záporný, a dokonca démonický. Mal som s ňou spojené zvláštne videnie. Po jej pricestovaní do Moskvy sa mi prihodilo toto: ležal som vo svojej izbe na pohovke v polosne, jasne som videl miestnosť, v rohu oproti mne bola ikona a horelo večné svetlo, veľmi sústredene som sa pozeral do tohto rohu a zrazu som pod obrazom uvidel rysujúcu sa tvár Minclovej. Výraz jej tváre bol strašný, akoby ovládnutý temnou silou. Veľmi sústredene som sa na ňu pozeral a duchovným úsilím som prinútil toto videnie k zmiznutiu; strašná tvár sa rozplynula. Potom Žeňa, ktorá má schopnosť veľkej citlivosti, ju videla v podobe zmije, s ktorou som musel bojovať. Minclova cítila môj nepriateľský vzťah k nej a chcela ho prekonať. Viedlo to k tomu, že budúce leto k nám zašla na dva dni do dediny v Charkovskej gubernii pri svojej ceste na Krym. Rozhovory s ňou boli zaujímavé, ale nepodarilo sa jej nakloniť si ma na jej stranu. Veľmi divné bolo jej zmiznutie. Z Krymu sa vrátila do Moskvy. O niekoľko dní po návrate si aj s priateľkou, u ktorej sa ubytovala, vyšla na Kuznecký most. Priateľka sa otočila na jednu stranu, ona na druhú. Už sa nevracala a zmizla navždy. Toto ešte viac napomohlo jej tajomnej reputácii. Mladí ľudia, ktorí mali sklon vo všetkom vidieť javy okultného charakteru, hovorili, že Minclova sa ukryla na Západe v katolíckom kláštore, spojenom s rozenkruciánmi, alebo že spáchala samovraždu, či si dopomohla k utrateniu vlastného života, pretože bola Steinerom odsúdená za zlé splnenie jeho príkazu. Takéto osoby, ako Minclova mohli mať vplyv iba v atmosfére kultúrnej elity tej doby, preniknutej okultnými náladami a hľadaniami. V tejto atmosfére bolo veľa nevedomej lži a sebeklamu, bolo tu málo lásky k pravde. Ľudia chceli byť klamaní a zvádzaní. Nemohli zniesť kritiku. Všetci sa chceli zapojiť do pravého rozenkruciánstva, ako tomu bolo u nás v slobodomurárskych prúdoch na konci 18. a začiatkom 19. storočia. Ale vtedy tu bola väčšia naivita... V prvom desaťročí 20. storočia v Rusku mnohí kultúrni, ale tvorivo bezmocní mladí ľudia najviac zo všetkého túžili po tom, aby mohli byť pripojení k tajomnému rozenkruciántvu. Mladé dievčatá sa zamilovávali do tých mladých mužov, ktorí dávali najavo svoju príslušnosť k okultným spoločnostiam, ako v iných rokoch a za inej situácie sa dievčatá zaľubovali do mladých mužov, ktorí sa hlásili k ústrednému revolučnému výboru. Erotika sa u nás vždy zafarbovala do idealistického odtieňa. V 30. rokoch (19. st., naša poz.) mala schellingovský charakter, v 60. rokoch nihilistický, v 70. rokoch národ-

[1] Pozri Berďajev, N.: Vlastní životopis, s. 233-4.

nicky, v 90. rokoch marxistický, na začiatku 20. storočia získala „dekadentné“ zafarbenie, v prvom desaťročí 20. storočia sa ukazovala ako antropozofická či okultná. Tento jav je smiešny, odhaľuje sa v ňom nedostatočne vyjadrenie osobnosti a svedčí o ruskom idealizme.“[1]

„Veľmi charakteristickou postavou opisovaného obdobia bol Andrej Belyj, človek veľkého nadania. Čas od času v ňom bolo možné zahliadnuť záblesky geniality. V tejto veľmi výraznej individualite bolo pevne jadro osobnosti potlačované, disociácia osobnosti prebiehala v jeho samotnej umeleckej tvorbe. Toto sa, mimochodom, prejavovalo v jeho hroznej nevernosti, v jeho sklone k zrade. S A. Belym sme mali zvláštny vzťah. Cítil som k nemu sympatie. Veľmi som si vážil jeho romány Strieborný holub a Peterburg; napísal som o nich dva články, v ktorých som dokonca zveličil ich kvalitu. A. Belyj stále pobýval u nás doma, jedol, pil, a dokonca niekedy u nás spal. Vzbudzoval dojem domáceho priateľa. So mnou stále súhlasil, pretože tvárou v tvár vôbec nedokázal namietať. Potom nečakane na nejakú dobu zmizol. V tej dobe obvykle publikoval nejaký článok, kde ma ostro napádal a karikoval. To isté robil aj svojim ďalším priateľom, D. Merežkovskému, E. Metnerovi, G.A. Račinskému, Vj. Ivanovi. Mal som taký dojem, že takto sa vysporiadával sám so sebou, a takto sa v ohováračských článkoch odreagovával. Spoliehať sa na A. Beleho nebolo v žiadnom ohľade možné. Stal sa steinerovcom, ale v určitom okamžiku sa stal Steinerovým smrteľným nepriateľom a písal o ňom hrozné veci; potom sa opäť vrátil do lona steineriánstva. V lete roku 1917 bol vášnivým obdivovateľom A.F. Kerenského; bol do neho takmer zamilovaný a vyjadroval svoje city u nás v obývacej izbe prostredníctvom tanca. Ale potom ho zaujal aj boľševizmus, videl v ňom zrodenie nového vedomia a nového človeka. Talentovanosť A. Beleho bola obrovská, v jeho tvorbe bolo v skutku čosi nové. Ale nedokázal vytvoriť žiadne umelecky dokonalé dielo. Najoriginálnejšie boli jeho Symfónie, bola to úplne nová forma. A. Belyj bol najcharakteristickejšou postavou tej doby, charakteristickejšou než Vj. Ivanov, ktorý bol spojený s kultúrnymi obdobiami minulosti. Vj. Ivanov bol skutočný vedec, mal ohromné vedomosti. A. Belyj mal znalosti neisté, stále si všetko plietol. Mal sympatie k nemeckej duchovnej kultúre, nechával sa inšpirovať nemeckými vplyvmi. Ale nepoznal dostatočne nemecký jazyk a v skutočnosti nič v nemčine neprečítal. A. Belyj je charakteristický pre rôzne prúdy na začiatku storočia, pretože nemohol zostávať v čistej literatúre a v estetickom vedomí, jeho symbolizmus mal mystický a okultný charakter; odrážal všetky duchovné nálady a hľadania doby. Bol ovládaný hrôzami a strachmi, smrteľne sa bál stretnutia s Japoncami a Číňanmi. Bol nešťastným človekom, mal ťažko chorú dušu. Niekedy býval okúzlený. Bolo

[1] Pozri Berďajev, N.: Vlastní životopis, s. 233-4.

ťažké hnevať sa na neho. Cítil sa sám aj keď bol obklopený priateľmi a dokonca zbožňovaním. Obraz človeka bol otrasený a A. Belyj to zo všetkých najviac vyjadril vo svojej tvorbe. Ja som však považoval za svoje poslanie bojovať za obraz človeka..."[1]

Andrej Belyj nazval antropozofiu „kultúrou života", v ktorej sa sebauvedomenie odhaľuje ako spolu-poznanie Seba-uvedomenia (so-znanie Samosoznania), s akcentom na „spolu (so-, ko-, a „Seba, Samo-„). Pre ruského symbolistu toto je predovšetkým učenie o slobodnom myslení, ktoré sa odhaľuje v kultúre myslenia, v jej rytmoch a kompozícii. V ňom je logika a estetika predstavená ako stretnutie dvoch gest (posunkov) – „face (lícna strana, čelný pohľad)", „tvár" myslenia – „kompozície" a gesta „profilu" – rytmu myslenia.

V samotnom novom sovietskom Rusku a následne zväze boli síce teozofické a antropozofické spoločenstva r. 1923 formálne zatvorené, ale fakticky ešte existovali až do konca 20. rokov 20. storočia. Prvú vážnu ranu im spôsobili až zatvárania v r. 1927. Definitívny koniec priniesol rok 1931, kedy sa väčšia časť účastníkov hnutia ocitla v lágroch a vyhnanstvách. Iná situácia bola na Západe. Tak antropozofické hnutie získavalo stále väčší vplyv, ktorý bol posilnený hlavne vďaka waldorfskej pedagogike, ktorá umožňovala vychovávať, respektíve prevychovávať nových ľudí s duchu idey a názorov Rudolfa Steinera. Waldorfské školstvo je totiž úzko späté s náboženským svetonáhľadom antropozofie, hoci táto samotná ako taká sa v učebných osnovách waldorfských škôl nenachádza. V praxi sa ale veľmi využíva a učitelia, ktorí pôsobia na waldorfských školách, dokonca musia absolvovať trojročné kurzy antropozofie, kde sa vzdelávajú na základe doktrín Rudolfa Steinera, čo im má dopomôcť predovšetkým k tomu, aby vedeli v žiakovi rozpoznať skúsenosti z predchádzajúcich inkarnácii (vtelení, čiže životov).[2] Z antropozofie tiež vychádzajú výchovné postupy a jednotlivé pedagogické metódy môžu efektívnym spôsobom sprostredkovať adeptovi waldorfskej školy Steinerovu duchovnú vedu o človeku – antropozofiu.[3]

„Waldorfské školy si síce udržiavajú „imidž" úplne svetskej organizácie, ale pod týmto rúškom praktizujú svoju okultnú filozofiu. Pojem antropozofia sa nachádza v každej sektologickej príručke.

Dnes môžeme skonštatovať, že i napriek mnohým protirečeniam s kresťanstvom si náuka Rudolfa Steinera udržiava široký vplyv v postmodernej religiozite. Nedotýka sa to len waldorfských škôl, ale vplyv antropozofie na-

[1] Berďajev, N.: Vlastní životopis, s. 237-8.
[2] Šarová, B.: Pravoslávie a waldorfská pedagogika. Vybrané problémy. In: Pravoslávny teologický zborník č. XXVII/12, Prešov 2004; tiež Kuraev, A.: Školnoje bogoslovie, Sankt Peterburg 2000, s. 146.
[3] Orbanová, E.: Pramene waldorfského školstva, 1. časť. In: Rozmer 1/2002, Bratislava 2002.

chádzame aj v oblasti psychológie a psychiatrie (eurytmia), logopédie, homeopatie (liečebná firma Weleda).“[1] Činnosť antropozofickej spoločnosti zahŕňa aj antropozofickú medicínu (v Európa má táto sekta svoje vlastné nemocnice), „biodynamické“ poľnohospodárstvo, eurytmické školy tanca, dedinky „Camphill“ pre zaostanúcich vo vývoji ľudí a „cirkev“ pod pomenovaním „Kresťanská občina“. Napriek všetkému ale najefektívnejším programom pre rozšírenie teozofie sú jej waldfordské školy. Ich počet dobre ilustruje rozmery úspechu, ktoré antropozofia na tejto pôde dosiahla. V celom svete existuje viac ako 500 škôl, medzi nimi okolo 125 v USA. Údaje napríklad z roku 1994 hovoria o tom, že vo svete je evidovaných 620 waldorfských škôl a 54 seminárov pre vzdelávanie učiteľov, čo samozrejme, nie je všetko.[2] Ich počet pritom neustále rastie. Hoci najčastejšie ich nazývajú waldorfskými na počesť prvej z nich, ktorú v r. 1919 rozpracoval pre deti robotníkov vo fabrike na spracovanie tabaku – „Waldorf-Astoria“, taktiež ich nazývajú steinerovskými školami, a v niektorých častiach Európy jednoducho „slobodnými školami“.

**Stručne o doktríne Rudolfa Steinera a antropozofickej spoločnosti**

Za ideový prameňa odrazový mostík antropozofie je považovaná teozofická spoločnosť založená r. 1875 ruskou mystičkou Helenou Blavatskou. Jej snahou bolo „zjednotiť milovníkov spirituálnej pravdy“, ktorí boli presvedčení o tom, že teozofia je „božská múdrosť, božská náuka“ a devízou Blavatskej tvrdenie, že „niet relígie nad pravdou“. V teozofickej spoločnosti sa pri hľadaní Božej múdrosti využívali hinduistické a budhistické praktiky a meditácie. Jej poslaním bolo akési premostenie náboženstiev Východu a Západu. Ďalšími priekopníčkami a pokračovateľkami Blavatskej boli A. Besantová a A. Bayleová, ktoré však kvôli protichodným názorom spôsobili v teozofickej spoločnosti krízu[3] – Besantova vyhlásila Krišnamurtiho za nového spasiteľa, čo hlavne malo pobúriť Rudolfa Steinera (1861-1925). Ten sa postavil na čelo kritikov, následne založil vlastné vetvu a nakoniec samotnú Antropozofickú spoločnosť, ktorú nazýval „slobodnou univerzitou duchovných vied“. Jej stredisko sa dodnes nachádza vo švajčiarskom Dornachu, v mýtickom Goetheanume.

Antropozofiu jej stúpenci nazývajú aj „náukou o duchu“, avšak táto je v skutočnosti „učením o temnej duchovnosti v človeku“[4], ktorá nepozná skutočný zmysel ľudského života. Jej základ tvoria autorové od detstva praktizované „jasnozrivé schopnosti“. Sám uvádza, že istým zasvätením do sveta

[1] Šarová, B.: cit. dielo, s. 416.
[2] http//:www.waldorf.sk.
[3] Šarová, B.: cit. dielo, s. 416.
[4] Zeňkovskij, V.V.: Problemy vospitanija v svete christianskoj antropologii, Paríž 1934, s. 94.

okultných síl bolo jeho prvé stretnutie s netelesnou bytosťou keď mal osem rokov. Vo svojich prednáškach uvádzal, že vďaka spomínanej schopnosti jasnovidectva dokázal nadväzovať kontakty s obyvateľmi duchovného sveta.. Po takýchto „duchovných skúsenostiach" pochopil svoje poslanie, ktorým malo byť „zlúčenie vedy a náboženstva, uvedenie Boha do vedy a prírody do náboženstva".[1] Z pohľadu kresťanstva ale nemá jeho Boh nič spoločné s Bohom kresťanským a jeho vízie a jasnozrivé schopnosti treba hľadať nie na pôde svätosti ale okultného, duchovného oklamania, tzv. prelesti.

Podľa Steinera je napríklad Christos slnečný boh, ktorý neprišiel na zem kvôli tomu, aby vykúpil ľudstvo spod moci hriechu, ale aby pomohol ľudskému rodu nájsť správny balans medzi vplyvmi zoroastrijských bohov svetla a tmy – Lucifera a Ahrimana. V Steinerovcýh zjaveniach sa zvyčajne zmiešavajú religiózne, vedecké a historické aspekty. Jeho verzie dejín v sebe obsahujú kapitoly a zhynúcich či zaniknutých kontinentoch Lemuria a Atlantída, ktoré, ako on tvrdí, prečítal prostredníctvom „jasnovidectva" v už spomenutých mýtických „kronikách akaši".

Časť Steinerových centrálnych koncepcií tvorí reinkarnácia, karma a polyteizmus teda mnohobožstvo – tieto načerpal z hinduizmu prostredníctvom teozofie. k ním primiešal dvoch bohov z dualistického zoroastrizmu a túto zmes potom umiestnil do rámcov geocentrickej kozmológie stredovekej Európy, podľa ktorej človečenstvo zaberá stupeň v kozmickej hierarchii bezprostredne poď deviatimi činmi nadprirodzených bytostí teda anjelov. Zjednocujúcim princípom steinerovského systému je okultná doktrína vzájomných vzťahov, vyjadrená vo formulácii, že „čo je hore je aj dole". Sedem planét zodpovedá siedmim historickým epochám, dvanásť súhvezdí zodiaka (zverokruhu) zasa dvanástim častiam ľudského tela, štyri živly – štyrom typom ľudského temperamentu atď. až po najmenšie detaily. Tieto magické vzájomné vzťahy či analógie charakterizujú Kozmos ako jedinú živú duchovnú sieť bytia.

Avšak samotné mystické vnímanie a pociťovanie sveta je u Steinera hlboko pesimistické, čo vlastne naznačil aj Nikolaj Berďajev. V prípade okultných doktrín nejde o nič divné ani výnimočné. Goodrich-Clark pripomína, že napríklad ariozofisti boli kultúrnymi pesimistami. Pocit duchovnej horkosti im bol vlastní. U Steinera bol tento fakt spojený s istou metafyzickou hrôzou, keď okrem iného predpovedal na začiatok 20. st. vtelenie temného boha Ahrimana. V tomto ohľade sa antropozofia veľmi podobá na pseudokresťanské chiliastické sekty.

Po I. svetovej vojne, keď sa Steinerovi nepodarilo presvedčiť štátnych reprezentantov jednotlivých krajín sveta, aby prijali jeho utopický politický

[1] Orbanová, E.: Pramene waldorfskéo školstva (2). In: Rozmer 2/2002, Bratislava 2002, s. 14.

systém, vypracoval vzdelávaciu schému, aby antropozofia v menšej miere mohla začať proces povýšenia evolučnej úrovne duší, ktoré budú inkarnované v budúcich pokoleniach. Podobne ako iní sektárski lídri, Steiner kategoricky tvrdí, že jeho zjavenia sú jedinou pravdou a že všetky ostatné tradície a typy poznania sú mylné.

**Príťažlivé črty waldorfských škôl**

Akým teda spôsobom a prečo rodičia, ktorí nemajú nijaký vzťah k antropozofii, posielajú svoje deti do škôl, ktoré rozširujú tieto tak neobvyklé myšlienky a idey? Waldorfské školy usporiadávajú dni otvorených dverí pre rodičov, napriek tomu sektárska ideológia zostáva nepovšimnutá. Spozorovať ju môžeme iba vtedy, keď vieme, kde ju máme hľadať. Návštevník vidí iba nádherné dekorácie a obrovský entuziazmus každého spolupracovníka školy. Umelecky naaranžované a osvetlené kvety, detailne usporiadané s pozornosťou k ľudským pocitom. Steny sú natreté mäkkými pastelovými tónmi, pričom je využívaná špeciálna fresková technológia, vyvolávajúca tzv. efekt mihotania. Taktiež sa na nich nachádzajú reprodukcie veľkých umeleckých diel minulosti, a kresby žiakov školy a nádherných prírodných objektov, ktoré sa menia podľa miery striedania ročných období. Do štúdia každého predmetu je zahrnuté umenie ústneho rozprávania, kreslenia, hudby a drámy. Učitelia vyjadrujú nemenší entuziazmus a lásku k deťom než napr. katolícke mníšky. Každé ráno vítajú každého žiaka podaním ruky a milým úsmevom s neustálym hľadením do očí. Učitelia prvých ročníkov zostávajú so svojimi žiakmi až po najvyššie, v mnohom zamieňajúc rodičov. Preto nie je nič udivujúce na tom, že fyzická krása a starostlivá atmosféra škôl, taktiež ako idealizmus učiteľov robia waldorfskú pedagogiku **pre rodičov neobyčajne príťažlivou.**

**Klam**

Okrem podmaňujúcej krásy waldorfské školy kvôli pritiahnutiu deti z neatropozofických rodín využívajú vedomí a už skôr rozpracovaný klam ohľadom svojich cieľov a svojej organizácie. Od samotného počiatku Steiner mal v pláne využiť služby „vonkajších" – to jest tých, ktorí neboli priamo zainteresovaní do antropozofického učenia a pričlenení k antropozofickej spoločnosti – ľudí, cestou systematického skrývania cieľov školy a obsahu jej učebných plánov. V roku 1920, keď sa pokúšal získať štátnu licenciu pre svoju školu, napísal: „Musíme vytvoriť také podmienky, aby sa nám to podarilo... a kvôli tomu, aby sme spravili to, čo chceme je prinajmenšom nutné rozprávať s ľuďmi, nie preto, že by sa nám páčilo, ale preto, že je to pre nás nutné – a jednoducho ich ohlúpnuť."

Pretože waldorfské školy využívajú kresťanskú symboliku, nie je nič divné na tom, že návštevníci týchto škôl ich považujú za kresťanské. Rodičia-kresťania či jednoducho tí, ktorí by chceli dať svojim deťom dôstojné vzdelanie v kresťanskej tradícii, môžu si zvoliť waldorfské školy hlavne kvôli tomu, že nevedia o čo v skutočnosti ide. Okrem toho waldorfskí učitelia rozprávajú, že v predmete „duchovná história človečenstva" okrem kresťanstva študujú aj iné relígie ako neoddeliteľnú súčasť tejto histórie. No či by aj potom, čo by sa dotyční rodičia dozvedeli o podivných náboženských presvedčeniach a názoroch ich zakladateľa, o princípoch, ktorými sa riadia učitelia, a o tom, do akej miery tieto podivné religiózne učenia a tieto princípy vplývajú na každý predmet, ktorý je v škole vyučovaný? Samozrejme, že učitelia budú tvrdiť, že nehľadiac na ich osobnú vieru v religiózne učenie Steinera, v školách oni profesionálne využívajú iba jeho pedagogické prácičky. No my vieme, že tomu tak nie je. Pokiaľ sa spýtate antropozofa na okultné učenia Rudolfa Steinera, ten vám odpovie veľmi vyhýbavo. Napriek tomu je celá waldorfská pedagogika založená na celom Steinerovom dedičstve a to bez výnimky. Z toho vyplýva, že štátne pedagogické inštitúcie, ktoré skúmajú otázku, týkajúcu sa udelenia licencie waldorfským školám, musia najprv v plnosti preskúmať diela autora tohto systému. Steinerov svetonáhľad sa dá odhaliť v jeho knihách, vydaných antropozofickými nakladateľstvami a bežne predávaných, hlavne vo waldorfských školách. Pokiaľ by bol na základe týchto doktrín zostavený „symbol viery" a rodičia jednotlivých žiakov by boli poprosení, aby sa pod neho podpísali, potom by sa waldorfské školy len sotva mohli pochváliť tým úspechom, akému sa tešia. V každej z nich by pravdepodobne zostala iba desiatka miestnych antropozofov.

Antropozofické učebnice ako také ale neexistujú. No pokiaľ by si rodičia priali pustiť sa do akéhosi prebádania, môžu nájsť Steinerom napísané knihy, v ktorých sú obsiahnuté okultné, religiózne, pseudovedecké a rasistické vyjadrenia, ktoré boli typické pre Nemecko 20. rokov 20. st. Napriek tomu by vás učitelia-waldorfci presviedčali, že ich školy sú mimo akýchkoľvek denominácii a sú areligiózne, samozrejme antirasistické. Priznali by iba to, že niektoré zo Steinerových učení sú „dosť zložité". Napríklad v San Franciscu waldorfská škola ponúkla k dispozícii dokument, v ktorom boli obsiahnuté tieto klamlivé tvrdenia: **„Aké množstvo antropozofie a Steinerových idey je ponúkané deťom vo waldorfských školách" Ani kvapka. V ten deň, keď Rudolf Steiner otvoril prvú waldorfskú školu, rozhodne a neskrývane oznámil: „Absolútne nie sme zameraní prednášať rastúcim ľudským bytostiam naše idey a obsah nášho svetonáhľadu. Našim cieľom nie je vzdelávanie kvôli akejkoľvek osobitnej dogme." Hoci existuje celosvetová „Antropozofická spoločnosť", ktorej členovia nevy-**

**hnutne podporujú waldorfské školy, neexistuje absolútne žiadne spojenie medzi školami a spoločnosťou.**

**Či sú školy religiózne? Pokiaľ to znamená, že ide o pripojenie k tejktorej denominácii alebo sekte, odpovedáme NIE. Napriek tomu je možné nazvať školy „religióznymi" vo vznešenejšom zmysle tohto slova a navyše sú založené na kresťanskej perspektíve západnej civilizácie."**

Teraz si porovnajte toto vyjadrenie s tým, čo Steiner hovoril na zatvorených konferenciách učiteľov prvej antropozofickej školy: „Vy, spolupracovníci, pracujúci vo waldorfskej škole, musíte nám pomáhať podporovať celé hnutie... Waldorfská škola môže samu seba umiestniť na ten najširší základ a takýmto spôsobom sa stať stĺpom a pevnou postaťou pri upevnení celého Antropozofického hnutia." O tom, že táto politika sa tiahne až do dnešného dňa, nevyvrátiteľne svedčia slová súčasného antropozofického spisovateľa Hilberta Chaildsa: „Waldorfskí učitelia musia byť v prvom rade antropozofmi a až v druhom – učiteľmi." „... Nikdy nesmieme zabúdať, a toto je treba opäť a opäť zdôrazniť, že celý obsah prednášania a pedagogické metódy v Steinerových školách sú nasmerované na rozvinutie v každom dieťati uvedomenia si toho, že duch je základom pre všetko, čo existuje." Umelec, spisovateľ a niekdajší prednášajúci vo waldorfskej škole M.S. Richards takto píše o religióznej prirodzenosti waldorfských škôl: „Dá sa povedať, že vo waldorfskom vzdelávaní existuje čosi, čo je skrývané pred „vonkajším" vopred určením. Jeho program je opisovaný v termínoch, spoločných všetkým stredným školám: aritmetika, písanie, čítanie... No v steinerovských školách je obsah všetkých týchto predmetov trojitý – sú umelecké, poznávajúce a religiózne."

1. Antropozofické programy pre školy

Táto protirečivá pozícia má dvojaký vplyv na prednášanie:

– skrze priame prednášanie vierouky, pričom horlivejší učitelia sa ním zaoberajú viac než druhí;

– skrze vylúčenie z prednášania informácie, ktorá protirečí vierouke.

Vierouka sekty presakuje do školského programu kvôli či „vďaka" entuziazmu učiteľov, ktorí považujú za nutné prinášať tieto „fakty" samotným žiakom. Častokrát jednoducho kvôli neznalosti títo uveria na slovo Steinerovým ideám ohľadom daného predmetu, dokonca si ani neuvedomujúc, že celý ostatný svet premýšľa nad tým inak a má na to iný názor. Steiner hovoril: Musíme donútiť deti, aby si uvedomovali, že im dávajú objektívnu pravdu. A pokiaľ to niekedy bude vyzerať ako niečo, čo sa podobá na antropozofiu, potom to nie je vina antropozofie. Jednoducho veci sú usporiadané ta-

kýmto spôsobom... Tak či onak poznajúci pravdu sa nutne stane antropozofom.“

V iných prípadoch učitelia sekty veria, že ich doktríny sú tým najprednejším, najnovším a najkvalitnejším vedeckým poznaním, a že im je predurčená osobitná privilégia predkladať ho študentom. Napríklad v predmete „fyziológia“, ktorý je vyučovaný v šiestom ročníku waldorfských škôl, sú obsiahnuté hodiny, ktoré sa týkajú „dvanástich zmyslov“ a ich vzťahu k jednotlivým znameniam zverokruhu. Ako objektívne historické fakty napríklad uvádzajú steinerovské „post-atlantické epochy“, posledná časť jeho čítania „kroník akaši“, obsiahnuté fakty o „evolúcii zeme“. Hodiny umenia pozostávajú z kopírovania učiteľom na školskú tabuľu nakreslených obrázkov-ilustrácii a v steinerovských akvarelových meditáciách na „čistom kvete“, vykonávaných v technike „vlhký po vlhkom“. Veľa času je venovaného opakovaniu geometrických nárysov, ktoré sú predurčené na to, aby žiaci ocenili „vlastnosti čistých cifier“. Akékoľvek poznania, ktoré protirečia veľmi svojráznym Steinerovým doktrínam, je jednoducho vylúčených z procesu štúdia. Napríklad, Steiner tvrdil, že srdce nepumpuje krv, a preto hoci waldorfskí žiaci môžu kresliť veľmi pôvabné a elegantné diagramy ľudského systému krvného obehu, nikdy im nevysvetlia ako pracuje. Steiner učil, že svetlo je čistým duchom a že Newton nemal pravdu: svetlo sa nedá rozložiť na jednotlivé farby. Absolventi waldorfských škôl sotva budú mať jasnú predstavu o svetelnom spektre, a to bez ohľadu na to, že prechádzali kurz fyziky ako na základnej tak aj na strednej škole. Stálo pracujúci vo waldofských školách učitelia sú presvedčenými antropozofmi, ktorí za hlavnú úlohu svojho života neraz považujú zachovanie a rozšírenie steinerovského svetonáhľadu. Nad stredom triednej tabule, kde v kresťanských školách je zvyčajne umiestnené ukrižovanie, waldorfskí učitelia často vešajú zobrazenie slnka. Taktiež tam môžeme vidieť tanečníka, ktorého ľavú ruka je zohnutá do pravého uhla smerom hore, a pravá – taktiež do pravého uhla smerom dole. Toto je zobrazenie znaku či symbolu boha-slnka – jednoducho svastika.

Waldorfské vyučovania sa vždy začínajú „modlitbou“. Ako ukážku uvedieme jeden Steinerov verš, ktorý je každý deň vyslovovaný pred školskými povinnosťami v triedach od prvého po štvrtý ročník:

Milujúci slnečné lúče,
dajte mi svetlo dňa
Vo svojich údoch pociťujem
duchovnú silu duše.
V jasnom žiarení slnečného svetla,
moci ľudskej sily,
ktorú si tak blahodárne
umiestnil do svojej duše“

Neinformovanému človeku sa môže zdať, že ide o všeobecnú až poetickú modlitbu, ktorá je prijateľná pre každé deistické náboženstvo. Avšak pre toho, kto vie, že antropozofi uctievajú boha-slnko, tento text vyzerá celkom inak. V Milwukee, kde mestská edukačná komisia prijala rozhodnutie poskytnúť finančnú podporu pre waldorfskú školu ako alternatívnu súkromnú vzdelávaciu inštitúciu, „zaslúžený" waldorfská učiteľka Betty Stely oznámila, že sa im podarilo zachovať všetky modlitby, iba zamenili slovo „Boh" slovami „vnútorné svetlo". Avšak používanie slova „Boh", ktoré sa nachádzalo v modlitbách, čítaných v triedach waldorfských škôl, bolo zavedené v 20. rokoch 20. st. ako vedome prispôsobenie spoločenskej mienke. V antropozofických dielach je totiž zvyčajne používané slovo „bohovia", ale nie „Boh" Všetky tieto zmeny zodpovedajú už Steinerom realizovanej politike maskovania a kamufláže. Ako radil ešte v oných 20. rokoch 20. st., „pokiaľ ide o všetky tieto veci, potom tuná je zo všetkého najdôležitejšia ich vonkajšia forma. Nikdy túto báseň nenazývajte modlitbou, ale „zahajujúcim hodinu veršíkom". Dávajte pozor, aby vonkajší ľudia nikdy nepočuli vyjadrenie „modlitba", vychádzajúce z úst učiteľa. Toto vám pomôže na dlhej ceste prekonania predsudku, že waldorfská škola je antropozofická."

Všetci žiaci waldorfských škôl prechádzajú dva zvláštne či osobitné predmety, ktoré sú vyložene antropozofickými duchovnými cvičeniami: maľovanie a eurytmia. Žiaci majú výtvarnú výchovu každý rok počas celého procesu štúdia, no na týchto hodinách oni nacvičujú a učia sa iba jednu techniku: steinerovskú metódu akvarelového písania po vlhkom povrchu. Waldorfskí žiaci nacvičujú a používajú aj iné spôsoby kreslenia počas štúdia iných predmetov, no výtvarná výchova je osobitne vydelené. Všetci žiaci kreslia jedny a tie isté obrázky. Waldorfské hodiny výtvarnej výchovy nemajú nič spoločné s tvorivosťou či vyjadrením seba samého. Ich tajnou úlohou je vplývať na podvedomie žiakov cestou meditácie čistej farby a symbolické obrazy. Eurytmiou sa študenti zaoberajú dvakrát v týždni. Podobne ako výtvarná výchova, aj toto je duchovné „liečivé" či uzdravujúce cvičenie. Eurytmické pozície reprezentujú zhody /harmónie/ (12, čo zodpovedá znameniam zverokruhu), verejné (7, čo zodpovedá siedmim planétam), hudobné kľúče (12), intervaly (7) a geometrické figúry. Nezasvätenému človeku sa všetky tieto pozície zdajú byť absolútne nezmyselné, no iniciovaní teda zasvätení veria Steinerovmu tvrdeniu, že eurytmia – to je skutočný jazyk anjelov.

Jednou z najočividnejších sektárskych charakteristík waldorfských škôl je odvrhnutie nimi všetkých vonkajších idey ako v pedagogike tak aj v prednášaných a vyučovaných tam predmetoch. Waldorfci majú svoje vlastné metódy, ktoré si osvojili od svojho učiteľa. Pretože Steiner je už dávno mŕtvy, žiadne zmeny či doplnenia nie sú prípustné. Waldorfskí učitelia sa

vzdelávajú jedine vo waldorfských inštitútoch, ktoré sa starajú o ich „odborné“ napredovanie. Neštudujú na pedagogických inštitútoch a nevstupujú do regionálnych alebo národných učiteľských organizácii. Waldorfskí žiaci sú izolovaní minimálne v rovnakej miere ako ich učitelia. Napríklad, študujúcich exaktné vedy waldorfských žiakov v San Francisku nevodia na exkurzie „Exploatória“ (svetovo známe vedecké múzeum v San Francisku, kde je možné všetkého sa dotýkať rukami a prevádzať akékoľvek pokusy), pretože vedecká expozícia múzea protirečí Steinerovým „zjaveniam“. Žiakom prvých ročníkov waldorfských škôl taktiež nedovoľujú dotýkať sa komputera. „Nezasväteným“ je to vysvetľované tým, že žiakovi sa nepatrí používať mechanizmy, ktorých princíp fungovania je pre neho nepochopiteľný či nezrozumiteľný. Skutočná príčina ale spočíva v tom, že komputery sú považované za vtelenie ducha zla Ahrimana. Toto je dobrý príklad toho, ako tajné doktríny majú deštrukčný vplyv na obsah učebných programov. A to bez ohľadu na istú opodstatnenú kritickú pozíciu voči využívania počítačov, ktoré sa neraz skutočne stávajú prostredníkom prúdenia zla, dokonca ani v neutrálnej rovine zďaleka nenahradzujúc knihu.

Pretože na mnohých miestach, kde waldorfské školy dostali zelenú od miestnych úradov a istú finančnú výpomoc, museli zasa dovoliť prednášať a vyučovať vo svojich školách tiež pedagógom, ktorí neprešli systém waldorfského vzdelávania. Túto dilemu „steinerovci“ vyriešili tak, že učiteľov okamžite podrobili religióznej indoktrinácii. Podľa slov už spomínanej „zaslúženej“ waldorfskej učiteľky Betty Stelli, pedagógovia študovali biografiu Rudolfa Steinera, vývoj dieťaťa, základy waldorfského študijného programu a jeho vzťah s rozvinutím dieťaťa, štyri temperamenty – teda psychologické typy, dôležitosť pre učiteľa zaoberať sa rozvinutím svojho vnútorného života skrze skupinové cvičenia a proces samotransformácie cez umenie. Prvým, pozornosť vzbudzujúcim príznakom je to, že biografia zakladateľa bola umiestnená na samotnom vrchole zoznamu. Zostávajúce predmety predstavujú typický príklad využívania sektov obvyklých názvov, pod ktorými rozumejú čosi úplne iné. Napríklad keď antropozofi hovoria o rozvinutí dieťaťa, majú na mysli tri steinerovske sedemročné cykly (mystické číslo), počas ktorých duša dieťaťa postupne sa prevteľuje zo sveta duchovného a „fyzické“, „éterické“ a „astrálne“ telá uvádza do toho, čo hlavný antropozof nazýva nutnými vzťahmi medzi sebou, kvôli tomu, aby sa mohlo vteliť „vnútorné Ja“, doposiaľ balancujúce medzi smrťou a novým narodením. Pod odvolávaním sa na štyri temperamenty sú myslené okúzlenia Steinera stredovekou fyziológiou. Waldorfskí učitelia klasifikujú osobnosti na sangvinikov, melancholikov, flegmatikov a cholerikov a k deťom svoj vzťah budujú na základe toho, k akému typu patria. Skupinové cvičenia sú v podstate meditatívnymi prakti-

kami Steinera. Kolovali správy, že vraj noví učitelia prijali Steinerovu doktrínu s entuziazmom.

Na záver môžeme povedať, že waldorfské školy sú vytvorené kvôli tomu, aby rozširovali učenie Rudolfa Steinera, a tieto učenia sú nesporne religiózne. Takto akákoľvek waldorfská škola bez výnimky môže a dokonca musí byť definovaná ako religiózna. Tvrdenie, že prejdúci religióznu prípravu waldorfskí učitelia môžu ponechávať bokom svoje religiózne presvedčenia pred prahom triedy, je očividnou lžou. Kvôli tomu, že antropozofia je totalitným systémom alebo ešte presnejšie totalitnou sektou, úprimne pochybujeme o tom, že mimoreligiózne štátne školy môžu využívať Steinerovu pedagogiku. Aké ciele sledovali antropozofi, keď zaštepovali do školy waldorfskú pedagogiku? Ako píše známy antropozof Franz Carlgren, cieľom waldorfskej pedagogiky je „... formovanie človeka“ (Výchova k slobode, s. 21), pričom objasňuje: „... úlohou učiteľa – nezasahujúc do vlastného „Ja“ učeníka, je napomáhať formovaniu jeho tela a duše takým spôsobom, aby individualita (duch) sa niekedy mohla stať jeho plným hospodárom“.[1] Takýmto spôsobom je jedným z cieľov waldorfskej pedagogiky je formovanie duše a tela, vnímané nie ako formovanie nejakých čŕt charakteru, ale predovšetkým v mystickom, religiózno-okultnom význame.

[1] Karlgren, F.: Výchova k slobode, s. 109.

# EDUKAČNÝ A VÝCHOVNÝ ROZMER CHRISTOVHO PREOBRAZENIA

*Štefan Pružinský*

V čase Christovho Preobrazenia na hore Tábor, apoštolov obklopil svetlý oblak a zaznel k nim hlas Boha Otca, ktorý im hovoril, že Christos je Jeho milovaný Syn, ktorého majú ľudia počúvať. Reakcia apoštolov na toto zjavenie bola dosť zvláštna: „A keď to učeníci počuli, padli na svoju tvár a veľmi sa vystrašili“[1] (gr. καὶ ἀκούσαντες οἱ μαθηταὶ ἔπεσαν ἐπὶ πρόσωπον αὐτῶν καὶ ἐφοβήθησαν σφόδρα; csl. Ѝ слы́шавше оученицы̀ паддо́ша ни́цы ѝ оубоя́шасѧ зѣлѡ̀).

Vo reakcii apoštolov môžme vidieť dva veľmi dôležité momenty, ktoré majú pre čitateľa Evanjelia významný edukačný a výchovný význam. Prvým momentom je padnutie na tvár, ktoré je dôležitým prejavom úcty k Bohu a druhým momentom je strach z videnia Božej slávy, ktorý je zasa prejavom bázne pred Bohom, bez ktorej slúženie Bohu nemôže byť správne, zdravé, blahodatné a plodotvorné.

Padnutie tvárou k zemi sa v liturgickej tradícii Pravoslávnej cirkvi nazýva „zemným poklonom“, čiže poklonením sa až po zem tak, že hlava sa dotkne zeme. Takýto prejav úcty k Bohu sa vyskytoval aj u starozákonných izraelitov a to najmä u prorokov vo chvíli, keď prijímali od Boha videnia[2].

Hlavnou príčinou toho, prečo apoštoli padli tvárou na zem, nebol hlas Boha Otca, pretože rôzni ľudia viackrát počuli hlas Boha Otca a nepadali pri tom na zem. Hlas Boha Otca zaznel napríklad pri krste Isusa Christa[3] a tiež aj pred Jeho slávnym vchodom do Jeruzalema, aby tam zomrel na kríži[4], no ani v jednom, ani v druhom prípade sa nespomína, žeby ktokoľvek padol pri počutí tohto hlasu na zem. Preto podľa svätého Gregora Palamu príčinou padnutia apoštolov na tvár bolo nielen počutie hlasu Boha Otca, ale najmä to, že „spolu s týmto hlasom sa zjavilo aj nepostihnuteľné svetlo... Z tohto dôvodu nie kvôli hlasu, ale kvôli premene a nadprirodzenému svetlu padli učeníci tvárou k zemi“[5].

[1] Mt 17, 6.
[2] Pozri Dan 8, 17-18; 10, 9. 15.
[3] Pozri Mt 3, 17.
[4] Pozri Jn 12, 28.
[5] ΓΡΗΓΟΡΙΟΣ ΠΑΛΑΜΑΣ, αγ.: Ομιλία 35, 13. In: ΕΛΛΗΝΕΣ ΠΑΤΕΡΕΣ ΤΗΣ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣ (ΕΠΕ). Τομος 10. Θεσσαλονίκη 1985, s. 399.

Padnutie apoštolov na zem vysvetľujú ešte presnejšie slová apoštola Lukáša, ktorý hovorí, že „Peter a tí, čo boli s ním, boli zaťažení spánkom“[1]. Nešlo tu samozrejme o obyčajný spánok z dôvodu únavy, ale o hlboké omráčenie spôsobené videním tak veľkého a obdivuhodného zjavenia. Toto omráčenie prišlo na apoštolov preto, lebo podľa učenia svätootcovskej a hesychastickej tradície Cirkvi nestvorené svetlo božskej slávy nedokáže ľudská duša vmestiť do seba, je pre ňu nepochopiteľné, neobjateľné, nepostihnuteľné, nevmestiteľné[2]. Z tohto dôvodu kontakt s nestvoreným svetlom božskej blahodate privádza ľudskú dušu do stavu určitého zaťaženia z kontaktu s niečím, čo veľmi prevyšuje jej prirodzené schopnosti vnímania a prežívania. Nejde však o zaťaženie, ktoré by jej ubližovalo, alebo jej škodilo, pretože Boh dopúšťa na človeka vždy len toľko, koľko človek môže a vládze zniesť, len to, čo človeka nakoniec obohatí, uzdraví, posvätí, poučí a posilní. Svätý Ján Zlatoústy prirovnáva omráčenie apoštolov k oslepeniu človeka pri videní silného svetla: „Tak, ako je oslepované oko od prílišnej žiary, takto boli omráčení aj oni (apoštoli) od svetla, ktoré tam bolo. Toto svetlo sa zjavilo nie v noci, ale cez deň, a tak ich slabé videnie bolo ešte viac preťažené veľkosťou žiary“[3].

Okrem padnutia tvárou na zem, čiže okrem hlbokej poklony, apoštoli prejavili svoju vnútornú úctu voči videniu svetla božskej blahodate aj tým, že ich ochvátil veľký strach. Tak ako ich oslepenie, údiv, omráčenie, či dokonca spánok neboli iba obyčajnými telesnými prejavmi, ale v prvom rade duchovným stavom a prejavom zbožnej úcty voči všetkému, čo uvideli, takisto aj ich strach nebol iba obyčajný, ale tiež duchovný a svätý. Nebol to iba strach v zmysle obáv z videnia niečoho neznámeho, ale aj bázeň pred Bohom, čiže strach narušiť posvätnosť chvíle a zjavenia, ktoré uvideli. Bol to strach zarmútiť, alebo zraniť čímkoľvek svojho milovaného Učiteľa a Boha. Telo sa bálo prirodzeným strachom, preto Christos po skončení zjavenia „pristúpil k nim, dotkol sa ich a povedal im: „Vstaňte a nebojte sa!“[4] (gr. καὶ προσελθὼν ὁ Ἰησοῦς ἥψατο αὐτῶν καὶ εἶπεν· Ἐγέρθητε καὶ μὴ φοβεῖσθε; csl. И̑ пристꙋпль їи̑съ прикоснꙋсѧ и̑хъ и̑ речѐ: востáните и̑ не бо́и̑тесѧ), no dušu ochvátil svätý strach Boží, ktorý je „počiatkom premúdrosti“[5], čiže duchovného poznania.

[1] Lk 9, 32.
[2] gr. αχώρητο φως.
[3] ИОАНН ЗЛАТОУСТ, св.: Толкование на св. Матфея Евангелиста. In: *Полное собрание творений святаго отца нашего Іоанна Златоуста.* Том 7. Почаев 2005, s. 594.
[4] Mt 17, 7.
[5] Ž 110 (111), 10; Jdt 16, 16; Porovnaj REPKOVÁ, Z.: Pamätanie na smrť ako najvyššia múdrosť. In: Społeczny wymiar chrześcijaństwa we współczesnym konsumpcyjnym społeczeń-

Tesne po skončení zjavenia božskej slávy, prorokov, svetlého oblaku a hlasu Boha Otca apoštoli zistili, že zostali opäť iba so samotným Isusom: „A keď zdvihli oči, nevideli nikoho, iba Isusa“ (gr. ἐπάραντες δὲ τοὺς ὀφθαλμοὺς αὐτῶν οὐδένα εἶδον εἰ μὴ τὸν Ἰησοῦν μόνον; csl. **Возвéдше же óчи свои́, ни когóже ви́дѣша, то́кмѡ їи҃са ѣди́наго**). Mojžiš a Eliáš sa ihneď po zaznení hlasu Boha Otca stali neviditeľnými preto, aby bolo jasné, že nie Mojžiš alebo Eliáš, ale jedine Christos je Ten, koho majú apoštoli a veriaci poslúchať a nasledovať. Všetci ostatní sú len Boži a Christovi služobníci. Túto myšlienku zdôrazňuje aj svätý Efrém Sýrsky, podľa ktorého Christos ostal stáť na vrchole hory sám preto, lebo „hlas (Otca) hovoril jedine o Ňom“[1].

Celá udalosť Christovho Preobrazenia na hore Tábor sa končí zvláštnou požiadavkou Christa, aby apoštoli nikomu nepovedali o tom, čo uvideli: „A keď zostupovali z vrchu, Isus im prikázal hovoriac: „Nikomu nepovedzte o videní, kým Syn človeka nevstane z mŕtvych.“ (gr. καὶ καταβαινόντων αὐτῶν ἀπὸ τοῦ ὄρους ἐνετείλατο αὐτοῖς ὁ Ἰησοῦς λέγων· Μηδενὶ εἴπητε τὸ ὅραμα ἕως οὗ ὁ υἱὸς τοῦ ἀνθρώπου ἐκ νεκρῶν ἀναστῇ; csl. **Ѝ сходя́щымъ и҃мъ съ горы́, заповѣ́да и҃мъ їи҃съ, глⷭ҇: ни комꙋ́же повѣ́дите видѣ́нїа, до́ндеже сы́нъ чл҃вѣ́чєскїй и҆з҆ мє́ртвыхъ воскр҃нетъ**). Christos nechcel, aby apoštoli hovorili o tom, čo uvideli, preto, lebo keby sa o tomto všetkom Židia dozvedeli ešte pred Jeho ukrižovaním a vzkriesením, mohlo by to veľmi „posilniť ich telesné očakávania vo vzťahu k Mesiášovi a spôsobiť uchýlenie sa k nevhodným krokom, ktoré by boli prekážkou k naplneniu duchovného diela Spasiteľa“[2]. V judaistických predstavách by Židov veľmi posilnil aj fakt zjavenia sa prorokov Eliáša a Mojžiša, hoci samozrejme všetko by bolo len dielom nesprávneho chápania odkazu a diela týchto prorokov. V plnosti sa mohli všetci dozvedieť o tom, čo sa stalo pri Preobrazení na hore Tábor až po udalostiach Christovho Ukrižovania a Vzkriesenia, pretože svojou potupnou smrťou na Kríži Christos v najväčšej možnej miere raz a navždy ukázal, že všetky telesné, materiálne, svetské a pozemské predstavy o kráľovstve Mesiáša nie sú správne. Až potom, keď sa

stwie [elektronický zdroj] : międzynarodowa konferencja naukowa, 24 listopada 2011 w Wysowej (online). [cit. 2012-09-17]. Gorlice 2011, s. 236-245. Dostupné na internete: < http://www.okp-elpis.pl/book,open,1766,0,Mi%C4%99dzynarodowa_konferencja_naukowa .html> ISBN: 978-83-63055-03-5.

[1] ЕФРЕМ СИРИН, св.: Слово на Преображение Господа и Бога Спасителя нашего Иисуса Христа. In: Творения святаго отца нашего Ефрема Сирина. Т 2. Писания нравственныя. 5. vydanie. Сергіевъ Посадъ 1908, s. 54.

[2] ΤΡΕΜΠΕΛΑΣ, Π. Ν.: *Ὑπόμνημα εις τό κατά Ματθαιον Ευαγγέλιον*. 4. vydanie. Αθηναι 1993, s. 317.

už všetci mohli na vlastné oči presvedčiť a uvidieť, že Christos prišiel budovať kráľovstvo, ktoré je duchovné a nie z tohto sveta, až potom sa udalosť Christovho Preobrazenia mohla stať jedným z najzávažnejších pilierov novozákonnej zvesti určenej celému svetu. Smrť na Kríži ukázala, že Christovo kráľovstvo je duchovné a Vzkriesenie ukázalo, že toto duchovné kráľovstvo vôbec nie je slabé alebo bezmocné, ale že je naopak silnejšie ako smrť. „Bolo potrebné, aby prešiel čas do Ukrižovania. Potom sa (apoštoli) naplnili Duchom a v znameniach nachádzali hlas, ktorý ich povzbudzoval. Všetko, čo hovorili potom, bolo už vierohodné. Skutky silnejšie ako akákoľvek trúba zvestovali o Jeho moci a udalosti už (v nich) nevzbudzovali žiadne pohoršenie“[1].

V závere je potrebné dodať ešte niekoľko veľmi dôležitých myšlienok a východísk zo skúmanej udalosti. Hoci túžba apoštola Petra zostať na hore Tábor sa ukázala ako nerozumná a apoštoli museli zostúpiť z hory späť do „tohto sveta“, neznamená to, že ich videnie božskej slávy navždy prestalo, alebo že toto videnie je aj pre nás nedostupné, alebo že v živote každého človeka sa môže videnie božskej slávy uskutočniť iba na maličký okamih, nie! Požiadavka apoštola Petra bola nerozumná iba preto, že chcel zostať fyzicky na hore Tábor, no jeho túžba neustále hľadieť na slávu Christovho Božstva bola svätá a má mať svoje miesto v srdci každého kresťana.

„Cieľom cirkevného života nie je Tábor, ale udalosť Preobrazenia. Tábor netreba ohraničovať miestom, pretože sa týka srdca človeka... Tábor je obrazom srdca, ktoré miluje Boha“[2]. Túžba neustále svojim srdcom nazerať na milovaného Boha je neodmysliteľná od života každého skutočného a úprimne veriaceho a milujúceho kresťana. Cestou približovania sa k neustálemu spoločenstvu s Bohom šli všetci praví kresťania všetkých storočí až podnes, aj keď niektorí z nich možno nie vždy vedeli a vedia, že v teológii sa táto cesta nazýva „hesychazmom“, či „prácou umu“. Niektorí z nich možno nepoužívali pri svojom neustálom pamätaní na Boha a neustálom modlitebnom rozpoložení ani presne tie slová, ktoré sú najčastejšie a najsprávnejšie používané v pravoslávnej tradícii ako tzv. Isusova modlitba, no všetci úprimne veriaci kresťania vždy vedeli, že naším prvým a najväčším poslaním ako ľudí a kresťanov je vždy a neustále hľadať a nachádzať spoločenstvo s milovaným Bohom, stáť a hľadieť na Jeho slávu a chodiť pred Jeho tvárou, čiže konať všetko podľa Božej vôle.

Bez Preobrazenia niet kresťanstva a kresťanského života. Bez úprimného želania byť a žiť neustále s Bohom a v Bohu s modlitbou na perách, v ume a nakoniec v srdci je život človeka iba cestou k duchovnému životu, no ešte

[1] ΙΟΑΗΝ ЗЛАТОУСТ, св., cit. dielo, s. 596.
[2] ΜΑΥΡΟΜΑΤΗ, Γ. Β.: *Η Μεταμόρφωση του Κυρίου*, Κατερίνη 1987, s. 28.

nie duchovným životom. Túto pravdu veľmi intenzívne prežívali a šírili svätí našej Cirkvi. Najsvetlejším príkladom je svätý Gregor Palama, ktorý o potrebe neustálej modlitby a prebývania v Bohu nehovoril len mníchom alebo iba v zložitých teologických dielach, ale pravidelne aj vo svojich kázňach v chrámoch Solúna všetkému zhromaždenému veriacemu národu. Podobne postupovali aj ostatní svätí ľudia až do dnešných dní. V živote známeho starca Ruskej pravoslávnej cirkvi Nikolaja Gurjanova sa píše, že v jeho dobe viedli niektorí ľudia v cirkevnom prostredí búrlivú polemiku o tom, či Isusova modlitba je ideálom pre všetkých veriacich. Starec sa do tejto polemiky slovami nezapojil, no celým svojim životom a slovami viedol ľudí k tomu, aby sa Isusovu modlitbu modlili čo najčastejšie, pretože ju považoval „v súčasných podmienkach za takmer jediný prostriedok, ktorý neomylne vedie a udržuje človeka na ceste spásy“[1].

Ďalšie veľmi dôležité východisko z vyššie uvedeného a objasneného biblického textu o Christovom Preobrazení je fakt, že Božia vôľa je taká, aby naše duchovné snaženie a zdokonaľovanie nikdy nebolo samoúčelné, iba pre seba, nepraktické, sebecké a uzatvorené. Všetka naša askéza má viesť k tomu, aby sme mali čo dať blížnym, aby sme najprv nahromadili čo najviac duchovných síl, no potom, aby sme všetko nahromadené aj odovzdali iným ľuďom v službe tomuto svetu v pozitívnom zmysle tohto slova. Preto aj apoštolom Christos nepožehnal, aby zostali na hore Tábor, ale odviedol ich spolu so sebou a so svetlom Preobrazenia v srdci späť k ostatným ľuďom, k ľudskej spoločnosti, späť do „údolia plaču“, kde je potrebné poslúžiť nešťastným ľuďom, ukázať im príklad, ponúknuť im cestu k oslobodeniu od tmy, zla a hriechu.

Ísť k ľuďom a slúžiť im je Božia vôľa aj za cenu toho, že mnohí z týchto ľudí nikdy nepochopia a neprijmu ani Christa, ani apoštolov, ani nás, ale naopak, povedú nás na Golgotu vysmievania, očerňovania, hanobenia, či dokonca mučeníctva. Christos to veľmi dobre vedel a vie a predsa Jeho vôľa zostáva nemenná. Aj uzatvorenie a prebývanie v samote je občas a na čas potrebné, veď aj pozemský život Christa je toho príkladom, no všetko to má byť iba dočasná príprava, prostriedok, cesta k tomu, aby sme potom splnili svoj dlh lásky, uplatnili a využili všetky talenty a dary, ktoré sme od Boha dostali na službu blížnym, za ktorých Christos zomrel a prelial svoju Krv. „Christos vedie učeníkov opäť dole (z hory) do sveta, k ľudskej spoločnosti. Preto pravoslávna tradícia nikdy v histórii nepovažovala veriacich za nejaké geto zasvätených, ktorí sú ľahostajní voči ostatnej spoločnosti, ale naopak. Cieľom pravoslávia je vždy neustále prenikať do spoločnosti, odovzdávať jej

[1] АЗАРКИНА, Л. Е.: Служитель Божий. Жизнеописание старца митр. прот. Николая Гурянова. Книга 1. Санкт-Петербург 2011, s. 174.

liečebnú metódu očisťovania srdca na každej spoločenskej úrovni od palácov až po vidiek, starým aj mladým, múdrym aj nevzdelaným. Je však pravda aj to, že toto poslanie Cirkvi sa môže uskutočniť len vtedy, ak mu predchádza „Tábor", čiže sláva Preobrazenia"[1] v osobnom duchovnom živote každého živého člena Cirkvi.

**Zoznam bibliografických odkazov:**

АЗАРКИНА, Л. Е.: *Служитель Божий. Жизнеописание старца митр. прот. Николая Гурянова*. Книга 1. Санкт-Петербург 2011.

*БИБЛИЯ. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета на церковнославянском языке*. 3. vydanie. Москва 1993. ISBN 5-85524-009-6.

*BIBLIA. Slovenský ekumenický preklad s deuterokánonickými knihami*. 1. vydanie. Banská Bystrica 2008. ISBN 978-80-85486-48-3.

ЕФРЕМ СИРИН, св.: Слово на Преображение Господа и Бога Спасителя нашего Іисуса Христа. In: *Творения святаго отца нашего Ефрема Сирина. Т 2. Писания нравственныя*. 5. vydanie. Сергіевъ Посадъ 1908, s. 50-59.

*GREEK-ENGLISH NEW TESTAMENT*. Nestle-Aland, 5. vydanie. Stuttgart 1990. ISBN 3-438-05408-6.

ΓΡΗΓΟΡΙΟΣ ΠΑΛΑΜΑΣ, αγ.: Ομιλία 35, 13. In: *ΕΛΛΗΝΕΣ ΠΑΤΕΡΕΣ ΤΗΣ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣ* (ΕΠΕ). Τομος 10. 2.vydanie. Πατερικές Εκδόσεις «Γρηγόριος Παλαμάς». Θεσσαλονίκη 1985.

ІОАНН ЗЛАТОУСТ, св.: Толкование на св. Матфея Евангелиста. In: *Полное собрание творений святаго отца нашего Іоанна Златоуста*. Том 7. Почаев 2005.

ΜΑΥΡΟΜΑΤΗ, Γ. Β.: *Η Μεταμόρφωση του Κυρίου*, Κατερίνη 1987.

ΝΙΚΟΔΗΜΟΥ ΑΓΙΟΡΕΙΤΟΥ, αγ.: *Εορτοδρόμιον* (online). Βενετία 1836, s. 604. [cit. 2011-09-02]. Dostupné na internete: <http://anemi.lib.uoc.gr/metadata/f/c/a/metadata-06-0000083.tkl>

REPKOVÁ, Z.: Pamätanie na smrť ako najvyššia múdrosť. In: Społeczny wymiar chrześcijaństwa we współczesnym konsumpcyjnym społeczeństwie [elektronický zdroj] : międzynarodowa konferencja naukowa, 24 listopada 2011 w Wysowej (online). [cit. 2012-09-17]. Gorlice 2011, s. 236-245. Dostupné na internete: < http://www.okp-elpis.pl/book,open,1766,0,Mi%C4%99dzynarodowa_konferencja_naukowa.html> ISBN: 978-83-63055-03-5.

ΤΡΕΜΠΕΛΑΣ, Π. Ν.: *Ὑπόμνημα εις τό κατά Ματθαιον Ευαγγέλιον*. 4. vydanie. Αθηναι 1993.

[1] ΜΑΥΡΟΜΑΤΗ, Γ. Β., cit. dielo, s. 28.

# AKTUALNOŚĆ JEZUSOWEJ EDUKACJI NA TEMAT MAŁŻEŃSTWA I RODZINY

*Bogdan Zbroja*

**Abstrakt:** Międzynarodowa Interdyscyplinarna Naukowa Konferencja: ***Nová sociálna edukácia človeka (?)*** podejmuje niezmiernie ważny temat wychowania w społeczeństwie III tysiąclecia. Wydaje się bowiem, że dziś, w świecie zdewaluowanych wartości: duchowości, rodziny, małżeństwa, filozofii czy psychologii, nie warto już rozmawiać o edukacji chrześcijańskiej. Tymczasem słowa Jezusa, zapisane w Nowym Testamencie, zawsze są w stanie przemieniać oblicze ziemi, myślenie człowieka i jego codzienność, prowadząc do twórczości w pomnażaniu talentów, którymi został obdarowany. Artykuł skupia uwagę na kilku perykopach Ewangelii, gdzie Jezus poucza o małżeństwie i rodzinie.

**Słowa Kluczowe:** Małżeństwo, rodzina, Ewangelia, Jezus Chrystus

**Abstract:** International Interdisciplinary Scientific Conference: ***Nová sociálna edukácia človeka (?)*** Take the very important subject of education in the society of the third millennium. It seems that today, in the world devalued values: spirituality, family, marriage, philosophy and psychology, not worth talking to about Christian education. Meanwhile, the words of Jesus as recorded in the New Testament, are always able to transform the 'face' of the earth, thinking man and his everyday life, leading to the creation of multiplying talent, which was given. Article focuses on several texts of Gospel, where Jesus teaches about marriage and family and relations between its members.

**Keywords:** Marriage, family, Gospel, Jesus Christ

## Wprowadzenie

Wystąpienie niniejsze wpisuje się w całokształt edukacji człowieka, w którym ma także swój udział Pan Jezus i Jego Ewangelia. Boży Syn uczy o różnorakich aspektach życia ludzkiego: o wierze w Ojca, Syna i Ducha Świętego, o pracy i odpoczynku, o grzechu i nawróceniu. Szczególnie ważne jest dla Mistrza z Nazaretu Królestwo Boże.

Istnieją jednak pewne teksty w Nowym Testamencie, w których spotykamy pouczenie Pana Jezusa na temat małżeństwa i rodziny. Są to tematy niezmiernie ważne, gdyż na miłości sakramentalnej męża i żony opiera się nie tylko wspólnota Bożego Ludu, ale także społeczeństwo i naród. Choroby

i zło nękające małżonków i rodzinę mają swoje echo także w całym globalnym środowisku. Dziś, w dobie 'człowieka nowoczesnego', wydaje się całkowicie nieaktualne to przesłanie, które jest zapisane w Ewangeliach 2000 lat wcześniej. Jednakże nawet człowiek współczesny, pomimo tak wielkiego postępu, nie osiągnął nic więcej niż to, co głosił Boży Syn. Nowoczesne dziś tak zwane związki partnerskie, gdzie próbują łączyć się ze sobą osoby tej samej płci, są całkowicie sprzeczne z duchem Biblii i nie mogą mieć nigdy pozytywnej i szczęściodajnej przyszłości – o tym bardzo wyraźnie mówi Księga Rodzaju, gdy opisuje zagładę Sodomy (por. Rdz 18,20nn). Również rozwody, które są swoistą plagą współczesnych społeczeństw, nie są przez Jezusa pozytywnie odczytywane.

Artykuł niniejszy skupia uwagę na wybranych elementach Ewangelii, gdzie Jezus poucza swoich apostołów o znaczeniu małżeństwa i rodziny, ale nie tylko w wymiarze doczesnym, również i wiecznym. Każdy bowiem człowiek, słuchający Jezusa i wypełniający w codzienności Jego zalecenia, otrzymuje sprawiedliwą nagrodę i tutaj, w aktualnym życiu, i dostanie *stokroć więcej w przyszłym* (por. Mk 10,30).

**Metoda i źródła**

Wiadomo, że do tekstu Pisma Świętego należy podchodzić z odpowiednimi narzędziami egzegezy, które umożliwiają głębsze odczytanie świętych słów i myśli. W artykule zatem zastosowane zostaną podejścia uznawanej przez wszystkich metody historyczno – krytycznej oraz hermeneutyki biblijnej, która stosowana jest przez każdego badacza Biblii na świecie. Idzie nade wszystko bowiem o odcyfrowanie Bożego zamysłu, który obecny jest w świętych tekstach oraz o zrozumienie, jakimi formami przekazu i terminami posłużył się hagiograf, aby Bożą myśl jak najdoskonalej przybliżyć czytelnikowi Pisma Świętego. Użyte zostaną także stosowne komentarze do poszczególnych perykop biblijnych.

Na temat rodziny i małżeństwa w Piśmie Świętym pojawiło się już bardzo wiele opracowań naukowych, wśród których na szczególną uwagę zasługuje dzieło znanych polskich biblistów: Kazimierza ROMANIUKA, *Małżeństwo i rodzina według Biblii*[1], Tomasza JELONKA, *Małżeństwo i rodzina w Piśmie Świętym*[2], czy też słownikowe hasło Claude'a WIÉNER'A, *Małżeństwo*[3] w *Słowniku Teologii Biblijnej* – Xavier'a LEON'A-DUFOUR'A. W dziełach tych jest mowa nade wszystko o genezie małżeństwa, jaką jest Boży akt stworzenia człowieka: mężczyzny i kobiety (por. Rdz 1,27) oraz o zasto-

[1] Pozri ROMANIUK, K.: *Małżeństwo i rodzina według Biblii*, Katowice 1983.
[2] Pozri JELONEK, T.: *Małżeństwo i rodzina w Piśmie Świętym*, Kraków 2007.
[3] Pozri WIÉNER, C.: Małżeństwo. In: *Słownik Teologii Biblijnej*, Poznań 1994, s. 444-448.

sowaniu tego intymnego modelu do zobrazowania relacji pomiędzy Chrystusem i Jego Oblubienicą (por. Ef 5,32).

**1. Nierozerwalność małżeństwa mężczyzny i kobiety**

Pan Jezus, wystawiony na próbę przez faryzeuszy[1], którzy postawili kwestię: „*Czy wolno oddalić swoją żonę z jakiegokolwiek powodu?*" (por. Mt 19,3), odpowiada pytaniem: „*Czy nie czytaliście, że Stwórca od początku stworzył ich jako mężczyznę i kobietę?*" (w. 4). W ten sposób Chrystus wskazuje nade wszystko na niezmiernie ważną dziś sprawę prawdy objawionej, jaką jest powołanie do istnienia instytucji małżeństwa, która oparta jest na dwóch równorzędnych podmiotach: mężczyźnie i kobiecie (por. Rdz 1,27). Nie ma tu absolutnie mowy o dwóch mężczyznach czy dwóch kobietach. W zamyśle Boga Stworzyciela oraz w potwierdzeniu tego przez nauczanie Jezusa, idzie zawsze o monogamiczny i monoandryczny związek dwóch podmiotów ludzkich odmiennej płci.

Jezus odwołuje się także w tym miejscu do natchnionego słowa, które zanotowane jest w Księdze Rodzaju: „*dlatego to mężczyzna opuszcza ojca swego i matkę swoją i łączy się ze swą żoną tak ściśle, że stają się jednym ciałem*" (Rdz 2,24), przez co wyraźnie poucza, że relacje między mężem i żoną są ważniejsze niż relacje pomiędzy rodzicami i dziećmi. Jedynie Boga, według Biblii, należy miłować bardziej niż wszystkie osoby ludzkie, nawet bardziej niż samego siebie (por. Pwt 6,5). Bardzo ciekawym jest tutaj fakt, że w tym miejscu (Rdz 2,24) po raz pierwszy w całym Piśmie Świętym użyto określeń: „*ojciec*" (אָב) i „*matka*" (אֵם), choć dopiero w tym momencie do Adama Bóg przyprowadził nowo utworzoną z żebra Ewę[2]. Tutaj dostrzegamy trudność, rozwiązywaną w świecie biblistyki, jaką jest istnienie w Pięcioksięgu Mojżesza wielu warstw tradycji oraz źródeł[3].

Chrystus jeszcze tutaj dodaje: „*co więc Bóg złączył, niech człowiek nie rozdziela*" (Mt 19,6), przez co wyraźnie potwierdza nierozerwalność związku między kobietą i mężczyzną, którzy, opuszczając swoich rodziców, tworzą nową komórkę małżeństwa. Żadne ludzkie moce nie mogą występować przeciwko temu, co połączone zostało przez Boga. Jest to najbardziej mocna wypowiedź Jezusa, z którą nie ma i nie może być polemiki. Faryzeusze bowiem od razu, powołując się na Mojżesza, mówią o istnieniu tak zwanego „listu rozwodowego" (por. Pwt 24,1n), na mocy którego, mężczyzna izraelski mógł napisać go własnej żonie i ją oddalić. Jezus jednak stwierdza, że na początku tak nie było, a Mojżesz dozwolił napisać list rozwodowy ze względu na za-

[1] Pozri SEKCIŃSKI, A.: *Faryzeusze* (online). [cit. 2012-09-26]. Dostupné na internete: http://www.biblia.wiara.pl/doc/1053869.Faryzeusze.
[2] Pozri BRZEGOWY, T.: *Pięcioksiąg Mojżesza*, Tarnów 1997, s. 164.
[3] Pozri LEMAŃSKI, J.: *Pięcioksiąg dzisiaj*, Kielce 2002, s. 68-92.

twardziałość ludzkich serc. Pan tutaj wyraźnie stawia wolę Boga ponad tekstem Mojżesza, który pojawił się w Torze z powodu ludzkiej przewrotności. Jezusowi idzie o odnowienie idealnego obrazu małżeństwa: mężczyzny i kobiety, którzy żyją ze sobą aż do śmierci, rozwijając życiodajne więzy wspólnej miłości i szczęścia, opartego na skale – Bogu.

**2. Dozgonna wierność małżonkowi**

Bardzo ważnym tematem, na który zwraca uwagę Pan Jezus jest wierność męża żonie i odwrotnie. Miłość prawdziwa wymaga wierności temu, kogo się kocha. Jeśli kochamy Boga, to musimy być Mu wierni. Jeśli kochamy żonę / męża, to nie może to dokonywać się inaczej. Wierność opiera się niejako na prawie do miłowania, które przyrzekła druga osoba w małżeństwie. Jezus mówi tutaj o grzechu cudzołóstwa: „*Kto oddala swoją żonę – chyba w wypadku nierządu – a bierze inną, popełnia cudzołóstwo. I kto oddaloną bierze za żonę, popełnia cudzołóstwo*" (Mt 19,9). Dyskutowany jest w biblistyce obecny tutaj czynnik „nierządu", który jest trudny w interpretacji. Odnieść go można przede wszystkim do tak zwanego nieważnego związku – na przykład kazirodczego, który nigdy nie może być uznany za ważny[1].

Innym ważnym epizodem, który wskazuje na konieczność wierności małżeńskiej jest opowiadanie o śmierci Jana Chrzciciela. Ewangelista Mateusz mówi o tym w rozdziale czternastym: „*Herod bowiem kazał pochwycić Jana i związanego wrzucić do więzienia. Powodem była Herodiada, żona brata jego, Filipa. Jan bowiem upomniał go: Nie wolno ci jej trzymać*" (Mt 14,3n). Herod, ulegając namowie córki swej konkubiny, posyła kata, aby Jana zamordował w więzieniu. I rzeczywiście Jan ginie z tego powodu, że głosi wierność małżeńską nawet wobec króla. Tutaj widać pewien mechanizm, według którego, ludzie wpływowi, aby zagłuszyć wyrzuty sumienia i głos proroków i Bożych nauczycieli, posuną się nawet do morderstwa apostoła. Każdy, kto dziś, tak, jak i dawniej, głosi wierność i nierozerwalność małżeństwa musi liczyć się ze sprzeciwem, prześladowaniem i może zabiciem ze strony niewiernych żon czy mężów.

Dostrzegamy zatem w pouczeniu Ewangelii, zarówno ze strony Jezusa, jak i Jana Chrzciciela, że małżeństwo musi być wierne oraz trwałe. Oddalenie żony czy też odejście od męża, wiąże się z niebezpieczeństwem cudzołóstwa, które jest grzechem łamiącym jedno z przykazań Dekalogu[2].

[1] Pozri HOMERSKI, J.: *Ewangelia według św. Mateusza. Wstęp – Przekład z oryginału – Komentarz*, Poznań 2004, s. 272.
[2] Pozri WYPYCH, S.: *Pięcioksiąg*, Warszawa 1987, s. 112-113.

**3. Małżeństwo jedną z dróg do zmartwychwstania**

Ważnym elementem Jezusowej nauki o małżeństwie jest spotkanie i dialog, jaki Mistrz z Nazaretu przeprowadził z Saduceuszami[1] (por. Łk 20,27nn). Tutaj poucza swoich rozmówców o błędnym wnioskowaniu, na jakim opierało się ich podejście do zmartwychwstania. Ich zdaniem, w przyszłości będzie problematycznym to, iż siedmiu braci, wypełniających obowiązek lewiratu[2], było w związku małżeńskim z jedną kobietą, która dodatkowo umarła bezdzietnie. Pytanie o to, którego z nich będzie żoną po zmartwychwstaniu, stanowi dla Jezusa punkt wyjścia do pouczenia o życiu przyszłym. Małżeństwo, w tym pouczeniu Jezusa, staje się sposobem na dotarcie do zmartwychwstania, które Pan potwierdza odwołaniem się do Abrahama, Izaaka i Jakuba: „*Bóg nie jest Bogiem umarłych, lecz żywych*" (Łk 20,38).

Analogiczną myśl dostrzegamy w Ewangelii Janowej, gdzie Jezus, w czasie rozmowy z Samarytanką, mówi jej, że aktualnie nie ma męża, bo ten mężczyzna, z którym teraz żyje, nie jest jej mężem (por. J 4,18). Miała bowiem ona aż pięciu mężów poprzednio. Dla Jezusa jednak nawet taka osoba, która zasługuje na surowe napomnienie, znajduje łaskę i dar rozmowy, a następnie wiary i nawrócenia. Zatem człowiek o tak pokomplikowanym życiu, jak owa Samarytanka, może u Jezusa i Jego uczniów liczyć na słowo i łaskę przebaczenia i nawrócenia.

**4. Pouczenie o relacjach rodzinnych**

Trzeba jeszcze zauważyć ważną myśl, którą posługuje się Jezus, tłumacząc konieczność wytrwałej modlitwy. Mówi bowiem o naturalnej postawie ojca, który dobrymi darami obsypuje swoje własne dzieci: „*Jeżeli którego z was, ojców, syn poprosi o chleb, czy poda mu kamień? Albo o rybę, czy zamiast ryby poda mu węża? Lub też, gdy prosi o jajko, czy poda mu skorpiona. Jeśli więc wy, choć źli jesteście, umiecie dawać dobre dary swoim dzieciom, o ileż bardziej Ojciec z nieba da Ducha Świętego tym, którzy Go proszą*" (Łk 11,11nn). Postawa ojca, który karmi odpowiednimi produktami swoje dziecko, jest tu zasadą, którą kieruje się także Bóg – Ojciec. Chleb, ryba czy jajko, to żywność, którą spożywa się codziennie, kamienia, węża czy skorpiona raczej nie można zaliczyć do środków zdatnych do zjedzenia. Dobroć serca rodzica jest tutaj wyeksponowana, jako zasada poprawnej relacji pomiędzy rodzicem i dzieckiem. Jest to relacja nakarmienia – podtrzymywania przy życiu oraz udzielania tego, co jest konieczne do wzrostu i dojrzewania.

[1] Pozri Sadducees. In: HANSON, K. C – OAKMAN, D. E.: *Palestine in the Time of Jesus: Social Structures and Social Conflicts*, Minneapolis 1998, s. 166.

[2] Pozri NOLLAND, J.: *Luke 18:35-24:53, Word Biblical Commentary*, vol. 35c, Dallas 1993, s. 961-969.

Dodatkowo trzeba spojrzeć jeszcze na dwie relacje pomiędzy rodzicami i dziećmi. Ewangelie mówią o ojcach zatroskanych o swe dzieci oraz analogicznie o matkach. Mamy tu do czynienia, w pouczeniu Jezusowym, o błaganiu Jaira, który prosił za swoją umierającą córeczką (por. Łk 8,41nn), oraz o ojcu epileptyka (por. Mt 17,14nn), którego syna uzdrowił Chrystus. Jest także mowa o matce młodzieńca z Nain (por. Łk 7,11nn), którego Pan wskrzesił do życia oraz o kobiecie kananejskiej (por. Mt 15,22nn), która uprosiła uzdrowienie dla swej córki. Ci rodzice: tak ojcowie, jak i matki, w sposób wyjątkowy zabiegają u Jezusa o ratunek – dobro, zdrowie, wskrzeszenie dla swoich dzieci. Ten sam zatem wzór troski i miłości rodzicielskiej widać i w pierwszej i w drugiej części niniejszego punktu.

**Wnioski**

Z powyższych danych wyraźnie widać, że Pan Jezus zwraca uwagę swoich uczniów na niezmiernie ważną sprawę, jaką jest małżeństwo i rodzina. Można rzec, że sam wybrał właśnie takie przyjście do ludzkości, jako Boży Syn, przyjmując naszą naturę i rodząc się z Maryi, która była żoną Józefa. Wszedł zatem odwieczny LOGOS w świat poprzez Rodzinę Józefa i Maryi z Nazaretu. Nie może zatem temat małżeństwa i rodziny być mało istotny, skoro sam Jezus właśnie w rodzinie się wychowywał i „*czynił postępy w mądrości, w latach i w łasce u Boga i u ludzi*" (por. Łk 2,52).

Mistrz z Nazaretu poucza o nierozerwalności małżeństwa pomiędzy jedną kobietą i jednym mężczyzną. Co w dzisiejszym „niezdrowym" patrzeniu na człowieka jest kontestowane i wypaczane. Dziś bowiem lansuje się opinię o „rozerwalności" – czasowości małżeństwa, które mogłoby być zawarte 'na próbę', albo często współcześni ludzie żyją bez skały sakramentu małżeństwa, budując swoje szczęście na piasku, a nie na opoce (por. Mt 7,24nn). Dochodzi nawet do tego, że akceptuje się coś, co Bóg potępił w Księdze Rodzaju, w obrazie grzechu sodomskiego (por. Rdz 19,4nn), a czym są związki partnerskie osób tej samej płci!

Delikatną pozostanie zawsze sprawa relacji pomiędzy rodzicami dorosłych już i będących w sakramentalnym związku małżeńskim dzieci, a nimi. Jezus wskazuje na priorytet sakramentu nad naturą, mówiąc, że trzeba opuścić ojca i matkę, aby być w nowej relacji do żony / męża, którzy wychodzą w hierarchii na wyższe miejsce, przed rodziców. Nigdy jednak Jezus nie łamie przykazania IV, które nakazuje czcić ojca i matkę, nawet mówiąc błędnym rozumieniu słowa: „korban" (por. Mk 7,9nn)[1].

[1] Pozri WOJCIECHOWSKI, M.: Korban, In: *Encyklopedia Biblijna*, Warszawa 1999, s. 531; Więcej o tym pisze: HAGNER, D. A.: *Matthew 14-28, Word Biblical Commentary*, vol. 33b, Waco 1995, s. 431.

**Bibliografia:**

BRZEGOWY, T.: *Pięcioksiąg Mojżesza*, Tarnów 1997. ISBN 978-83-85380-63-9.
*Encyklopedia Biblijna*, Red. P. J. Achtemeier. Warszawa 1999. ISBN 978-83-7146-075-9
HAGNER, D. A.: *Matthew 14-28*, *Word Biblical Commentary*, vol. 33b, Waco 1995. ISBN 978-08-4991-096-8.
HANSON, K. C – OAKMAN, D. E.: *Palestine in the Time of Jesus: Social Structures and Social Conflicts*, Minneapolis 1998. ISBN 978-0-8006-6309-4.
HOMERSKI, J.: *Ewangelia według św. Mateusza. Wstęp – Przekład z oryginału – Komentarz*, Poznań 2004. ISBN 978-83-7014-501-9.
JELONEK, T.: *Małżeństwo i rodzina w Piśmie Świętym*, Kraków 2007. ISBN 978-83-7422-15-11.
LEMAŃSKI, J.: *Pięcioksiąg dzisiaj*, Kielce 2002. ISBN 978-83-915855-7-3.
NOLLAND, J.: *Luke 18:35-24:53*, *Word Biblical Commentary*, vol. 35c, Dallas 1993, s. 961-969. ISBN 978-08-4991-072-2.
ROMANIUK, K.: *Małżeństwo i rodzina według Biblii*, Katowice 1983. ISSN 0239-6599.
*Słownik Teologii Biblijnej*, Red. X. Leon-Dufour. Poznań 1994. ISBN 978-83-7014-224-9.
SEKCIŃSKI, A.: *Faryzeusze* (online). [cit. 2012-09-26]. Dostupné na internete:
http://www.biblia.wiara.pl/doc/1053869.Faryzeusze
WYPYCH, S.: *Pięcioksiąg*, Warszawa 1987. [nie ma ISBN]

*Ks. dr hab. Bogdan Zbroja*
*Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie, Polska*
*Wydział Teologiczny*
*Katedra Teologii i Informatyki Biblijnej*
*Ul. Siostry Faustyny 3*
*30-420 Kraków*
*zbroja@simplusnet.pl*

# HĽADANIE IDENTITY A JEJ ZMYSEL V KONTEXTE ŽIVOTNÉHO PRÍBEHU[1]

*Emil Komárik*

**Abstrakt:** Autor prezentuje tri zákony ľudskeho bytia, zákon sebazáchovy, rozmnožovania a presahu-transcendencie. Redefinuje pojem identity a začleňuje ho do kontextu zákonov bytia a do životného príbehu ako zdroj autority a ako vieru o sebe samom, ktorá má šesť stupňov, sebauvedomenie, generačná postupnosť, spoločenstvo seberovných, profesia, manželstvo a náboženstvo.

**Kľúčové slová**: zákony bytia, identita, viera, autorita.

Identita reprezentuje základný vzťah jednotlivca k sociálnym, kultúrnym a duchovným entitám. Keďže jeho formovanie prebieha v procese individuálneho behu života, otázka ako ho možno výchovne ovplyvňovať patrí k dosť dôležitým aspektom sociálnej edukácie.

Erik H. ERIKSON formuloval otázku identity ako vývinovú požiadavku, ktorá sa objavuje po období zdokonaľovania vlastného potenciálu prostredníctvom vzdelávania sa a pred úlohou vytvorenia vzťahu intimity.[2] Autor odlišuje dva druhy identity ego, identitu a self identitu pričom obe majú tri rovnaké zdroje Identifikáciu z detstva, súčasnú identifikáciu a základné životné záväzky[3]. James MARCIA načrtol líniu, ktorou sa adolescentná identita utvára v podobe štyroch štádií od difúzneho stavu, cez tzv. moratórium stav hľadania a zvažovania buď k predčasnému uzavretiu sa do falošnej alebo napokon k dosiahnutiu zrelej identity.[4]

Problematike identity sa venovali viacerí filozoficky orientovaní psychológovia. Asi najzreteľnejšie vyjadril prevažujúce názory na identitu R. OLSON „ Tieto širšie súvislosti o povahe duševných vlastností a o existencii ich dočasných súčastí nemožno vyriešiť iba rozmýšľaním o identite samotnej. To, ktoré hľadisko na identitu budeme považovať za príťažlivé bude veľmi pravdepodobne závisieť od všeobecných metafyzických úvah“[5] Problém

[1] *Príspevok vznikol v rámci riešenia výskumnej úlohy KEGA* ***049UKF-4/2012 Zenit- vzdelávací program na podporu charakteru***

[2] Pozri ERIKSON, E. H.: *Childhood and society*. New York : Norton. 1950

[3] Pozri ERIKSON, E. H.: Identity, youth, and crisis. New York : W. W. Norton. 1968

[4] Pozri MARCIA, J. E.: Development and validation of ego identity status, Journal of Personality and Social Psychology 1966, 3, pp. 551-558

[5] OLSON, E. T.: Personal Identity", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2010 Edition)*, Edward N. Zalta (ed.), URL = <http://plato.stanford.edu/archives/win2010/>.

identity ostáva podľa nášho názoru nedoriešený, pretože metafyzické východieká rôznych autorov sú často nezlúčiteľné , a potom chýba všetkými prijatý pevný bod, o ktorý by sa teória identity mohla oprieť.

Východiskom nášho prístupu k problematike identity je postulát, že identita súvisí so sebariadením. Pevným bodom na ktorom by bolo možné teóriu identity budovať je skutočnosť, každá ľudská bytosť je jedinečná a neopakovateľná a jej jedinečnosť je ukotvená dvoma pevnými bodmi. Prvým je skutočnosť že celé ľudské telo je potomstvom jednej zárodočnej bunky. Druhým kotviacim bodom je skutočnosť, že všetko, čo tvorí ľudskú bytosť, telo i myseľ podlieha jednému riadiacemu centru.

Druhým postulátom našej teórie budovania identity je pozorovaná skutočnosť, že všetky veci, neživé i živé, podliehajú prírodným zákonom. Prírodné zákony, ktorými sa riadia, živé bytosti musia byť zapísané niekde v genetickom kóde, lebo organizmy sa rodia a zomierajú a zákony platia v každej generácii.

Ak abstrahujeme od rôznorodých a vynaliezavých foriem a spôsobov správania sa živých vecí, môžeme konštatovať, že všetko bohatstvo a rôznorodosť života je podriadené iba dvom prírodným zákonom. Pri diskusii o tejto otázke treba veľmi striktne oddeľovať zákon, teda príkaz ako sa má živá bytosť správať, od nástrojov, ktoré má k dispozícii na to, aby sa mohla podľa neho správať.

Prvý zo zákonov života je *zákon sebazáchovy*. Núti živé organizmy, aby sa správali takými spôsobmi, ktoré im poskytnú najviac šancí na individuálne prežitie.

Druhý zákon, *zákon rozmnožovania*, núti organizmy, aby splodili a odchovávali potomstvo.

Každé správanie živých tvorov možno vyložiť ako prejav podriadenia sa jednému alebo druhému z nich. Zákon sebazáchovy a zákon rozmnožovania sú samozrejme na sebe závislé a navzájom interagujú. Majú však zároveň akési hierarchické usporiadanie v tom zmysle, že ak sa má organizmus správať súčasne podľa oboch, dostane prednosť správanie sa podľa zákona rozmnožovania.

Človek je súčasťou živej prírody a tieto dva zákony života sa v plnej miere vzťahujú na jeho život a správanie. Viaceré psychologické školy a prúdy sa však pokúšajú vyložiť život a správanie človeka výlučne vo vzťahovom rámci týchto dvoch zákonov. Akoby aj v ľudskom svete nešlo o nič iné, iba o prežitie a rozmnožovanie.

Možno, pochopiteľne, vytvoriť veľmi sofistikované teórie, ktoré sa pokúšajú umelecky zamaskovať paradigmu, že človek nie nič iné, iba opica s veľkým mozgom, a ony skutočne existujú, ale to nič nemení na skutočnosti, že existujú formy a spôsoby ľudského správania, ktoré sa nedajú vysvetliť

snahou o sebazáchovu a rozmnožovanie. Jednoducho, existuje nejaký neredukovateľný rozdiel, ktorý človeka definuje a odlišuje ho od všetkých ostatných živých tvorov.

Tento neredukovateľný rozdiel asi nenájdeme v anatómii a fyziológii ľudského organizmu, ale jedine ak si uvedomíme, že správanie človeka a vlastne celý život sú podrobené osobitnému zákonu, ktorý by sme mohli nazvať *zákonom presahu*, alebo tiež *zákonom transcendencie.*

*Zákon transcendencie* je zákon, ktorý núti ľudské bytosti prekračovať pokojový stav homeostázy tak typický pre živočíchy a usilovať o stále vyšší a dokonalejší spôsob vyrovnávania sa prostredím, v ktorom žijú.

Keďže zákony života, kontrolujú a ovládajú životné pochody a správanie každého organizmu, musia byť pre organizmus dostupné, čo je možné iba tak, že sú zapísané v genóme bunky. Poslušnosť zákonom života začína spojením mužskej a ženskej pohlavnej bunky a celý ďalší proces vývinu je nimi usmerňovaný tak, aby sa v tele vytvorili funkčné sústavy, ktoré umožnia požiadavky zákonov života uskutočňovať.

Funkčné sústavy, ktoré umožňujú plniť požiadavky zákona prežitia a rozmnožovania sú všeobecne známe. Tie sústavy, ktoré umožňujú žiť podľa požiadaviek transcendencie, možno čiastočne nájsť už aj v anatomických a fyziologických špecifikách ľudského tela. Niektoré sú evidentné ako napr. schopnosť vzpriameného stoja a pohybu na dvoch dolných končatinách, usporiadanie ústnej dutiny a jazyka umožňujúce článkovanú reč, prítomnosť pohlavnej túžby a pohotovosť k pohlavnému styku v priebehu celého dospelého života. Niektoré sú menej zrejmé ako napríklad skutočnosť, že nervovalový aparát človeka je nastavený na rýchlosť, zatiaľ čo u primátov ide o nastavenie na silu. Šimpanz má päťnásobnú silu v pomere k veľkosti ako človek, ale nezvláda jemnú koordináciu pohybov. Druhá jedinečná spôsobilosť človeka je relatívny hudobný sluch, schopnosť spoznať melódiu bez ohľadu v akej tónine je produkovaná a napokon aj to, že ľudský mozog je v pomere k hmotnosti tela päťdesiatkrát väčší ako mozog najvyvinutejších primátov, aby sme spomenuli aspoň niektoré z ľudských anatomických špecifík.

Podstata odlišnosti človeka však nie je v anatómii samej, ale v potenciáli, ktorý poskytuje. Trvalá sexuálna príťažlivosť je základom dlhodobého spolužitia partnerov, tvorby rodiny a výchovy detí. Reč je základný komunikačný nástroj umožňujúci koordináciu spoločných aktivít. Usporiadanie svalového aparátu umožňuje jemne koordinované operácie nutné k práci s nástrojmi. Relatívny hudobný sluch poskytuje základný predpoklad na vnímanie a tvorbu hudby. Reč spolu s obrovským pamäťovým skladom vo veľkom mozgu umožňuje existenciu jazyka, sústavy znakov zdieľaných členmi najskôr rodinného a potom i širšieho spoločenstva. Jazyk umožňuje existenciu

mysle, špecificky ľudskej psychickej entity v ktorej sa odohráva všetok duševný život človeka. Inteligencia, schopnosť riešiť problémy sa rozvíja až do pätnásteho roku života, zatiaľ čo ani najdokonalejšie primáty neprekročia úroveň trojročného dieťaťa. A najpodstatnejším rysom ľudskej jedinečnosti je, že napriek tomu, že sa stáva súčasťou rôznorodých sociálnych uskupení, nikdy s nimi nesplynie, za každých okolnosti si zachováva istú vylučnosť a svojbytnosť, ostáva samým sebou.

Najpodstatnejší rozdiel medzi človekom a živočíchmi je, že človek sa nerodí do sveta prírody, ale do prostredia ľudí, kultúry a duchovna. Rodí sa do materiálneho sveta, ktorý nepredstavuje príroda ale ľudské výtvory, rodí sa do prostredia tvoreného živými ľuďmi, medzi ktorými musí nájsť svoje miesto, rodí sa do duchovného sveta, ktorého podoba je formovaná verbálnymi výrokmi, ktoré sa prostredníctvom edukácie stávajú obsahom jeho vlastnej mysle bez ohľadu na ich pôvod a čas.

V otázke identity, musíme vziať do úvahy dve skutočnosti. Prvý spôsob ako môžeme na identitu nazerať je vnímať ju ako ontický bytostný znak daný biotickou výbavou, ktorá je pre každú ľudskú bytosť jedinečná a neopakovateľná. Stavba tela, súbor duševných predpokladov, rodičia, príbuzenstvo, socioekonomický status rodiny, vzdelávacie príležitosti, materinský jazyk, profesia, náboženská afiliácia a ďalšie okolnosti sú všetko činitele, ktoré istým spôsobom definujú človeka a určujú jeho identitu zvonka.

Druhý pohľad na problém identity sa dotýka viery, predovšetkým viery pomocou ktorej človek nachádza spoľahlivý zdroj vlády nad sebou samým, v druhom slede potom aj viery o sebe samom o svojom mieste v sociálnom, kultúrnom a duchovnom svete.

Vierou rozumieme koncový stupeň procesu poznávania. Človek má tri zdroje poznania: a) to, čo vidí, b) to, čo počuje a c) to, čo si sám vymyslí. Poznatok, nech už prichádza z ktoréhokoľvek zdroja má podobu výroku. Aby sa výrok mohol stať súčasťou poznania, (takého o akom hovorí J. Piaget, že dáva svetu zmysel), musí prejsť procesom verifikácie autoritou, ktorá potvrdí jeho pravosť a pravdivosť. Takou autoritou môže byť skúsenosť, vonkajšia moc (rodič, učiteľ, televízia, vláda, cirkev a pod.), alebo to môže byť autorita vlastnej osobnosti. Až takto overený výrok sa stáva vierou alebo presvedčením. Identita chápaná ako viera, je sústava výrokov ktoré človek pokladá za natoľko spoľahlivé, že na nich môže založiť celoživotnú stratégiu života.

V každom období sociálneho vývinu prijíma dieťa sociálnu entitu ako zdroj autority, v prvom štádiu včleňovania sa ako absolútny, potom neskôr sa autorita relativizuje a napokon v najvyššom štádiu sa táto autorita prekonáva a hľadá sa v kontexte vyššej kolektivity.

V poslušnosti zákonu transcendencie dieťa bez ohľadu na všetky okolnosti rozvíja svoj zdedený potenciál, zdokonaľuje svoju motoriku, rovnako

ako svoju inteligenciu emocionalitu, vôľu a porozumenie veciam. Domnievam sa že tento spontánny rozvoj potenciálu je v pedagogickej a psychologickej literatúre dobre popísaný aj keď sa všeobecne neprimerane zdôrazňuje úloha, ktorú pri jeho rozvoji zohráva vzdelávanie. Škola v skutočnosti asistuje pri procese, ktorý dieťa uskutočňuje v poslušnosti tretieho zákona života, ale proces samotný ani neiniciuje ani neriadi. Všetko, čo škola môže je tento vývin a rozvoj napomáhať alebo brzdiť.

Dieťa však žije v sociálnej, kultúrnej a duchovnej nike, ktorá mu môže poskytnúť dodatočné nástroje a prostriedky na realizáciu vlastného životného príbehu. Deje sa to tým spôsobom,že jednotlivca začlení do nejakej sociálnej entity, ktorá mu potom poskytuje podporu, výzbroj a výstroj pre ďalší rast a rozvoj.

Prvá viera, ktorá definuje entitu dieťaťa, vyčleňuje ho z organizmického stavu a mení ho na osobu je viera vo vlastné meno. Meno ako viera o jedinečnosti je bazálnym zdrojom celoživotnej jedinečnosti a výlučnosti, ktorá pomáha organizovať svet a usporadúvať ho do zmysluplných celkov. Rovnako ako ani ostatné viery určujúce identitu nemá viera vo vlastné meno nijaký súvis s fyzickým telom človeka. Je to výlučne entita mysle.

Druhý stupeň viery definujúcej identitu je charakterizovaný priezviskom alebo iným spôsobom, ktorý určuje rodovú a rodinnú príslušnosť dieťaťa. Rodina je v prvom rade zdrojom autority, tým čo dáva príkazy a zákazy. V priezvisku je zahrnuté vedomie príslušnosti do základnej sociálnej a kultúrnej entity, priezvisko obsahuje rodičovskú oporu, materinský jazyk, príbuzenstvo, rodovú históriu, spoločenské postavenie a pod.

Transcendencia dieťaťa ako prechod cez vývinové obdobia predstavuje na každej úrovni tri spôsoby vyrovnávania sa s novou sociálnou realitou. Tieto tri stupne sú zároveň základom pre budovanie viery o vlastnej identite. V prvej fáze dieťa prijíma členstvo ako istú výsadu, Funguje submisívne sa značnou dávkou neistoty. V druhej fáze sa dieťa začlení do skupiny ako plnohodnotný člen a na učí sa prijímať i dávať tak, aby jeho postavenie bolo nesporné. V tretej fáze sa dieťa naučí používať skupinu ako nástroj, ktorý umožňuje neľpieť naďalej na členstve, ale postúpiť vyššej úrovne sociokultúrnej reality a v nej prejsť znova troma fázami identifikácie. Takto prebieha aj identifikácia s rodinou. Kľúčovú úlohu v procese transcendencie zohráva aspoň jeden významný dospelý, ktorý predstavuje pevný bod moc a autoritu na ktoré sa možno spoľahnúť.

Vyššiu realitu sociálneho sveta cez ktorú musí dieťa prejsť je spoločenstvo rovných, čosi ako družina rytierov okrúhleho stola. Je zaujímavé že teoretická reflexia vývinu dieťaťa spravidla zanedbáva túto vývinovú fázu, v ktorej dieťa získava postavenie medzi ľuďmi s rovnakými právami, ktorí nie sú jeden na druhom závislí ničím iným iba vzájomnou voľbou a spo-

ločnými hodnotami. Mienka seberovných sa stáva dôležitejším zdrojom autority ako rodina. Kognitívnym výsledkom skúsenosti so sebrovnými je viera, že mám väzby, priateľov, ktorí zostanú na celý život. Tri stupne identifikácie sa uplatňujú samozrejme aj tu.

Zákon transcendencie núti pokračovať vo vývine tak aby sa dali splniť požiadavky zákona prežitia i zákona rozmnožovania. V podstate sa to pripravuje odborným vzdelávaním a tréningom. V skutočnosti človek môže absolvovať niekoľko smerov profesionálnej prípravy a tým iba rozmnožuje svoju výzbroj a výstroj. Viera, že toto je spôsob, ktorý ma uživí sa dostavuje až po nejakom období neistoty. Takže profesionálna identita je viera, že práca a zamestnanie sú, niečo čomu sa treba podriadiť, že v tejto práci, v tomto zamestnaní som sa našiel ,toto budem robiť a tým sa budem živiť a to mi bude poskytovať uspokojenie..

Zákon rozmnožovania núti človeka hľadať také podmienky aby mohol vychovať deti, (hniezdo a druha/družku). Proces hľadania začína nesmelými kontaktmi, výberom a napokon končí prijatím záväzku, že toto budem ja a moja rodina na celý život. Rodinná identita je viera, že rodina má takú hodnotu, že stojí zato aby som jej zaujmom obetoval svoj čas, ambície, prostriedky a zároveň je pre mňa zdrojom uspokojenia.

Týmito dvoma stupňami identity končí vývin, ktorého cieľom je plnenie zákona prežitia a zákona rozmnožovania, inými slovami končí sa vývin človeka ako sociálnej bytosti. (Rozumejme bytosti, ktorá vstupuje do vzťahov so živým ľuďmi.)

Ľudská spoločnosť sa však neskladá len z jednotlivcov, ale predovšetkým z kultúrnych inštitúcii, čo sú ľudské kultúrne výtvory, v ktorých jednotlivci hrajú úlohu stavebných jednotiek. Človek sa súčasťou týchto inštitúcii stáva vďaka miestu a času narodenia (bydlisko, národnosť, rasa, štátna príslušnosť, náboženstvo cirkevná príslušnosť, región, a pod. ) Alebo sa môže stať ich členom voľbou. V oboch prípadoch miera identifikácie je veľkosť vplyvu, ktorý taká inštitúcia má na ich správanie. Kultúrna identita je viera, že inštitúcia, idea, učenie, hnutie a pod. je tak vážna hodnota, že má zmysel byť členom takého uskupenia a riadiť sa normami ktoré ono predpisuje. Kognitívnou zložkou identity je viera v mieru vlastného vplyvu a dôvera v mieru záštity, ktorú inštitúcia môže poskytnúť mne. Identita, ktorú môžeme nazvať kultúrnou je nástrojom, a môže sa viazať na toľko inštitúcií, koľko človek považuje za potrebné a únosné. V skutočnosti osobná kultúrna identita identita je viera, poskladaná z čiastkových záväzkov voči súšastiam kultúrneho prostredia, v ktorom človek žije.

Posledný stupeň identity, je identita duchovná. Osobné dozrievanie človeka smeruje k tomu, že pochopí, že ani sebazáchova ani rozmnožovanie neposkytujú dostatočný dôvod pre život a ani kultúrna identita a z nej vyplý-

vajúca autorita inštitučná nedáva odpoveď na bytostnú otázku prečo a ako žiť, slobodne a zmysluplne musí riešiť otázku ktorá prekračuje hranice kultúry ba dokonca i priestoru a času. Až v tomto bode nastáva skutočný problém identity. Lebo každý aj ten najvyšší najvyšší riadiaci orgán života , ľudská osobnosť, potrebuje autoritu, ktorá hovorí čo sa má robiť, čo sa nerobí, ako a prečo žiť a prípadne i zomrieť. Na otázku po zmysle individuálneho života však neexistuje dobre podložená a exaktne overená odpoveď. Človek musí urobiť rozhodnutie, ktoré je buď skokom do neznáma, alebo ústupom návratom k prekonaným zdrojom identity ako kultúra, rodina práca a podobne. Na rovine uvažovania sa otázka duchovnej identity často rieši ako otázka, čo nás čaká po smrti. Poslednou a najvyššou autoritou ktorá definuje identitu človeka bez ohľadu na jeho meno pôvod, postavenie alebo rodinu je jeho religio, ktorého jadrom je centrum hodnoty a moci na ktoré sa dá spoľahnúť, či už je ono umiestnené v transcendentnom svete duchovna alebo na tejto strane smrti ako sú veci, pozície, peniaze alebo iné materiálne statky.

## Zoznam bibliografických odkazov

ERIKSON, E. H.: *Childhood and Society*. New York : Norton. 1950

ERIKSON, E. H.: Identity, Youth, and Crisis. New York : W. W. Norton. 1968

MARCIA, J. E.: Development and validation of ego identity status, Journal of Personality and Social Psychology 1966, 3, pp. 551-558

OLSON, E. T.: Personal Identity", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2010 Edition)*, Edward N. Zalta (ed.), URL = <http://plato.stanford.edu/archives/win2010/>.

*doc. PhDr. Emil Komárik, CSc.*
*Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra, Pedagogická fakulta*
*Dražovská cesta 4*
*949 74 Nitra*
*E mail: emil.komarik@gmail.com*

# SÚČASNÉ FORMY EDUKÁCIE OSÔB SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI V TEOLOGICKO-ANTROPOLOGICKOM KONTEXTE

*Miroslav Župina – Lenka Župinová*

Celá dlhá ľudská história svedčí o záujme človeka zaoberať sa otázkou výchovy a vzdelávania dieťaťa a tento prirodzený záujem neustupuje do pozadia ani vtedy, ak si dieťa – ako to nazývame dnes – vyžaduje špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby.

Nedávna minulosť vo vzťahu k ľuďom s postihnutím poznala pojmy vo forme adjektíva, ako napríklad *postihnutý*, *defektný*, *ťažko prispôsobivý*, *znevýhodnený*, *atypický*, *subnormálny*, *anomálny*, *vyžadujúci osobitnú starostlivosť*, alebo vo forme substantíva, ako napríklad *jedinec s postihnutím*, *jedinec so špeciálnymi potrebami*, najnovšie aj *jedinec so špeciálnymi pedagogickými potrebami*, alebo *jednotlivec*, resp. *jednotlivec s postihnutím*,[1] *jednotlivec s poruchami správania*[2] alebo *jednotlivec so špecifickými poruchami učenia*.[3]

Ako je vidieť, vôbec nie je jednoduché nájsť najvhodnejší a najvýstižnejší pojem. Avšak, čo je z nášho uhla pohľadu zaujímavé, vo vyššie uvedených slovných spojeniach sa výlučne stretávame s pojmami *jedinec* a *jednotlivec*.

Teraz si v krátkosti priblížime kresťanské teologické učenie o človeku. Podľa biblického a svätootcovského učenia v súlade s pravoslávnou tradíciou každé dieťa a teda každý človek bez výnimky **je Božím stvorením.** Pravoslávna antropológia pevne stojí na pozícii biblickej zvesti o stvorení človeku: „Riekol Boh: Učiňme človeka na svoj obraz.“[4] Skutočnosť, že človek nie je hocakým stvorením, ale **stvorením na Boží obraz**, „mu zaručuje právo zdokonaľovať sa a podobať Bohu, a tiež žiť ako osoba, to znamená slobodne a s láskou.“[5] Súčasný pravoslávny teológ Ch. Yannaras správne poukazuje na osobnú dimenziu stvorenia a existencie človeka na Boží obraz. V tejto súvislosti hovorí, že ak by charakteristika pojmu Božieho obrazu v človeku spočívala výlučne v rovine racionálnych schopností človeka, slobodnej vôli alebo

[1] Pozri POŽÁR, L.: *Psychológia postihnutých (patopsychológia).* Bratislava 2005, s. 13.
[2] Pozri TICHÁ, E.: Základy pedagogiky jednotlivcov s poruchami správania. In: *Základy špeciálnej pedagogiky pre prácu so študentmi stredných a vysokých škôl.* Bratislava 2007, s. 109.
[3] Pozri HARČARÍKOVÁ, T.: Základy pedagogiky jednotlivcov so špecifickými poruchami učenia. In: *Základy špeciálnej pedagogiky pre prácu so študentmi stredných a vysokých škôl*. Bratislava 2007, s. 44.
[4] 1Mjž 1, 26.
[5] ΛΙΑΜΤΣΟΥ, Ε.: *Η ετερότητα στην εκπαίδευση κατά την ορθόδοξη χριστιανική αγωγή.* Θεσσαλονίκη 2008, s. 83.

moci, potom by taký človek, ktorý je napríklad mentálne postihnutý, prestal byť človekom.[1]

Cirkevní Otcovia, aby čo možno najpresnejšie a najvýstižnejšie ozrejmili Božiu pravdu o človeku a poukázali na hodnotu a dôstojnosť ľudskej existencie, používali termín **osoba**. Osoba nie je to isté, čo jedinec alebo jednotlivec, a už vôbec nie indivíduum. Pravoslávny teológ J. Zizioulas v tejto súvislosti potvrdzuje: „Byť osobou znamená úplne niečo iné, ako byť napríklad jednotlivcom, pretože osoba nemôže existovať ináč, ako vo vzťahu k druhej osobe alebo iným osobám.“[2]

Podľa chápania pravoslávnej teológie a tradície **osoba existuje a žije pre spoločenstvo** – je to dar koexistencie.[3] Základnou charakteristikou osobnej existencie alebo osoby je to, že vstupuje do vzťahov: vzťahu k Bohu, blížnemu a stvorenstvu.[4] Už samotná existencia človeka, jeho život, znamená existenciu vzťahov. Táto základná a podstatná črta pravoslávnej teológie a antropológie je veľmi výstižne zhrnutá v konštatovaní: **„Vzťah definuje osobu.“**[5]

Osoba tak zohráva dôležitú úlohu v rozvoji možnosti zjednotenia ľudskej osobnosti, uvedomení si jedinečnosti a osobitosti každého človeka. Preto aj Christos ako najlepší **Učiteľ (Pedagóg)** sa ku každému človeku obracia ako **k jedinečnej osobe**, váži si ho a má v úcte jeho odlišnosť, špecifickosť a neopakovateľnosť, a tiež má súcit s ľudskou chorobou, bolesťou i utrpením, ako je to potvrdené celým množstvom zázrakov, ktoré uskutočnil. Z dôvodu „spôsobu, akým sa stretávame s ľuďmi a akým sa vytvára spôsob komunikácie a spoločenstva s takýmito ľuďmi, v pravoslávnej výchove sa hovorí o **osobách so špeciálnymi potrebami**.“[6]

Na základe vyššie povedaného je potešiteľné, že novšie pojmy v súvislosti s ľuďmi s postihnutím nehovoria o jedincoch alebo jednotlivcoch, ale o osobách. Ako potvrdzuje napríklad Š. Vašek, „v poslednom období sa začína používať nový termín *osoby so špeciálnymi edukačnými potrebami*, ktoré z nejakých príčin sa výrazne odlišujú od intaktnej alebo bežnej populácie... Sú aj takí autori, ktorí tento termín považujú za synonymum termínu *osoba vyžadujúca špeciálnu starostlivosť*.“[7]

---

[1] Pozri ΓΙΑΝΝΑΡΑ, Χ.: *Το πρόσωπο και ο έρως*. Αθήνα 1992, s. 75-78.
[2] ZIZIOULAS, J.: *Being as Communion. Studies in Personhood and the Church*. New York 1997, s. 105.
[3] Pozri PRUŽINSKÝ, Š.: *Pravoslávna duchovnosť II*. Košice 1992, s. 36.
[4] Pozri ŽUPINA, M.: *Kresťanská etika v dnešnej a zajtrajšej spoločnosti*. Prešov 2005, s. 3-4.
[5] JEŽEK, V.: *Od individualismu k obecenství. Úvod do byzantské teologické antropologie*. Prešov 2005, s. 52.
[6] ΛΙΑΜΤΣΟΥ, E.: *cit. dielo*, s. 82.
[7] VAŠEK, Š.: *Základy špeciálnej pedagogiky*. Bratislava 2006, s. 29.

Súčasná školská legislatíva pozná pojem *žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*. „Ide o žiaka, ktorý má zariadením výchovného poradenstva a prevencie diagnostikované **špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby,** okrem detí umiestnených do špeciálnych výchovných zariadení (diagnostické centrum, reedukačné centrum, liečebno-výchovné sanatórium) na základe rozhodnutia súdu.“[1]

Do kategórie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami patria **žiaci so zdravotným znevýhodnením (**so zdravotným postihnutím, chorý alebo zdravotne oslabený, s vývinovými poruchami, s poruchou správania), **žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia a žiaci s nadaním.** V systéme špeciálnej pedagogiky v užšom zameraní sa takíto žiaci členia do desiatich kategórií podľa **druhu a stupňa špeciálnej edukačnej potreby.**[2] Čo sa rozumie pod pojmom špeciálna výchovno-vzdelávacia potreba? „**Špeciálna výchovno-vzdelávacia potreba** je požiadavka na úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód a prístupov vo výchove a vzdelávaní pre žiaka, ktoré vyplývajú z jeho zdravotného znevýhodnenia alebo nadania alebo jeho vývinu v sociálne znevýhodnenom prostredí, uplatnenie ktorých je nevyhnutné na rozvoj schopností alebo osobnosti žiaka a dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a primeraného začlenenia do spoločnosti.“[3]

Existuje aj názor, že postihnutý človek „nemá iné potreby ako človek intaktný, iba **spôsob ich uspokojovania je iný, špecifický**, pričom odlišný u každého druhu postihnutia.“[4] Nejde o špecifickosť vychádzajúcu z podstaty potrieb ľudí s postihnutím, ale o špecifickosť vyplývajúcu z podstaty podmienok, v ktorých žijú, čo znamená, že ide o spôsob uspokojovania všeobecne ľudských potrieb.

S týmto názorom sa stotožňujeme a dodávame, že podľa pravoslávnej tradície človek s postihnutím alebo bez neho, s rôznymi poruchami alebo aj bez nich, **má absolútnu hodnotu a dôstojnosť**, má sa riadiť tými istými duchovnými i etickými zásadami, má tú istú možnosť všestranného života, rozvoja osobnosti i **duchovného zdokonaľovania sa a perspektívy v spoločenstve lásky. V** tomto procese zdokonaľovania sa je pre osoby s postihnutím charakteristické to, že samotný spôsob ich výchovy, edukácie, a teda aj

[1] *Školská integrácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) a vzdelávanie žiakov so ŠVVP v špeciálnych triedach ZŠ (Interný metodický materiál ŠŠI).* (online). [cit. 2012-09-23]. Dostupné na internete: http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/Metod_material_k_sk_integracii_2011%281%29.pdf. Porovnaj *Zákon č. 245/ 2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v z. n. p.*, § 2 písm. j).

[2] Pozri VAŠEK, Š.: *cit. dielo*, s. 42.

[3] *Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v z. n. p.*, § 2 písm. i).

[4] POŽÁR, L.: *cit. dielo*, s. 10.

celkového ľudského progresu a zdokonaľovania je špecifický a výnimočný vzhľadom na ich postihnutie (handicap). Avšak čo zostáva nemenné a čo musí byť každému, kto prichádza s takýmito ľuďmi do kontaktu zrejmé, je, že nikto z nich nemôže a nesmie byť ochudobnený o porozumenie, toleranciu, empatiu a, samozrejme, lásku.

V našom školskom systéme sa takéto deti vzdelávajú v rámci **sústavy špeciálnych škôl** a **sústavy špeciálnych školských zariadení** (špeciálne materské školy, špeciálne základné školy, praktické školy, odborné učilištia, respektíve spojené školy) alebo sú **individuálne začlenené,** teda **integrované** v rámci edukačnej sústavy škôl (integrované vzdelávanie). V poslednom období sa v súvislosti s edukáciou osôb so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami čoraz viac hovorí aj o **inkluzívnom vzdelávaní.**

Aspoň v stručnosti sa zmienime o integratívnom a inkluzívnom vzdelávaní. „Integrácia v edukácii je všeobecne príprava postihnutých osôb na život v otvorenej spoločnosti a na druhej strane je to príprava nepostihnutých osôb (intaktných, zdravých) na život v tolerantnej spoločnosti.“[1] Ide o **začlenenie, združenie a zjednotenie** „zdravých“ i „chorých“ osôb v rámci všetkých stupňov poskytovaného vzdelávania. Presadzovanie myšlienky integrácie vychádzalo z poznatku, že deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sú pri splnení určitých predpokladov schopné participovať na vzdelávaní v bežných školách. Mnohí odborníci vidia v integrácii veľmi priaznivý trend, ktorým sa začína postupné búranie bariér, ktoré v minulosti existovali. V edukačnej praxi to znamená maximálne zapojenie osôb s postihnutím do bežných škôl tak, aby prostredníctvom formovania pozitívnych vzťahov **nadobúdali pocit spolupatričnosti a účasti na živote v spoločenstve.**

V období, kedy sa u nás začalo s realizáciou integratívnych foriem vzdelávania, v iných krajinách Európy i sveta sa už čoraz viac presadzovala myšlienka **inkluzívnej edukácie.** „Tá spočíva vo vytváraní akceptujúceho prostredia, v ktorom dochádza k podpore individuality žiaka a k prijatiu jeho rôznorodosti.“[2] Pri realizácii inkluzívneho vzdelávania sa okrem iného prihliada na špeciálne potreby a iné individuálne danosti detí a podnecuje sa kritické myslenie pre **akceptáciu inakosti a vyvrátenie zakorenených predsudkov.** Takýto prístup podľa zástancov myšlienky inklúzie má šancu **obohacovať všetky deti,** keďže prítomnosť rôznorodosti a spoločná socializácia vytvárajú priestor **pre toleranciu na školách.** Nejde iba o akési tolero-

[1] OLEŃSKA, T., BOMBIŃSKA-DOMŻAŁ, A.: Pedeutologická perspektíva integratívneho vzdelávania – kontext podmienenosti spolupráce učiteľov. In: *Efeta*, roč. XIX, č. 2. Martin 2009, s. 10.

[2] JANOŠKO, P.: Možnosti hodnotenia kvality inkluzívnej edukácie. In: *Efeta*, roč. XIX, č. 2. Martin 2009, s. 4.

vanie existencie postihnutého človeka, ale **o apriórnu akceptáciu svojho blížneho.**[1]

Na rozdiel od integratívneho vzdelávania obsahom a zámerom inklúzie už nie je samotné začlenenie detí s postihnutím do školy a do spoločnosti, ale ide o odlišný pohľad na rovnaké školské možnosti, ktoré sa chápu ako ľudské právo a potreba dosiahnuť spravodlivosť pre všetkých, teda aj pre ľudí s postihnutím. Skutočný koncept inklúzie by mal **pripraviť aj intaktných ľudí na život v spoločnosti,** kde sa nachádzajú aj jedinci s postihnutím. Hlavným cieľom inkluzívnej edukácie je tak **sociálna adaptácia jedinca s postihnutím**.

Z pohľadu pravoslávnej teológie súčasné formy edukácie osôb so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami majú mnohé pozitíva. Uvedieme aspoň niektoré. Napríklad pri integrovanom vzdelávaní sa osoba s postihnutím stáva neoddeliteľnou **súčasťou širšieho spoločenstva** podľa vzoru rodinného alebo cirkevného spoločenstva, kde nedochádza k separácii a segregácii. Z teologického a ekleziologického pohľadu na všetkom, čo vlastní Christova Cirkev a čo predstavuje jej duchovné bohatstvo, sa môže spolupodieľať každý človek bez výnimky. Pravoslávna teológia zastáva názor, že v procese poznávania a zdokonaľovania sa človeka ide o **tajomstvo stretnutia**, ktoré sa vymyká každému racionalistickému chápaniu. Z tohto dôvodu považujeme za správne, ak každý človek má možnosť participovať a byť súčasťou takéhoto spoločenstva aj v rámci edukačného procesu, samozrejme, za vytvorenia adekvátnych podmienok vyplývajúcich z postihnutia.

Taktiež platí, že každý človek, ktorý sa spolupodieľa na integrácii a inklúzii osoby s postihnutím a zároveň aj na jeho socializácii, môže byť obohatený o **nové rozmery duchovného a spoločenského života**, nakoľko vnútorný svet takýchto ľudí sa otvára a dotýka tých najhlbších rozmerov samotného bytia človeka. Skúsenosť mnohých ľudí hovorí o vzájomnom obohatení sa, dokonca nie je výnimočný ani prípad, kedy človek, kňaz, učiteľ, či sociálny pracovník skonštatuje: *Chcel som mu pomôcť a nakoniec mi pomohol on sám,* alebo, *mojou snahou bolo ho niečo naučiť a v konečnom dôsledku mi on otvoril oči pre niečo oveľa dôležitejšie.* Tu sa ukazuje praktickosť a pravdivosť toho, čo sme vyššie uviedli, totiž, že človek v rámci poznávania **nevyhnutne musí vstupovať do vzťahov a do spoločenstva s Bohom a ostanými ľuďmi podľa vzoru spoločenstva v Christovej Cirkvi,** kde sú si všetci rovní a všetci sa usilujú a zdokonaľovanie a spásu každého človeka.

[1] Pozri LEONHARDT, A., LECHTA, V., SCHMIDTOVÁ, M., KOVÁČOVÁ, B.: Inkluzívna pedagogika ako odbor, princíp i politikum verzus jej realizácia. In: *Efeta*, roč. XVII, č. 2. Martin 2007, s. 3.

**Zoznam bibliografických odkazov:**

ΓΙΑΝΝΑΡΑ, Χ.: *Το πρόσωπο και ο έρως*. 4. vydanie. Αθήνα 1992. ISBN 960-7217-56-X.

HANGONI, T.: *Osobnosť kresťanského sociálneho pracovníka.* 1. vydanie. Gorlice 2011. ISBN 978-83-63055-00-4.

HARČARÍKOVÁ, T.: Základy pedagogiky jednotlivcov so špecifickými poruchami učenia. In: *Základy špeciálnej pedagogiky pre prácu so študentmi stredných a vysokých škôl.* Bratislava 2007, s. 44-55. ISBN 978-80-89113-30-9.

JANOŠKO, P.: Možnosti hodnotenia kvality inkluzívnej edukácie. In: *Efeta*, roč. XIX, č. 2. Martin 2009, s. 4-6. ISSN 1335-1397.

JEŽEK, V.: *Od individualismu k obecenství. Úvod do byzantské teologické antropologie.* 1. vydanie. Prešov 2005. ISBN 80-8068-306-9.

KUZYŠIN. B.: Miesto teologických disciplín vo vzdelávaní sociálnych pracovníkov. In: *Kvalita vzdelávania pracovníkov v oblasti sociálnej práce (Biblicko-teologické a sociologické východiská).* Prešov 2010, s. 35-40. ISBN 978-80-555-0211-3.

LEONHARDT, A., LECHTA, V., SCHMIDTOVÁ, M., KOVÁČOVÁ, B.: Inkluzívna pedagogika ako odbor, princíp i politikum verzus jej realizácia. In: *Efeta*, roč. XVII, č. 2. Martin 2007, s. 2-4. ISSN 1335-1397.

ΛΙΑΜΤΣΟΥ, Ε.: *Η ετερότητα στην εκπαίδευση κατά την ορθόδοξη χριστιανική αγωγή*. Θεσσαλονίκη 2008. (doktorská práca)

LOSSKY, V.*:* Theologické chápání lidské osoby. In: *Orthodox revue*, č. 2. Praha 1998, s. 121-129. ISSN 1212-1592.

MACHALOVÁ, M.: *Biodromálna psychológia pre pomáhajúce profesie (sociálnych pracovníkov, sociálnych pedagógov a andragógov).* Brno 2010. ISBN 978-80-87182-10-9.

MACHALOVÁ, M.: Edukačná sociálna práca. In: *Sociálna a duchovná revue*, roč. III., č. 2. Prešov 2012, s. 2-15. ISSN 1338-290X.

NIKULIN, A.: Dušpastierska starostlivosť pri psychických ochoreniach. In: *Sociálna a duchovná revue,* roč. I., č. 3. Prešov 2010, s. 41-48. ISBN 978-80-555-0213-7.

OLEŃSKA, T., BOMBIŃSKA-DOMŻAŁ, A.: Pedeutologická perspektíva integratívneho vzdelávania – kontext podmienenosti spolupráce učiteľov. In: *Efeta*, roč. XIX, č. 2. Martin 2009, s. 10-13. ISSN 1335-1397.

POŽÁR, L.: *Psychológia postihnutých (patopsychológia).* 1. vydanie. Bratislava 2005. ISBN 80-89113-21-4.

PRUŽINSKÝ, Š.: *Pravoslávna duchovnosť II.* 1. vydanie. Košice 1992. ISBN 80-7097-185-1.

TICHÁ, E.: Základy pedagogiky jednotlivcov s poruchami správania. In: *Základy špeciálnej pedagogiky pre prácu so študentmi stredných a vysokých škôl.* Bratislava 2007, s. 109-130.

VAŠEK, Š.: *Základy špeciálnej pedagogiky*. 2. vydanie. Bratislava 2006. ISBN 80-89229-02-6.

*Zákon č. 245/ 2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v z. n. p.*

ZIZIOULAS, J.: *Being as Communion. Studies in Personhood and the Church.* New York 1997. ISBN 978-0-88141-029-7.

ŽUPINA, M.: *Kresťanská etika v dnešnej a zajtrajšej spoločnosti.* Prešov 2005. ISBN 80-8068-287-9.

**Internetový zdroj:**

*Školská integrácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) a vzdelávanie žiakov so ŠVVP v špeciálnych triedach ZŠ (Interný metodický materiál ŠŠI)* (online). [cit. 2012-09-23]. Dostupné na internete: http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/Metod_material_k_sk_integracii_2011%281%29.pdf

# VÝCHODISKÁ PSYCHOLOGICKEJ STAROSTLIVOSTI O DETI Z DETSKÉHO DOMOVA[1]

*Andrej Nikulin*

Podľa viacerých vedeckých štúdií, čim je pobyt dieťaťa v detskom domove dlhší, tým horší to má dopad na jeho psychiku. Hlavným dôvodom je chýbajúca prirodzená láska rodičov, ktorú dostáva dieťa prostredníctvom rodiny. To čo rodina dieťaťu dáva, nedokáže vynahradiť žiadna náhradná starostlivosť. Rodina zabezpečuje základné potreby dieťaťa, je pre dieťa zdrojom poznania, skúsenosti, ale predovšetkým istoty a lásky.

Keď dieťa z rôznych dôvodov rodinu stráca je na spoločnosti, aby túto stratu prežilo čo najmenej bolestivejšie, a aj keď vieme, že vždy to bude iba o náhradnej rodine, aby mu tá mohla aspoň niečo dať z toho, čo každé dieťa pre šťastný život potrebuje.

V závislosti od veku, v ktorom dieťa do domova príde, strávi tam obdobie do svojej plnoletosti, a teda prejde najvážnejšími sociálnymi a psychologickými medzníkmi svojho vývinu. Na to, aby to zvládlo čo najefektívnejšie, bude potrebovať vlastné skúsenosti a oporu, ale predovšetkým oporu blízkych ľudí, či už náhradných rodičov, alebo odborného personálu. Na strane posledných je zodpovednosť do takej miery, nakoľko budú vedieť takému dieťaťu pomôcť. Každopádne bez porozumenia vývinu dieťaťa, táto pomoc nemusí byť vždy efektívnou a účelnou.

## Obdobie dospievania

Obdobie dospievania – puberty je považované za jedno z najkritickejších období vo vývine dieťaťa. Je to obdobie najrýchlejších, najnápadnejších a najbúrlivejších zmien. Toto obdobie sa charakterizuje rýchlym rastom organizmu, najmä pohlavným dozrievaním. Charakterizuje sa nielen zmenami telesných, psychických a sociálnych vlastností a funkcií, ale najviac zmenou osobnosti dospievajúceho, najmä jeho sebahodnotenia. Základom pre formovanie nových psychologických vlastnosti osobnosti dieťaťa je komunikácia v rámci činnosti, ktorú vykonáva. Pre dieťa v tomto období je typická snaha zapojiť sa do sveta dospelých, jeho hodnotového systému. V puberte sa zvyšuje záujem o sebapoznanie svojich možností a schopností, rozvíja sa sebahodnotenie a sebauvedomenie. Podľa Eriksona je obdobie puberty a adolescencie, ktoré nasleduje po ňom, charakteristické hľadaním a vytváraním

[1] Táto štúdia je výsledkom riešenia vedeckovýskumného projektu: Sociálno-psychologická starostlivosť o deti z Detského domova v Medzilaborciach, VGA3/2010.

vlastnej identity, bojom s neistotou a pochybnosťami o samom sebe, o svojej pozícii v spoločnosti[1].

Pre harmonický vývin osobnosti dieťaťa v puberte sú veľmi dôležité vzťahy s dospelými, najmä rodičmi. Napriek tomu, že vzťahy s rodičmi sa označujú za problémové kvôli častým nedorozumeniam a hádkam, prítomnosť rodičov je pre dieťa veľmi potrebná a dôležitá.

Na jednej strane dieťa pociťuje potrebu byť samostatným, rovným dospelým, môcť prijímať a uskutočňovať vlastné rozhodnutia. Na druhej strane, keďže dieťaťu chýbajú skúsenosti a často reálne zhodnotenie situácie, potrebujú mať rodiča blízko, cítiť jeho starostlivosť a lásku a aj jeho podporu.

V tomto období dieťa veľmi intenzívne pociťuje absenciu pevných rodinných vzťahov a vzorov. Pokiaľ dieťaťu chýbajú vhodné podmienky na to, aby sa mohla rozvíjať jeho osobnosť a pozitívna realizácia jeho možností, sebarealizácia môže prijímať negatívne formy a viesť ku odchylnému správaniu.

Takisto môže mať negatívny dopad na citový život dieťaťa absencia rodiča a rodičovskej lásky. Negatívne alebo chýbajúce skúsenosti detí s rodičmi sa podpisujú o strach a neschopnosť v budúcnosti vytvoriť pevné vzťahy. Zároveň absencia vzťahov môže vyvolať neurotickú potrebu lásky a prijatia, ktoré provokujú časté sociálno-patologické javy, akými sú raný alebo chaotický pohlavný život, členstvo v asociálnych skupinách, úteky a túlania sa. Veľmi často, práve takto dieťa opúšťa domov začína samostatný život.

**Potreby dieťaťa a ich deprivácia**

Každé dieťa od narodenia má päť základných okruhov potrieb

- potreba stimulácie- primeraný prívod intelektuálnych a sociálnych podnetov
- potreba zmysluplného sveta – dávať veciam zmysel a poriadok
- istoty a bezpečia – vytvorenie citového vzťahu s blízkymi osobami (rodičmi)
- osobnej identity – proces sociálneho začlenenia do spoločnosti
- otvorenej budúcnosti- potreba mať pred sebou určitú životnú perspektívu. Táto potreba je aktuálnou najmä v období dospievania. Nevýhodou ústavných detí je to, že po dovŕšení 18 rokov musia, na rozdiel od rovesníkov, s vlastnými rodičmi opustiť domov a starať sa o seba bez istoty a možnosti v prípade neúspechu sa vrátiť späť.

[1] Končekova. Ľ.: Vývinová psychológia, Prešov 2005, s. 160.

Veľmi negatívny vplyv na vývin a dozrievanie osobnosť má psychická deprivácia, ktorá mnohé potrene podnety obmedzuje alebo ich znemožňuje.

Deprivácia je hlavnou vlastnosťou detí, ktoré ostali bez rodičovskej starostlivosti[1]. Deprivácia znamená psychický stav vzniknutý následkom ťažkých životných situácií, keď subjektu nie je daná príležitosť k uspokojeniu niektorej jeho základnej (vitálnej) psychickej potreby v dostačujúcej miere a dosť dlhú dobu[2]. Depriváciou sa môže stať aj dlhodobá frustrácia. Najčastejšia forma deprivácie u detí z detského domova je citová a sociálna. Citová alebo emocionálna deprivácia sa vzťahuje na chýbajúce alebo obmedzené množstvo kvalitných citových podnetov. Môže sa jednať o nedostatok fyzických a psychických kontaktov a významných sociálnych objektov[3]. U týchto detí jedná sa predovšetkým o vzťah s matkou, alebo osobou, ktorá ju nahrádza.

Deprivácie patria k najzávažnejším záťažovým vplyvom, môže nepriaznivo ovplyvniť psychiku jednotlivca a u detí a dospievajúcich najmä ich vývin. Následky deprivácie môžu byť rozmanité, od ľahkých nápadnosti v rámci normálu až po ťažké poškodenia rozumových schopností a poškodenia osobnosti[4]. Veľmi citlivým na následky deprivácie je detský vek. Čím je dieťa mladšie, tým môžu byť následky závažnejšie.

Najdôležitejším sociálnym a citovým kontaktom pre dieťa je kontakt s jeho matkou. Prítomnosť matky v živote dieťaťa je dôležitá pre formovanie schopnosti čeliť rôznym životným nástrahám byť aktívnym v zložitých a pre neho nebezpečných situáciách. Intenzita a stálosť matkinej starostlivosti sú pre dieťa hlavným predpokladom vzniku bazálnej dôvery ku okolitému svetu. Dôsledky, ktoré deprivácia plnohodnotného materinského vzťahu spôsobuje, bude nedostatok dôvery, ktorý sa prejaví strachom, agresivitou a nedôverou iným ľudom a samému sebe.

**Niektoré problémy detí z detského domova**

Čím dlhšie deprivácia pôsobí na dieťa, tým sú ťažšie a nenapraviteľnejšie jej dôsledky.

Absencia dôležitých podmienok a samotný život v detskom domove môžu negatívne vplývať na osobnosť dieťaťa. Najviac dieťaťu chýba láska, pozornosť, náklonnosť a pozitívnych citových vzťahov. Dieťa z detského domova je často konfrontované s absolútnym neuspokojením týchto potrieb, malým množstvom kontaktov, neosobným vzťahom ku deťom zo strany dos-

[1] http://detdom24.ucoz.ru/publ/psikhologicheskie_osobennosti_detej_vospityvajushhikhsja_v_uslovijakh_detskogo_doma/1-1-0-8
[2] Končeková, Ľ.: Patopsychológia. Prešov 2005, s. 49.
[3] Končeková. Ľ.: citované dielo, s. 50.
[4] Končeková. Ľ.: citované dielo, s. 50.

pelých, citovou chudobnosťou vzťahov. Vzťahy s dospelými, ktorí sa starajú o dieťa sú väčšinou zamerané na správanie dieťaťa a jeho usmerňovanie. Negatívne vplýva na psychiku dieťaťa, časté striedanie dospelých vychovávateľov, prekladanie detí z jednej rodiny do druhej, alebo striedanie inštitúcií.

Všetko toto zbavuje dieťa dôležitej vlastnosti, ktoré sa nachádza v základe plnohodnotnej osobnosti – užitočnosť a potrebnosť pre iných, schopnosť vytvoriť dlhodobé vzťahy.

Napriek tomu, že deti v detskom domove sú v kontakte s dospelými a rovesníkmi, chýbajú im návyky efektívnej komunikácie, spolupráce, riešenia konfliktov a záťažových situácií. Odchovanci detských domovov sú často menej úspešní v riešení konfliktov s dospelými a rovesníkmi ako iné deti. Veľmi často sa konfliktné situácie riešia obviňovaním iných, neschopnosťou uznať vlastnú vinu.

V správaní detí z detského domova je veľmi často vidieť agresívne tendencie. Mnohí autori vysvetľujú agresivitu ako dôsledok deprivácie z predchádzajúcich vývinových období. Podľa Eriksona by agresivita mohla byť dôsledkom chýbajúcej dôvery voči okoliu, ako prednastavenosť reagovať útočným spôsobom. Ako ďalšia príčina agresivity u detí z detského domova môže byť problém s vlastnou identitou jej nestálosť, kontroverznosť a nejasnosť.

Vo všeobecnosti deti z detského domova charakterizujú:
- problémy vo vzťahoch s okolím
- povrchnosť pocitov spôsobená strachom zo sklamania
- zvyk žiť podľa pokynov iných
- pasivita ako dôsledok takej starostlivosti okolia, pri ktorej sa dieťa iba kontroluje a usmerňuje
- problematické sebauvedomenie (od presvedčenia, že mi je všetko dovolené až k presvedčeniu, že mi nie je dovolené nič)
- chýba pocit šťastia. Šťastie sa redukuje na hmotné veci a potreby, čo je prejav kompenzácie citových a sociálnych vzťahov a potrieb
- väčší výskyt porúch učenia a správania (túlanie sa, úteky, krádeže)[1]

Detský domov v konečnom dôsledku vplýva na tieto vlastnosti osobnosti dospievajúcich detí
- infantilnosť –ako dominujúca vlastnosť osobnosti
- nedostatočná schopnosť plánovať si vlastný život
- neefektívny systém obranných reakcií

[1] http://detdom24.ucoz.ru/publ/psikhologicheskie_osobennosti_detej_vospityvajushhikhsja_v_uslovijakh_detskogo_doma/1-1-0-8

- neschopnosť zrieknuť sa okamžitých želaní pre vzdialenejší cieľ
- neschopnosť vytvárať dlhodobé hlboké vzťahy
- chýbajúca iniciatíva pri zariadení vlastného života
- problém s časovou organizáciou a odpočinkom.

Deťom z detského domova veľmi často chýbajú pri začínaní samostatného dospelého života:
- základné praktické životné skúsenosti, schopnosť plánovať, predvídať a pohotovo reagovať na meniace sa okolnosti
- veľké rezervy v komunikácií s dospelými
- odolnosť sociálno-patologickým javom tendencie vyhľadávať
- problémy so zakladaním vlastnej rodiny

**Pomoc deťom z detského domova**

Kroky, ktoré potrebuje dieťa pre nápravu socializácie:

- Korekcia negatívnych postojov, emócií a depresívnych tendencií, náchylnosť na agresívne skratové správanie.

- Korekcia a stimulácia motorických a senzorických zručností potrebných pre úspešné zvládanie školy a základ študijnej aktivity dieťaťa, ktorá vplýva na sebaistotu v svoje sily a úspešnosť. Vývin motoriky a rečových schopností.

- Vývin adekvátnych potrieb a záujmov, formovanie svetonázoru a normách správania. Kompenzovať obmedzené osobné skúsenosti detí cestou rozvoja ich osobnostných záujmov, podnecovať záujem o poznávanie a systematizáciu osobných skúseností.

- Spevňovať aktivitu dieťaťa a subjektívneho pocitu úspešnosti. Obohacovať sociálne skúsenosti cestou zvýšenia kompetencií a osvojovania nových sociálnych rolí. Pomáhať pri nadobúdaní nových sociálnych zručností a návykov pomáhajúcich jeho socializácii.

- Zapájať dieťa do činností, ktoré pomáhajú osvojovať nové sociálne roly a úlohy, pomôcť naučiť sa chápať ich význam.

- Dôležitou etapou socializácie je sebapoznanie a sebahodnotenie. Pomôcť dieťaťu naučiť sa správne hodnotiť svoje schopnosti a naučiť klásť reálne ciele, ktoré budú zodpovedať jeho možnostiam.

Deti sú darom a budúcnosťou každej spoločnosti. Starať sa o nich je nielen plnením našej kresťanskej povinnosti, ale aj zabezpečením budúcnosti, súčasťou ktorej sú aj deti z detských domovov.

Keď dokážeme u týchto detí zabezpečiť tie najdôležitejšie potreby akými sú láska, pozornosť blízkych a úprimný záujem o nich potom sa budú môcť rozvinúť v plnohodnotného člena našej spoločnosti.

**Zoznam bibliografických odkazov:**

HANGONI,T.: *Osobnosť kresťanského sociálneho pracovníka*. Gorlice 2011. ISBN 978-83-63055-00-4

HANGONI, T.: *Zvyšovanie profesionálnych kompetencií sociálneho pracovníka*. In: Sociálna a duchovná revue. Prešov 2010, roč. I, č. 4., s.61. ISSN 1338-290X.

KONČEKOVÁ, L.. *Vývinová psychológia*. Prešov 2005. ISBN 80-969053-6-8.

KONČEKOVÁ. Ľ.: *Patopsychológia*. Prešov 2005. ISBN 80-89235-00-X

KUZMYK, V.: *Význam pokory v živote kresťana podľa svätých otcov a učiteľov cirkvi.* In: *Nipsis.* PU v Prešove, PBF 1999, roč. 3, č. 2 (2008), s. 23-32. ISSN 1337-0111.

KUZYŠIN, B.: *Svätá tajina pokánia v procese obnovy človeka*. In: Cesta obnovy človeka v súčasnej pluralitnej spoločnosti, Gorlice 2009.

PILKO, J.: *Pokánie ako zmena v živote kresťana*. In: Nipsis, roč. I, č. 2. Prešov 2006, s. 33-39. ISSN 1337-0111.

ŠIP, M.: *Dimenzie kresťanstva – subjektívna úvaha na danú tému*. In. Odkaz Svätého Cyrila a Metoda, 2008, roč. LIV (7), s. 5 – 7. ISSN 0139-9012

ŽUPINA, M.: *Antropologický a duchovný rozmer pokánia*. In: Cesta obnovy človeka v súčasnej pluralitnej spoločnosti. Gorlice 2009, s. 58-65. ISBN 978-83-928613-3-1

**Internetové zdroje:**

**Психологические особенности детей, воспитывающихся в условиях детского дома.** (online) (cit. 2012-10-02). Dostupné na internete: http://detdom24.ucoz.ru/publ/psikhologicheskie_osobennosti_detej_vospityvajushhikhsja_v_uslovijakh_detskogo_doma/1-1-0-8

**Дети, лишенные родительского попечительства** (online) (cit. 2012-10-02). Dostupné na internete: www.idc.ulstu.ru/ipk/table/kluch/070711/1.doc

# KATECHÉZA SV. CYRILA JERUZALEMSKÉHO A JEHO DIDAKTICKÉ METÓDY A ZÁSADY V KONTEXTE SÚČASNÉHO KATECHETICKÉHO VZDELÁVANIA

*Ján Pilko*

Svätý Cyril Jeruzalemský je prvým cirkevným spisovateľom, ktorý vytvoril a presne popísal metódu katechetického výkladu. Položil tak základ tzv. systematickej metódy podávania viery.[1] Jeho katechetická práca bola v 4. storočí veľkým prínosom pre Cirkev, ktorá zápasila s veľkým prílivom pohanov, ktorí sa rozhodli prijať kresťanstvo.

„Katechetické diela prvotnej Cirkvi boli vytvorené pre potreby veriacich s cieľom, aby boli dobre oboznámení s učením Cirkvi. Katechézu potrebovali nielen tí, ktorí sa pripravovali na prijatie svätého krstu, ale aj tí, ktorí už boli pokrstení"[2]. V tom môžeme pozorovať aj súčasnú situáciu, ktorá sa nachádza v Cirkvi. Z histórie vieme, že čím viac stúpal počet pokrstených detí, tým menší dôraz a význam sa kládol na predkrstnú katechézu, ktorá sa začala uskutočňovať po prijatí svätého krstu a následne dospievaním dieťaťa. Preto aj v súčasnosti je dôležité, aby katechéza neprebiehala len pred krstom, akýmsi katechizovaním rodičov či krstných rodičov, ale aj samotného dieťaťa počas jeho dospievania. Tieto možnosti katechizovania, ktoré sa v minulosti uskutočňovali v chráme je možné využiť vo vyučovacom procese priamo v škole a samozrejme aj na farnostiach.

## Metódy v katechéze Cyrila Jeruzalemského

### Monologická metóda

Pri monologickej metóde sám učiteľ vysvetľuje učivo vo forme rozprávania, alebo prednášky. „Základom metódy výkladu je živé, hovorové slovo - monológ učiteľa, ktorý logicky, presne a postupne vysvetľuje učivo: nové pojmy, vzťahy medzi nimi, zákony, teórie, ich využitie v praxi, uvádza fakty, rieši úlohy. Pri svojom výklade učiteľ obohacuje slovnú zásobu žiakov a umožňuje im poznať veľa nových neznámych výrazov. Realizácie metódy výkladu si vyžaduje od učiteľa schopnosť a umenie hovoriť (rétorika), vcítiť sa do vedomia žiakov, rozumieť rozličným neverbálnym prejavom správania žiakov. Tieto vlastnosti sú súčasťou repertoáru učiteľa, ktorý dosiahol pedagogické majstrovstvo. Výklad môže spĺňať aj významné výchovné funkcie. Dobrým, emocionálnym výkladom môže učiteľ strhnúť, presvedčiť

[1] Pozri SVÄTÝ AUGUSTÍN: *Katechetické spisy*. Praha 2005, s. 5.
[2] PILKO, J.: *Katechetické slovo Jána Zlatoústeho*. In: Nipsis, roč. II, č. 1, Prešov 2007, s. 16.

a ovplyvniť postoje žiakov, ako aj ich záujmy“[1]. Nemôžeme pochybovať o tom, že takýmto pedagogickým majstrom bol aj Cyril Jeruzalemský. Ako prebiehala katechizácia v Jeruzaleme nám ukazuje spis Egerie[2], ktorý vznikol v roku 384. Práve táto pútnička sa nachádzala v Jeruzaleme v čase keď tam bol Cyril biskupom.[3] V tomto spise sa dočítame, že predmetom učenia biskupa bola predovšetkým Nová zmluva. Počas štyridsiatich dní biskup vysvetľoval celú Novú zmluvu a niektoré časti Starej Zmluvy začínajúc od knihy Genezis a neskôr dával poučenia o všetkom čo sa týka viery a vzkriesenia. Po piatich týždňoch katechizácie prijali katechumeni Symbol viery, ktorého obsah im bol podrobne vysvetlený takým istým spôsobom, ako im bolo vysvetľovaná Nová zmluva. Táto katechéza prebiehala od šiestej do deviatej, každé ráno počas celého pôstu, tri hodiny katechizácie za deň.[4]

Táto metóda patrí k najčastejším a môžeme povedať, že aj k najstarším metódam používaným vo vyučovaní. Katechetický spis Cyrila vychádza práve z tejto metódy, ktorá je obohatená rozprávaním príbehov a podobenstiev zo Starej a Novej Zmluvy. „Rozprávanie príbehov je najstaršou vyučovacou metódou, ktorá ma veľkú hodnotu, pretože prezentuje tému atraktívnym a pútavým spôsobom“[5]. Celé dielo Cyrila je poprepájané rôznymi príbehmi a príkladmi, ktoré majú poučiteľný charakter.

Napríklad v úvode hovorí katechumenom o blahodati, ktorá na nich schádza. Zároveň však upozorňuje, že aj Šimon Mág sa pokrstil, ale neosvie-

[1] TUREK, I.: *Didaktika*. cit. dielo. Lura Edition 2008, s.252.

[2] Pozri EGERIA: *Púť do Svätej zeme. Itinerarium Egeriae.* Bratislava 2006.

[3] O živote svätého Cyrila sa zachovalo málo správ a veľa vecí je nejasných. Narodil sa okolo roku 315 v Jeruzaleme alebo niekde v jeho okolí. Vieme že v roku 348 už bol presbyterom a predniesol vtedy v čase Veľkého pôstu a Svetlého týždňa svoje katechézy. Za nevyjasnených okolností bol zvolený za biskupa. Už v ranej dobe vznikali spory o kánonickosti jeho chyrotóne, ktorú dostal od ariánskeho biskupa Akakia Cézarejského. Následne sa však s cézarejským metropolitom Akakiom dostal do sporu. Išlo os správne spory, lebo podľa 7. kánonu I. všeobecného snemu v Nicei v roku 325 bránil svoju nezávislosť na Akakiovi. Pri týchto sporoch vystúpili na svetlo i vieroučné rozpory medzi ním a Akakiom. Preto bol trikrát poslaný do vyhnanstva. Za prítomnosti Akakia je potvrdený na jeruzalemskú katedru. O rok neskôr si Akakij vymáha novú synodu a sv. Cyril je znovu poslaný do vyhnanstva. Až v roku 362, kedy cisár Julián povolil, návrat všetkým vyhnancom, sa vracia do Jeruzalema. Tu pôsobil a pracoval do nástupu ariánsky zmýšľajúceho cisára Velenta v roku 367. O ďalších dnanásťtich rokoch jeho vyhnanstva nevieme vôbec nič. Až po smrti Valenta v roku 378 sa mohol vrátiť späť a usilovať sa o nápravu škôd. V roku 381 sa zúčastnil II. Všeobecného snemu v Konštantínopoly, kde bola uznaná jeho pravoslávnosť a nárok na jeruzalemskú katedru. Zomrel okolo roku 386 – 387. Pozri SV. CYRIL JERUZALÉMSKÝ: *Mystagógické katechese.* Velehrad 1997, s. 6 – 7.

[4] Pozri EGERIA: *Púť do Svätej zeme*, cit. dielo, s. 187 – 189.

[5] ZOZUĽAKOVÁ, V.: *Metódy vyučovania náboženskej výchovy*. cit. dielo, Vydavateľstvo Prešovskej Univerzity v Prešove. Prešov 2011, s. 20

tilo ho to. „*Telo síce umyl vodou, ale svoje srdce neosvietil Duchom.*“[1] Svoje telo ponoril do kúpeľa a vyšiel z neho, ale jeho duša nebola pochovaná s Christom a nevstala s Ním.[2] Ďalšie príklady môžeme vidieť vo všetkých katechézach. Napríklad v druhej polovici tretej katechézy sa venuje pokániu a svoj pohľad upiera na veľké osobnosti starozákonných dejín ako boli Adam, Áron, Nabuchodonozor, múdry Šalamún, ale aj kráľ Dávid.[3]

**Motivácia**

Svätý Cyril Jeruzalemský, začína svoju prípravnú katechézu pred katechumenmi slovami: „*Už je cítiť vôňu blaženosti z vás osvietených*[4]*! Už zbierate duchovné kvety aby ste mohli upliesť nebeský veniec... už sa nachádzate pred dverami nebeských palácov.*[5]“ V tejto krátkej úvodnej vete Cyrilovej prípravnej katechézy, môžeme badať snahu Cyrila o motiváciu katechumenov k duchovnej príprave pred prijatím svätého krstu, a neopísateľnej odmene, ktorá čaká na každého, kto ho prijme.

Motivácia je jednou z piatich hlavných metód zážitkovo – pedagogického učenia. „Veriaci človek vie, že zmyslom jeho života sa stáva spása. To ho motivuje v jeho každodennom živote, postupne si vytvára priority svojho života.“[6]

„Z pohľadu pedagogiky a didaktiky je motivácia základom aktívnej činnosti žiaka vo vyučovaní, ktorá sa má prelínať celým vyučovacím procesom.[7] „To znamená, že učiteľ svojím prístupom k preberanej téme a svojím prístupom k žiakom podnecuje k aktivite a záujmu o preberané učivo“[8].

[1] СВ. КИРИЛЛ ИЕРУСАЛИМСКИЙ, cit. dielo, s. 2.
[2] Pozri Kol 2, 12; Rim 6, 4; 1Kor 10, 2. *Keď Šimon (mág) videl, že vkladaním rúk apoštolov sa udeľuje Duch, ponúkol im peniaze a povedal: "Dajte aj mne takú moc, aby každý, na koho vložím ruky, dostal Ducha Svätého." Ale Peter mu povedal: "Tvoje striebro nech je zatratené aj s tebou, pretože si si myslel, že možno Boží dar získať za peniaze! Nemáš účasť ani podiel na tomto slove, lebo tvoje srdce nie je priame pred Bohom. Rob teda pokánie z tejto svojej neprávosti a pros Pána, azda ti odpustí toto zmýšľanie tvojho srdca. Lebo vidím, že si v horkej žlči a v putách neprávosti." Šimon odpovedal: "Modlite sa vy za mňa k Pánovi, aby ma nepostihlo nič z toho, čo ste povedali.*
[3] Pozri СВ. КИРИЛЛ ИЕРУСАЛИМСКИЙ: *Поучения огласительные и тайнводственны*е. Москва 1991, s. 22– 30.
[4] Katechumenov.
[5] СВЯТИТЕЛЬ КИРИЛЛ АРХИЕПИСКОП ИЕРУСАЛИМСКИЙ: *Поучения огласительные и тайнводственные.* Cit. dielo. Москва 1991, s. 1.
[6] ZOZUĽAKOVÁ, V.: *Metódy vyučovania náboženskej výchovy*. Vydavateľstvo Prešovskej Univerzity v Prešove. Prešov 2011, s. 54.
[7] PETLÁK, E.: *Všeobecná didaktika.* cit. dielo, Bratislava 1997, s. 113.
[8] ZOZUĽAKOVÁ, V.: *Metódy vyučovania náboženskej výchovy*. cit. dielo, s. 55.

Môžeme povedať, že hlavným cieľom motivácie v rámci katechézy je pochopiť zmysel a hĺbku duchovného života, ktorý sa pred katechizovanými otvára.[1]

Podobne hovorí aj Cyril keď motivuje katechumenov slovami: „*Pozeraj akú dôstojnosť ti daruje Isus. Počúval si slovo o nádeji a nepoznal si ju. Počul si o tajinách, ale nerozumel si im. Počúval si Sväté Písmo, ale nechápal si jeho hĺbku. Teraz už povedané slová nejdú mimo ale do tvojho vnútra. Lebo duch prebývajúc*[2] *v tebe, robí tvoj um chrámom Božím*“[3].

## Didaktické zásady v katechézach Cyrila Jeruzalemského

### Zásada názornosti

„Je optimálnou požiadavkou na optimálne využívanie názornosti vo vyučovaní, aby si žiaci vytvárali predstavy a pojmy na základe konkrétneho zmyslového vnímania predmetov a javov“[4]. „Zásada názornosti sa prejavuje tak, že učiteľ používa vo vyučovacom procese rozličné názorné pomôcky a príslušnú didaktickú techniku, aby si žiaci vytvárali správne a presné predstavy a obrazy o jednotlivých predmetoch a javoch“[5]. Samozrejme, že v podávaní vieroučných teologických a dogmatických pravdách, je veľmi ťažko použiť nejaké hmatateľné pomôcky. Preto Cyril vo svojich katechézach používa rôzne príklady zo života hlavne Izraelského národa, ktorý svoje dejiny veľmi dobre pozná, čo uľahčuje katechumenom názorne aplikovať počuté do svojho osobného života.

Napríklad v druhej katechéze Cyril vyzýva katechumenov, aby zanechali všetko, čo je pozemské, dočasné a zamerali sa na veci večné. Veď koľko rokov strávili v práci pre tento svet a v týchto štyridsiatich dňoch nemôžu urobiť niečo užitočné pre svoju dušu? Veď aké dôležité je vyhýbať sa prázdnym slovám, ohováraniu svojho blížneho, a namiesto toho treba vždy myslieť na modlitbu. Človek musí očistiť svoje vnútro, aby mohol dostať blahodať. Lebo odpustenie hriechov sa daruje každému, ale dar Svätého Ducha sa daruje podľa viery každého z nás. Keď sa málo snažíš, málo dostaneš, keď robíš veľa, veľa dostaneš.[6]

---

[1] Pozri ZOZUĽAKOVÁ, V.: *Metódy vyučovania náboženskej výchovy*, s. 56.
[2] Jak 4, 5.
[3] СВЯТИТЕЛЬ КИРИЛЛ АРХИЕПИСКОП ИЕРУСАЛИМСКИЙ: *Поученија огласительные и тайнводственные.* cit.dielo. Москва 1991, s. 1.
[4] ZOZUĽAKOVÁ, V.: *Didaktika pravoslávnej náboženskej výchovy ako školského predmetu.* cit. dielo, Vydavateľstvo Prešovskej Univerzity v Prešove. Prešov 2009, s. 96.
[5] TUREK, I.: *Didaktika*. cit. dielo, Lura Edition 2008, s. 162.
[6] Pozri СВЯТИТЕЛЬ КИРИЛЛ АРХИЕПИСКОП ИЕРУСАЛИМСКИЙ: *Поученија огласительные и тайнводственные.* cit.dielo. Москва 1991, s. 16.

Podobne využíva zásadu názornosti aj keď hovorí o pokání. Kto sa chce zachrániť, musí mať srdce vždy pripravené k pokániu. Ako na každú chorobu existuje liek, rovnako tak aj na každý hriech je pokánie. Mnohí králi v Starej zmluve padli do ťažkých hriechov, ale v konečnom dôsledku sa dokázali obrátiť a učiniť pokánie. Medzi nich patril aj samarinský kráľ Acháb, ktorý bol modloslužobník a krutý prenasledovateľ prorokov, ale obrátil sa pochopiac, že to, čo vykonal, bolo zlé a učinil pokánie.[1] Keďže Cyril hovoril predovšetkým k Židom, ktorí boli oboznámení s dejinami ich kráľov, zámerne na nich poukazuje ako na svetlé príklady, ktoré mali poslúžiť pre katechumenov, aby pochopili, aké má byť skutočné pokánie. Ako ďalší príklad uvádza kráľa Nabuchodonozora, ktorý bol zúrivým a krvilačným človekom. Vzal celý židovský národ do zajatia, zobral bohoslužobné predmety, ktoré odniesol do pohanského chrámu a nakoniec celý židovský chrám do základov vypálil. Vtedy by každý mohol povedať: „*Či by si za svoje skutky nezaslúžil tisíckrát zomrieť*?“[2] Cyril dodáva: „*Ak sa takýto človek, ktorý napáchal toľko zla, kajal zo svojich hriechov a Boh mu odpustil, či aj tebe, keď učiníš pokánie, nedaruje odpustenie hriechov a Nebeské kráľovstvo?*“[3]

Takéto názorné príklady používa vo svojom diele veľmi často. Napríklad keď hovorí o krste prirovnáva ho k veciam materiálnym, ale aj nemateriálnym – duchovným. „*Veľká vec je krst, ktorý je pred vami. On je to vykúpenie zajatcov, odpustenie hriechov, smrť hriechu, znovuzrodenie duše, svetlé oblečenie, neporušená pečať, koč na nebo, nebeská útecha, dar synovstva*“. *Lebo ako zmija pri ceste striehne na tých ktorý idú okolo, dávaj pozor, aby si nebol napadnutý nevierou. Zasaď v sebe vieru, nad silnú nádej, pevnú obuv, aby si obišiel nepriateľa a išiel k Bohu. Prihotov svoje srdce k prijatiu učenia k spoločenstvu svätých tajín. Často sa modli, aby ťa Boh učinil hodným nebeských nesmrteľných tajín. Nebuď lenivý ani cez deň, ani v noci, ale keď ti sen spadne z očí, um nech sa prebudí k modlitbe. Keď pocítiš, že do teba vchádza zlá myšlienka, vzbuď v sebe spomienku na strašný súd. Zamestnaj svoj um poučením, aby zabudol na hriech. Chráň svoju dušu, aby si nezostal v pasci, ale aby si zostal v nádeji a stal sa následníkom večnej spásy*“[4].

**Zásada výchovnosti**

„Zásada výchovnosti zjednodušene predpokladá, že učiteľ, ešte predtým ako začne vie, čo chce a bude učiť a ako to bude učiť a čo chce vo vyučovacom procese dosiahnuť. Výsledkom výchovno-vzdelávacieho procesu je, aby študenti si počas štúdia osvojili požadované vedomosti, zručnosti a v niekto-

[1] Pozri Tamže s. 26.
[2] СВ. КИРИЛЛ ИЕРУСАЛИМСКИЙ, cit. dielo, s. 29.
[3] СВ. КИРИЛЛ ИЕРУСАЛИМСКИЙ, cit. dielo, s. 30.
[4] СВ. КИРИЛЛ ИЕРУСАЛИМСКИЙ, cit. dielo, s. 11.

rých oblastiach i návyky, ktoré budú potrebovať v praxi. Učiteľ pri vyučovaní nesmie zabúdať, že svojím prístupom chtiac-nechtiac pôsobí na študenta aj po stránke kultúrnej, mravnej, estetickej, či citovej, môže ovplyvniť formovanie charakterových a vôľových vlastností študenta“[1].

Na hodinách náboženskej výchovy sa katechétovi otvára priestor a široké možnosti, ako môže cez svoje osobné pôsobenie formovať osobnosť žiaka. Nemôžeme pochybovať o tom, že samotný Cyril bol takýmto výchovným zdrojom a príkladom pre katechumenov, ale aj pre pokrstených. Veď ak by nežil tým, čo kázal týmto počúvajúcim, veľmi ťažko by mohol presvedčiť Židov a pohanov o správnosti kresťanského učenia. Na druhej strane ak by výchovne nepôsobil na katechumenov, tí by sa po „formálnom“ prijatí svätého krstu, vrátili k svojmu predošlému spôsobu života, alebo by ho ani vôbec počas jeho katechizovania nezmenili.

S týmto problémom však zápasí Cirkev v súčasnosti, kedy už pokrstení veriaci, žijú životom, ktorý nezodpovedá a nie je ani v zhode s Christovým učením. Tým viac je potrebná osobná katechizácia v školách pri vyučovaní náboženskej výchovy, kde môže katechéta – učiteľ výchovne, pedagogicky a hlavne duchovne pôsobiť na svojich žiakov. Vytvárať možností spolupráce s kňazom, prostredníctvom nedeľných škôl, exkurzií, športových podujatí, obsluhovania a pomáhania v chráme budovať vzťah k Bohu a Cirkvi.

## Zoznam bibliografických odkazov

EGERIA: *Púť do Svätej zeme. Itinerarium Egeriae.* Bratislava 2006.

ČONKOVÁ, M. LIPTÁKOVÁ, E.: *Didaktické zásady vo výučbe štatistiky pomocou systému SAS.* In: http://www.sas.com/offices/europe/slovakia/uni/resource/EU_KE_Conkova.pdf.

PETLÁK, E.: *Všeobecná didaktika.* Bratislava 1997.

PILKO, J.: *Katechetické slovo Jána Zlatoústeho*. In: Nipsis, roč. II, č. 1, Prešov 2007.

SVÄTÝ AUGUSTÍN: *Katechetické spisy*. Praha 2005.

SV. CYRIL JERUZALÉMSKÝ: *Mystagógické katechese.* Velehrad 1997.

СВЯТИТЕЛЬ КИРИЛЛ АРХИЕПИСКОП ИЕРУСАЛИМСКИЙ: *Поучениа огласительные и тайноводственные*. Москва 1991.

TUREK, I.: *Didaktika*. Lura Edition 2008. ISBN 9780-80-8078-198-9.

[1] ČONKOVÁ, M. LIPTÁKOVÁ, E.: *Didaktické zásady vo výučbe štatistiky pomocou systému SAS.* In: http://www.sas.com/offices/europe/slovakia/uni/resource/EU_KE_Conkova.pdf.

ZOZUĽAK, J.: *Katechetické poslanie cirkvi*. Prešov 2001. ISBN 80-8068-058-2.

ZOZUĽAKOVÁ, V.: *Didaktika pravoslávnej náboženskej výchovy ako školského predmetu*. Vydavateľstvo Prešovskej Univerzity v Prešove. Prešov 2009. ISBN 978-80-555-0016-4.

ZOZUĽAKOVÁ, V.: *Metódy vyučovania náboženskej výchovy*. Vydavateľstvo Prešovskej Univerzity v Prešove. Prešov 2011. ISBN 978-80-555-0419-3.

# FILANTROPICKÝ A SOCIÁLNY ROZMER CIRKEVNÝCH KÁNONOV[1]

*Vasyľ Kuzmyk*

Cirkevné kánony od samotného vzniku zohrávali dôležitú rolu v živote kresťanského spoločenstva. Tak v minulosti ako aj v súčasnosti sú istými ukazovateľmi správneho počínania každého veriaceho človeka. Cirkevné pravidlá sú v súlade so Svätým Písmom, Tradíciou a dogmami Cirkvi a tvoria hranice morálnej a duchovnej cesty kresťana.[2] Sú nápomocné v duchovnom raste veriacich k pravej zbožnosti a chránia ich pred každým subjektívnym odklonom. Ponúkajú každému veriacemu prototyp, na základe ktorého môže kontrolovať správnosť svojich myšlienok, slov či skutkov. Pravidlá tvoria určité kritérium, na základe ktorého je možné hodnotiť duchovný život hierarchického ale aj kráľovského kňazstva.[3]

Hlavným zámerom cirkevných kánonov je spása človeka. Okrem soteriologického aspektu cirkevné pravidlá majú dušpastiersky, pedagogický, filantropický a sociálny charakter. Sú predkladané všetkým členom Christovej Cirkvi, či už duchovenstvu, mníchom, laikom, so zámerom ich duchovného napredovania.

Niektoré z cirkevných kánonov sa týkajú viery a duchovného života, ďalšie – cirkevnej disciplíny.[4] Niektoré z nich zase svedčia o filantropických aktivitách Cirkvi. V 11. pravidle Teofila Alexandrijského je povedané: „*Nech vdovy, chudobní a pútnici dostanú celú starostlivosť a nech si nikto neprisvojuje cirkevný majetok*“.[5] Uvedené pravidlo svedčí o tom, že sa v minulosti Cirkev starala o takýchto sociálne slabších vo všetkých ich bio-psycho-sociálnych potrebách. Cirkevný majetok slúžil na vykonávanie charitatívnej a sociálnej služby Cirkvi, preto bolo nevyhnutné dbať o to, aby nebol neprávom zneužitý. Cirkev vždy bola a je centrom filantropie. Filantropia Cirkvi už v prvých storočia kresťanstva bola dobre zorganizovaná. Cirkev mala prostriedky na opatrovanie vdov, sirôt a celkovo chudobných, ale aj na oslobo-

[1] Tento článok je jedným z výsledkov riešenia vedeckovýskumného projektu VGA 3/2012 - *Sociálna a charitatívna služba Cirkvi 3. – 4. storočia a jej vplyv na vývoj sociálnej práce v súčasnosti*.

[2] Pozri JACOŠ, J.: *Cirkevné právo*. 1. vydanie. Prešov 2006, s. 10 – 11.

[3] Pozri BOUMIS, P.: *Kanonické právo pravoslávnej Cirkvi.* Prešov 1997, s. 23 - 24.

[4] Pozri НИКОДИМ, епископ Далматинский: *Православное Церковное право.* С.-Петербург 1897, s. 60 – 69.

[5] Правила Феофила, Архиепископа Александрийского, 11. In: ПРАВИЛА СВЯТЫХЪ ОТЕЦЪ СЪ ТОЛКОВАНИЯМИ. Москва 1884, s. 552 – 553.

denie zajatcov. Starala sa tiež o cudzincov, chorých a slabých. Zodpovednou osobou za dôsledné vykonávanie sociálnej kresťanskej starostlivosti a správu cirkevného majetku bol biskup, čo nám potvrdzuje obsah 38. apoštolského pravidla: „*Biskup sa musí starať o všetky cirkevné záležitosti a tieto spravovať pamätajúc na to, že naň dozerá Boh. Nesmie však pripustiť, aby si privlastňoval niečo náležiace Bohu, alebo aby to daroval svojim príbuzným. Ak sú títo chudobní, postará sa o nich ako o chudobných, avšak pod tou zámienkou nesmie zaniknúť majetok Cirkvi*“. Podľa Jána Zonara, významného byzantského cirkevného kánonistu 12. storočia, v dejinách Cirkvi bolo biskupom zverené spravovanie cirkevného majetku, pretože rovnako im je zverená dušpastierska starostlivosť o veriacich, ktorá má skutočnú hodnotu pred Bohom v porovnaní s pozemskými blahami. Uvedené pravidlo kladie dôraz na účelovosť cirkevného majetku v kontexte filantropie Cirkvi s istými obmedzeniami pre biskupa a jeho príbuzných. Nie je povolené predávať cirkevné veci a predmety za účelom finančnej podpory chudobných, pretože tie boli prinesené ako dar Bohu, ale je možné podporiť ich z príjmov cirkevnej obce.[1]

S podobnou myšlienkou sa stretneme aj v 41. apoštolskom pravidle, kde je povedané: „*Nariaďujeme, aby biskup mal moc nad cirkevným majetkom. Ak sú mu zverené drahocenné ľudské duše, o to skôr je mu zverená starostlivosť o peniaze, aby s nimi mohol nakladať podľa svojej vôle a pomáhať s celou zbožnosťou a bázňou pred Bohom núdznym prostredníctvom kňazov a diakonov. Rovnako (ak by to potreboval) si mohol i sám brať na svoje nevyhnutné potreby a potreby svojich putujúcich bratov, nech majú všetkého dostatok, pretože Boží zákon ustanovil, aby slúžiaci pri oltári sa z oltára nasycovali*“.[2] Z tohto pravidla vyplýva, že v prvotnej Cirkvi vo všetkých filantropických aktivitách úlohu sociálnych pracovníkov vykonávali kňazi a diakoni koordinovaní biskupom. Biskup sa staral o cirkevný majetok a o núdznych. 59. apoštolské pravidlo zase hovorí o tom, že ak biskup, kňaz alebo diakon neposkytne bezodkladne pomoc núdznemu z duchovenstva, nech bude dočasne zbavený duchovenskej činnosti. Okrem uvedených cirkevných osôb k ďalšiemu duchovenstvu patria tiež napríklad hypodiakoni a žalmisti. Cirkevný majetok bol kresťanmi vnímaný vždy ako majetok a bohatstvo chudobných, pretože istá časť z neho bola využitá práve na filantropické účely. Predstavení cirkevnej obce mali za povinnosť postarať sa o všetkých núdznych vrátane núdznych spomedzi duchovenstva.[3]

25. pravidlo miestneho Antiochijského snemu hovorí o tom, že biskup má moc na cirkevným majetkom a má ho spravovať s plnou rozvahou

[1] ПРАВИЛА СВЯТЫХЪ АПОСТОЛЪ СЪ ТОЛКОВАНИЯМИ, 38. Москва 1876, s. 84 – 87.
[2] ПРАВИЛА СВЯТЫХЪ АПОСТОЛЪ СЪ ТОЛКОВАНИЯМИ, 41. Москва 1876, s. 91 – 87.
[3] Pozri ПРАВИЛА СВЯТЫХЪ АПОСТОЛЪ СЪ ТОЛКОВАНИЯМИ, 59. Москва 1876, s. 120 - 122.

a bázňou pred Bohom na úžitok všetkých núdznych. Môže si zobrať istú časť peňazí na vlastnú potrebu len v prípade núdze, aj to len na veci nevyhnutné pre živobytie. S pomocou cirkevného majetku by sa biskup mal postarať o cudzincov a pútnikov, ktorým okrem dočasnej strechy nad hlavou by mal poskytnúť tiež všetko nevyhnutné vyplývajúce z ich bio-psycho-sociálnych potrieb.[1]

Sociálnoprávna ochrana podľa druhu vykonávanej aktivity je jednou z metód sociálnej práce v súčasnosti.[2] Avšak jej rysy môžeme nájsť už v dejinách Cirkvi alebo v cirkevných kánonoch. Osoby, ktoré poskytovali takúto formu pomoci boli väčšinou biskupi, čo môžeme vidieť napríklad aj v osobe svätého Jána Milostivého, patriarchu Alexandrijského. Zreteľné črty sociálnoprávnej ochrany v dejinách Cirkvi môžeme sledovať obzvlášť po Milánskom edikte, kedy biskupi mohli slobodne študovať nielen teológiu, filozofiu a ďalšie humanitné vedy, ale aj právo. Ide o novú epochu v cirkevnej histórii, kedy sa pre biskupa právnické vzdelanie stáva nevyhnutnosťou, pretože práve biskup by mal byť ochrancom vdov a sirôt. Aj vďaka tomu sociálnoprávna ochrana a jej aplikácia v praxi sa stáva prirodzenou súčasťou života Cirkvi. Zaujímavé je to, že už vo 4. storočí sociálnoprávna ochrana má veľmi širokospektrálny záber klientov. Túto skutočnosť nám potvrdzuje 7. pravidlo miestneho Sardického snemu, ktorý sa uskutočnil v roku 343. Podľa tohto pravidla je vhodné, aby biskup podával pomocnú ruku a orodoval v prípade potreby pred súdom a vlasťou za chudobných a jednoduchých ľudí, aby poskytoval pomoc utláčaným, vdovám, ktoré trpia potupu a urážky, a sirotám, ktorým z dôvodu ich bezmocnosti bol odobratý ich majetok.[3] V prípade potreby, ak by biskup nemal možnosť poskytnúť sociálnoprávnu ochranu, môže namiesto seba poslať diakona, ktorý má na to patričné vzdelanie a potrebné skúsenosti v tejto oblasti. S podobnou myšlienkou sa stretneme aj v 3. pravidle 4. všeobecného snemu, ktorý sa uskutočnil v meste Chalcedón v r. 451. Dané pravidlo prezentuje podobu sociálnoprávnej ochrany 5. storočia, ktorá bola na dané obdobie dostatočne dobre rozvinutá. Snem rozhodol, že nikto z duchovenstva, ani biskup, ani klerik, ani mních nesmie rozhodovať vo svetských záležitostiach. Nevzťahuje sa to na ustanovenia vyplývajúce zo štátnych zákonov, kedy môžu byť povolaní k povinnej starostlivosti o maloleté deti na základe príbuzenských vzťahov, alebo keď príslušný biskup mesta poverí niekoho z duchovenstva, aby sa staral o cirkevné veci, siroty, bezradné vdovy, alebo osoby, ktoré obzvlášť potrebujú cirkevnú

[1] Pozri Правила Святого Поместного Собора Антиохийского, 25. In ПРАВИЛА СВЯТЫХЪ ПОМЕСТНЫХЪ СОБОРОВЪ СЪ ТОЛКОВАНИЯМИ. Москва 1880, s. 202 - 206.
[2] Pozri LEVICKÁ, J.: *Metódy sociálnej práce.* Trnava 2003, s. 20.
[3] Pozri Правила Святого Поместного Собора Сардикийского, 7. In ПРАВИЛА СВЯТЫХЪ ПОМЕСТНЫХЪ СОБОРОВЪ СЪ ТОЛКОВАНИЯМИ. Москва 1880, s. 122 - 124.

ochranu. V Byzancii za maloleté deti boli považovaní chlapci do ukončeného 14. roku a dievčatá do 12. roku života.[1]

Niektoré cirkevné kánony sú venované napríklad problematike penitenciárnej a postpenitenciárnej starostlivosti. 7. pravidlo miestneho Sardického snemu hovorí o tom, že zločinci po prepustení na slobodu prichádzajú do Cirkvi a prosia o milosrdenstvo. Cirkev vždy poskytovala pomoc tým, ktorí o ňu požiadali. Podľa tohto pravidla sa takýmto ľuďom nesmie odmietať pomoc, ale skôr bez váhania a pochýb vyprosovať pre nich zhovievavosť a podať im pomocnú ruku.[2] Cirkev sa neustále starala o týchto ľudí, či počas výkonu väzby, alebo po ňom. Snažila sa tiež o to, aby aktívne prežívali liturgický a sviatostný život Cirkvi, pokiaľ to bolo možné. Často sa priamo vo väzení vykonávali bohoslužby, čítalo sa zo Svätého Písma, viedli sa diskusie s uväznenými, počas ktorých sa kládol dôraz na duchovný a etický život človeka, na pokánie a pokoru. Takouto formou sa Cirkev snažila priviesť týchto ľudí k prehodnoteniu predošlého vlastného života a jeho premene, ale pripravovala ich aj na začlenenie sa do života spoločnosti po výkone väzby. Osobitnú úlohu v kontexte penitenciárnej starostlivosti zohrávali diakoni, ktorí pravidelne väzňom nosili a dávali Eucharistiu. Po výkone väzby alebo vyhnanstve Cirkev pomáhala opäť týmto ľuďom adaptovať sa v spoločnosti. Poskytla na určitý čas strechu nad hlavou, stravu, podľa možnosti aj prácu, ale často riešila aj svetské legislatívne otázky týkajúce sa života týchto ľudí. Penitenciárna a postpenitenciárna starostlivosť ma ekleziálny charakter, aj preto má svoje zakotvenie v cirkevných zákonoch.

V cirkevných kánonoch sa stretávame aj s otázkou znevýhodnených, najmä ak ide hendikepovaných. 57. apoštolské pravidlo hovorí o tom, že ak sa niekto z duchovenstva vysmieva chromému alebo hluchému, nevidiacemu alebo ochrnutému, nech bude dočasne zbavený duchovenskej činnosti. Rovnako aj laik nech bude dočasne vylúčený z eucharistického zhromaždenia. Na základe exegézy tohto pravidla, človek, ktorý sa vysmieva hendikepovaným, sa vysmieva aj Tomu, ktorý ich stvoril, t.j. nášmu všemohúcemu Bohu, aj z tohto dôvodu sú ustanovené v pravidle epitímie. Uvedené pravidlo tiež učí kresťanov láske k blížnemu a sociálnemu cíteniu, nabáda ich k tomu, aby

[1] Pozri Правила святого Вселенского Четвертого Собора, Халкидонского, 3. In ПРАВИЛА СВЯТЫХЪ ВСЕЛЕНСКИХЪ СОБОРОВЪ СЪ ТОЛКОВАНИЯМИ. Москва 1877, s. 158 - 165.

[2] Pozri Правила Святого Поместного Собора Сардикийского, 7. In ПРАВИЛА СВЯТЫХЪ ПОМЕСТНЫХЪ СОБОРОВЪ СЪ ТОЛКОВАНИЯМИ. Москва 1880, s. 122 - 124.

v čo najväčšej miere poskytovali pomoc a ochranu znevýhodneným veriacim, ktorí majú akýkoľvek telesný nedostatok.[1]

Cirkevné kánony nám približujú aj otázku zanedbania starostlivosti o detí. Napríklad 15. pravidlo miestneho Gangrského snemu hovorí o tom, že ak niekto opustí svoje deti, neživí ich a nevedie ich podľa možnosti k náležitej zbožnosti, ale pod zámienkou askézy sa o nich nestará, nech bude pod kliatbou. Dané cirkevné pravidlo bolo uvedené do praxe z dôvodu šírenia bludného učenia, obsahom ktorého bola aj nutnosť jeho prívržencov opustiť svoje deti a oddať sa askéze.[2]

Na základe vyššie uvedeného je nevyhnutné zdôrazniť, že cirkevné kánony filantropického a sociálneho charakteru vychádzajú z Christovho Evanjelia, prikázaní o láske k Bohu a blížnym a z bohatej skúsenosti Cirkvi v kontexte jej charitatívnej a sociálnej služby.

**Zoznam bibliografických odkazov:**

BOUMIS, P.: *Kanonické právo pravoslávnej Cirkvi.* 1. vydanie. (preklad z gréckeho originálu: G. Kountouris.). Prešov 1997. ISBN 80-88885-21-3.

JACOŠ, J.: *Cirkevné právo.* 1. vydanie. Prešov 2006. ISBN 80-8068-499-5.

ЦЫПИН, В.: *Каноническое право.* 1. vydanie. Москва 2009. ISBN 978-5-7533-0318-9.

LEVICKÁ, J.: *Metódy sociálnej práce.* 1. vydanie. Trnava 2003. ISBN 80-89-074-38-3.

НИКОДИМ, епископ Далматинский: *Православное Церковное право.* 1. vydanie. С.-Петербург 1897.

ПРАВИЛА СВЯТЫХЪ АПОСТОЛЪ СЪ ТОЛКОВАНИЯМИ. Red. архимандритъ Амфилохий. 1. vydanie. Москва 1876.

ПРАВИЛА СВЯТЫХЪ ОТЕЦЪ СЪ ТОЛКОВАНИЯМИ. 1. vydanie. Москва 1884.

ПРАВИЛА СВЯТЫХЪ ПОМЕСТНЫХЪ СОБОРОВЪ СЪ ТОЛКОВАНИЯМИ. 1. vydanie. Москва 1880.

ПРАВИЛА СВЯТЫХЪ ВСЕЛЕНСКИХЪ СОБОРОВЪ СЪ ТОЛКОВАНИЯМИ. 1. vydanie. Москва 1877.

[1] Pozri ПРАВИЛА СВЯТЫХЪ АПОСТОЛЪ СЪ ТОЛКОВАНИЯМИ, 57. Москва 1876, s. 117 - 118.

[2] Pozri Правила Святого Поместного Собора Гангрского, 15. In ПРАВИЛА СВЯТЫХЪ ПОМЕСТНЫХЪ СОБОРОВЪ СЪ ТОЛКОВАНИЯМИ. Москва 1880, s. 122 - 124.

# БИБЛЕЙСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ В ЯПОНСКИХ ПЕРЕВОДАХ КНИГИ ПСАЛТИРЬ

*Анастасия Борисова*

Концепт человека — один из главных в библейском дискурсе, и Книга Псалтирь, в которой в поэтическом виде изложены основные догматы архаического иудаизма, содержит много идиом и тропов, художественно выражающих авраамическое представление о человеке. Можно сказать, что именно концепт человека является одним из основополагающих в авраамических религиях наряду с концептом единственного Божества, и, более того, появление представлений о выделенности человека из универсума явилось одной из предпосылок к возникновению и формированию монотеистических религий. Именно в монотеистических религиях спасения, к которым относится архаический иудаизм, появляется идея человека-личности как субъекта религиозных отношений, в противовес большинству политеистических систем, в которых главным субъектом выступает община, и совершение религиозных ритуалов предполагает не установление личностных отношений с божествами, а получение конкретной практической пользы для всего коллектива. Идея человека как венца творения активно разрабатывалась авторами библейских и, в частности, псалмических текстов, о которых и пойдет речь в данном исследовании.

Важное место в псалмической поэзии отводится образу идеального человека, отношениям человека с Богом и «человеческому миру» как самостоятельному уровню бытия наряду с божественным и вещным. Дискурс человека — одна из точек сборки авраамического метанарратива, первого в своем роде. Более того, в псалмах, задачей которых было популярно разъяснить и закрепить в умах верующих религиозные догматы, даже на уровне лингвистических конструкций закреплены представления о человеке и его месте в универсуме. В частности, образ человека (в особенности представление об идеальном человеке) раскрывают очень многие псалмические метафоры, параллельные конструкции и идиомы, на лексическом и грамматическом уровне указывающие на место человека в универсуме и его отношения с Богом.

Однако при переводе Книги Псалтирь на японский язык именно концепт человека вызвал заметные трудности у переводчиков в связи с кардинально отличным представлением о человеке в традиционной японской религии — синтоизме, где отсутствует не только идея антропоморфного Бога, но и представление о выделенности человеческого начала из универсума в противовес библейскому представлению, где

человек — венец материального мира. Для японца-синтоиста любой одушевленный и неодушевленный предмет обладает жизненной энергией *тама* и потенциально может стать почитаемым духом-*ками*, причем *ками* не мыслятся как высшие существа и почти никогда не обладают личностностью (антропоморфность духи-предки Аматэрасу и Сусаноо получили уже после знакомства древних японцев с китайской мифологией). Человек же японцами осмыслялся просто как один из видов сущностей и, более того, действовал почти всегда как член некого коллектива, а не отдельный субъект, и исполнители религиозных ритуалов в синтоизме — только представители общины на своеобразных «переговорах» с духами.

Синтоизм не мог не оказать влияние на структуры японского языка: в нем почти нет параллельных и метафорических конструкций, возникающих вместе с иерархизацией и структуризацией универсума. И в литературной системе эти представления в полной мере находят своё отражение: распространённых в псалмической поэзии метафор мы там почти не найдём, за исключением стихов, испытавших влияние китайской литературы, а также текстов драм театра Но, написанных в эпоху распространения буддийских учений, где можно найти приметы метанарративов. Более того, метафора могла восприниматься как шокирующий комический приём; к примеру, поэты литературной школы Данрин (17 в.), возникшей как оппозиция традиционной поэзии и ниспровергавшей её устои, использовали метафоры и олицетворения в иронических и пародийных стихах, эпатируя литературные круги того времени. Главным же художественным приёмом японской словесности и выразителем идей нонселекции служит метонимия, на которой построена большая часть японской классической поэзии. Ярким примером метонимии являются сезонные слова *киго*, отсылающие к каноническим образам сезонов и сезонной поэзии предшественников. Предмет интересен японцам не как элемент отношений разных концептуальных полей, но как самостоятельная или просто смежная другим объектам внутри семантического поля единица, иными словами, дискурс организован не по принципу подобия, а по принципу пространственной или временной смежности (пространственной – объект как атрибут местности (цветущая вишня – отличительная примета местности Ёсино), временной – та же цветущая вишня как примета весеннего сезона).

В переводе Книги Псалтирь можно проследить столкновение противоположных литературных тенденций – японская литературная система стремится к расподоблению, а древнееврейская, напротив, к уподоблению языковых конструкций в стихе. Важно также отметить,

что некоторые приёмы не были отражены в переводе из-за несоответствия их японских аналогов стилю сакральной поэзии. При переводе приходилось прибегать к материалу других религий, знакомых японцам: буддизма, конфуцианства и др., что также могло исказить перевод, так как представление о человеке в этих учениях ближе к авраамическому, нежели в синтоизме, но все-таки имеет серьезные различия с библейским.

Что касается концепта человека в псалмической поэтике, ярче всего он выражен в таких тропах, как параллелизм и метафора. Параллелизм можно назвать одним из основных и формообразующих тропов ближневосточной поэзии, и псалмические гимны, как её частный случай, в полной мере отражают эту особенность. Псалмические тексты насыщены параллелизмами, как в самостоятельном употреблении, так и в сочетании с хиазмом, анафорой, антитезой и другими фигурами речи, и многие из псалмов построены как цепи разнотипных параллелизмов. Библейский параллелизм многофункционален: построение по принципу стилистической симметрии как выделяет сходные признаки различных уровней мироздания, одновременно структурируя универсум и связывая его части воедино, так и организует ценностную иерархию. Ещё одна важная роль библейского параллелизма – создание объёмного образа основных концептов (чаще всего — Бога или человека), а также выстраивание логических отношений между составляющими универсума. Человеческий уровень бытия выступает связующим, срединным элементом, а также своеобразным мерилом остальных частей бытия, именно на человеке сконцентрированы такие специфические виды библейского параллелизма, как синонимический (встречающийся главным образом в Библии и необычный тем, что знаменует собой переход от примата реального к примату семиотического, положивший начало как дискурсам современного типа, так и явлению семиотизации бытия в целом) и антитетический (регламентирующий поведение чеовека в социуме и универсуме, путем утверждения должного и осуждения недолжного выводящий идеал человека-личности). Что же касается японской литературы, в ней параллелизм чаще всего встречается в произведениях, вдохновлённых китайской традицией словесности, и в основном как стилистический прием. Для перевода параллельных конструкций, в особенности антитетических, переводчики ориентировались как раз на литературу китайского потока, в которую японские авторы перенесли китайское же отношение к человеку, близкое к авраамическому.

С помощью метафор авторы псалмов выстраивают как объективную онтологию, так и свою идею бытия и места человека в нём, с

помощью метафор они ведут свой диалог, а нередко и полилог с Богом, людьми и вселенной. Авторские метафоры вводят в абстрактное пространство религиозности концепт Субъекта, от которого ведётся отсчёт; в метафорах находит дискурсивное отражение идея Человека как связующего звена между божественно-духовным и природно-материальным мирами. Псалмы интересны для исследователя ещё тем, что они отражают формирование понятий о субъекте и личностной модели отношений человека и Божества, а также о религиозности как части внутренней жизни человека (в противовес родовым и племенным культам, где в центре внимания – общественно полезный ритуал). Говоря о библейских метафорах, нелишне сказать, что библейская поэтика оказала большое влияние на формирование литературы во многих европейских странах, и, соответственно, метафора как основное средство выразительности оказывается в центре европейских литературоведческих и лингвистических теорий, признаётся основой художественной речи.

В религиях спасения, к которым принадлежат и все авраамические религии, главный акцент делается на взаимоотношения личности и Бога, а также указание места человека в универсуме. Впервые появляется знаковый отрыв человека от сугубо общественно-ориентированных, зацикленных на явлениях физического мира родоплеменных верований, появляется необходимость осмысления места человека в мире, осознание человека как некой «точки отсчёта» при структуризации бытия. В центре метафоры всегда присутствует либо Бог, либо человек (как собственно автор, так и человек вообще). И Бог, и человек осмысляются как абсолютные начала, причём человек выступает как связующее звено всех частей мироздания, и связь Бога и человека осмысляется уже не как простая антропоморфность божества, но и как духовное подобие человеческой души трансцендентному Богу. Что касается японского языка, синтоистское влияние не создало предпосылок для формирования подобного типа идей, и метафорические конструкции пришлось брать из китаизированных вариантов письменного японского языка, что уже отрицательно повлияло на литературное качество стихов: китаизированные обороты долгое время исключались из поэтического языка, представлялись атрибутом скорее официально-канцелярской речи.

Подытоживая все вышесказанное, следует отметить, что исследование антропологической проблемы переводов Псалтири дает возможность увидеть кардинальные отличия культур, построенных на центрации и нонселекции, а также культур метафорического и метонимического дискурсов. Феномен сопротивления языка показывает, как кон-

венциональные правила языка строятся в соответствии с господствующим дискурсом, и концепты одного дискурса интерпретируются средствами другого.

**Список литературы**

Лиотар Ж.-Ф. La condition postmoderne / Шмако Н.А. (пер.) с фр.). М.: Ин-т эксперимент. социологии, СПб.: Алетейя, 1998.

Мень А.В. *Библиологический* словарь в трех томах. М., Фонд имени прот. Александра Меня, 2002, Т. 2

Baudrillard J. , «Simulacra and Simulations», in Selected Writings, Mark Poster, ed. Stanford: Stanford University Press, 1988

*Bonnefoy Y. Asian Mythologies* , University of Chicago Press, 1993

Brower R. H., Miner E. Japanese Court Poetry, Stanford University Press, 1961

*Derrida J.* La structure, le signe et le jeu dans le discours des sciences humaines. In: L'ecriture et la difference. P., Minuit, 1972

Fokkema D. W. Literary history, modernism, and postmodernism, John Benjamins Publishing Company, 1984

# ANDRAGOGICKÉ VÝCHODISKÁ SOCIÁLNEJ PRÁCE

*Tomáš Hangoni*

Andragogika, v jej aplikačnej podobe, patrí do jednej z významných pomáhajúcich disciplín. V sociálnej práci má svoju významovosť a rozhodné, kľúčové postavenie. Významovosť sa umocňuje aj tým faktom, že nové smerovanie sociálnej práce na Slovensku by sa malo uberať posilňovaním osobnostných kompetencií človeka, prostredníctvom vzdelávania, aby bol pripravený reagovať na podnety sociálneho prostredia. Sociálna práca vo svojom predmete skúmania má zahrnutú aj problematiku realizácie spoločenskej a individuálnej, osobnostnej zmeny u jedinca, nositeľa rôznych sociálnych udalostí. Už nestori výchovy a vzdelávania dospelých E. Livečka a J. Skalka[1] vo svojom Slovníku pedagogiky dospělých vymedzujú pojem výchovy a vzdelávania dospelých ako zámerné a cieľavedomé utváranie osobnosti dospelého človeka, ako proces cieľavedomého a systematického sprostredkovania a osvojovania ľudských skúseností najrôznejšieho obsahu dospelými, ktorý je zameraný na sprostredkovanie, osvojovanie a upevňovanie vedomostí, skúseností, návykov, rozvoj schopností a pracovných i spoločenských foriem konania i správania.

Získavanie sociálnych kompetencií je jednou z najefektívnejších uschopňovacích nástrojov človeka, ktoré môže človek získavať buď funkcionálne, najskôr sociálnym učením, alebo inštitucionálne, zámerným cieľavedomým nadobúdaním poznatkov v kontexte celoživotného vzdelávania. Človek, jedinec, sa týmto posilňuje na zvládanie problémov sociálneho sveta, pri preberaní zodpovednosti za seba a za svoju rodinu. Je pripravený zaujímať a riešiť také podporné stanoviská, ktoré sú konformné so spoločenskou mravnou a sociálnou integritou. Pritom samotný proces nadobúdania poznatkov a ich osvojovanie je prirodzenou činnosťou človeka.

Učenie sa považuje za normálnu a potrebnú činnosť človeka v každom veku jeho života. Zahŕňa v sebe možnosť i nutnosť človeka v každom veku získavať, obnovovať, dopĺňať a používať i skôr osvojené vedomosti a sociálne kompetencie, stále si rozširovať duševný obzor, zvyšovať kultúrnu úroveň, rozvíjať schopnosti a pozitívne mravné a charakterové vlastnosti, získať odbornosť a sústavne sa v nej zdokonaľovať, skrátka po celý život kultivovať svoju osobnosť.[2]

[1] Pozri LIVEČKA, E. – SKALKA, J.: *Slovník pedagogiky dospělých.* Praha 1979. s. 276.
[2] Pozri PORUBSKÁ, G. – HATÁR, T.: *Kapitoly z andragogiky pre pomáhajúce profesie*. Nitra 2009. s. 77.

Aj životný proces v sociálnom svete človeka prináša rôzne okolnosti, s ktorými sa musí vyrovnať, nie na každú situáciu vie adekvátne reagovať, niekedy si nedokáže sám pomôcť. Štátny sociálny systém na takého udalosti reaguje vytvorením nástrojov na prekonanie týchto udalostí. Väčšinou sa jedná o legislatívne a inštitucionálne nástroje na tú ktorú, štátom uznanú sociálnu udalosť, a za samostatný nástroj sa považuje aj sociálna práca.

Aj keď štát vtlačil občana do roviny aktívneho prijímateľa opatrení štátu na riešenie jeho sociálnych udalostí, prakticky jeho aktivita je len formálna a z dôvodu aby prežil, prekonal krízu, je poberateľom jednej z foriem dávkových príspevkov alebo sociálnych služieb. Týmto je pasívnym prijímateľom aktívnych opatrení štátu, čo je stavom neudržateľným pre všetky súčasti systému sociálneho zabezpečenia v Slovenskej republike. Aj to je jeden z podstatných dôvodov prečo je potrebné v ďalšom vývoji sociálnej práce ako praktickej činnosti postupovať prostredníctvom vzdelávania.

**Andragogika poskytuje pre sociálnu prácu:**

a/ Metódy funkcionálneho a inštitucionálneho vzdelávania a výchovy dospelých (klientov sociálnej práce).

b/ Charakteristiku a identifikáciu vekových zvláštností učenia sa, aj v adaptačných procesoch s prihliadnutím na dospelý a seniorský vek.

c/ Analýzu exogénnych a endogénnych determinantov utvárania a rozvoja osobnosti dospelých, potrebnú pre adjustáciu jedinca v sociálnom prostredí.

d/ Proces sebavzdelávania (analogicky je spájaný s procesom svojpomoci v sociálnej práci).

**Sociálna andragogika poskytuje pre sociálnu prácu:**

V selekcii jej úloh a kompetencií je potrebné zinterpretovať jej odlišnosť od andragogiky, ktorá pojíma vo svojom obsahu základné metódy, formy a prostriedky výchovy a vzdelávania dospelých. Podľa Machalovej sociálnu andragogiku chápeme ako aplikovanú andragogickú disciplínu, ktorá poznáva, skúma a uplatňuje riešenia sociálnych problémov prostredníctvom výchovy, vzdelávania a poradenstva pre dospelých a nie iba ako systém vedného a študijného odboru, ale tiež ako systém praktických edukačných aktivít sociálnej pomoci a sociálnych edukačných služieb.[1]

[1] Pozri MACHALOVÁ, M.: Komparácia sociálnej práce, sociálnej pedagogiky a sociálnej andragogiky z hľadiska sociálnej edukačnej práce. In: *Sociálna a duchovná revue. Vedecko-odborný recenzovaný zborník.* Prešov 2011. Roč.2.,č.1. s. 61.

Sociálnej práci poskytuje:

a/ Metódy výchovy a vzdelávania dospelých v rôznych sociálnych prostrediach.

b/ Pomáha pri reedukácii a resocializácii dospelého klienta sociálnej práce.

c/ Pomáha objasňovať spoločenské väzby a analýzu ich dopadu na dospelého človeka.

d/ Pomáha integrácii jednotlivca do formatívnej, konformnej spoločenskej skupiny.

e/ Pomáha pri kreovaní osobnosti dospelého jedinca v procese sociálnych vzťahov.

f/ Je spolurealizátorkou socializačného procesu v sekundárnej socializácii.

e/ Učí koexistencii jedinca so sociálnym prostredím.

f/ Pomáha riešiť individuálne a skupinové sociálne problémy.

Osvedčenou metódou ako integrovať andragogiku do systému postupov v sociálnej práci, je prostredníctvom realizácie inštitucionálneho edukačného sociálneho poradenstva. Kde metódu sociálnej práce, ktorou je edukačné sociálne poradenstvo budeme chápať ako nástroj vzdelávacieho procesu s dospelým jedincom, klientom sociálneho edukačného poradenstva.

Edukačné sociálne poradenstvo pritom chápeme ako súčasť, nového konceptu edukačnej sociálnej práce.[1] Nový trend v praktickej sociálnej práci je daný spoločenskou podmienenosťou s prihliadnutím na potrebnosť jedinca získavať a zdokonaľovať sociálne kompetencie, ktoré mu kvalitatívne pomáhajú riešiť nepriaznivé životné situácie. Edukačná sociálna práca znamená pracovať s klientom sociálnej práce v oblasti jeho vzdelávania, dovzdelávania v rôznych oblastiach sociálneho života, kde sa prejavuje evidentný deficit poznatkov, vedomostí a sociálnych kompetencií. Edukačné sociálne poradenstvo tak môžeme označiť ako metódu edukačnej sociálnej práce. Zároveň poukazujeme, že ide o hlavnú líniovú metódu v tomto odvetví sociálnej práce, pričom sa zachovávajú aj ostatné metódy sociálnej práce, ktoré sa aplikujú podľa charakteru klienta a podľa sociálneho problému, ktorý klient má.

Aplikácia metódy edukačného sociálneho poradenstva v edukačnej sociálnej práci v rámci profesionálnej výbavy realizátorov edukačného sociál-

[1] Pozri bližšie k problematike edukačného sociálneho poradenstva MACHALOVÁ, M.: Ciele a úlohy edukačného sociálneho poradenstva v kontexte celoživotného učenia sa. In: *Sociálna a duchovná revue. Vedecko-odborný recenzovaný časopis.* Prešov 2012, roč.3, č. 1. s. 2 – 11.

neho poradenstva je zameraná na nadobudnutie a aplikáciu týchto andragogických poznatkov:

1. Diagnostika klienta v oblasti jeho vzdelania a profesionálneho záujmu.
2. Diagnostika klienta v jeho sociálnych kompetenciách.
3. Vzdelávacie a výchovné metódy v sociálnej práci.
4. Didaktika dospelých.
5. Poradenstvo pre dospelých.
6. Aplikácia nadobudnutých poznatkov a sociálnych kompetencií v praxi.

Cieľové skupiny andragogického pôsobenia sú podobné, až totožné s cieľovými skupinami sociálnej práce.

**Z hľadiska veku ich môžeme členiť na:**
Dospelú populáciu.
Seniorov, starších občanov.

**Z hľadiska statusového ich môžeme členiť na:**

**Občanov nezamestnaných.** Títo občania sú vzdelávaní, doplňujú si svoje vzdelanie pre potreby trhu práce na základe ich profesionálneho záujmu, v rámci profesijného vzdelávania dospelých. Taktiež sa zúčastňujú rekvalifikačných kurzov, pri doplnení alebo zmene profesionálnych kompetencií. Tieto andragogické aktivity sa realizujú prostredníctvom štátnej sociálnej inštitúcie úradu práce, sociálnych vecí a rodiny ako aj v partnerstvách, ktoré uzatvára príslušný úrad práce, sociálnych vecí a rodiny s konkrétnym neštátnym subjektom, ktorý je oprávnený poskytovať služby zamestnanosti za úhradu.

**Občanov pracujúcich, zvyšujúcich si kvalifikáciu vzdelávaním.** Aj v tomto prípade ide o aplikáciu profesijnej andragogiky. Jedná sa o proces kompetenčného celoživotného vzdelávania, ktorý je nevyhnutný na dosahovanie stále vyššej kvality efektu z vykonávanej pracovnej činnosti. V kontexte sociálnej práce ide o uschopňovacie procesy v rámci zvyšovania sociálnych kompetencií, pri realizácii pozitívnej osobnostnej zmeny, nadobúdané procesom výchovno-vzdelávacieho pôsobenia na dospelú osobu. Uschopňovacie procesy sa realizujú prostredníctvom konkrétnych sociálnych problémov, ktoré si občania nedokážu vyriešiť sami a vyhľadajú odbornú pomoc.

**Občanov aktívnych v procese celoživotného vzdelávania.** V tomto prípade sa jedná o cieľovú skupinu, ktorá presahuje rámec a kompetencie profesijnej andragogiky a zasahuje do kultúrno-osvetovej andragogiky, andragogiky voľného času, záujmovo-organizáciovej andragogiky, andragogiky masových komunikácií ale aj školskej andragogiky a zasahuje až do geragogiky. Ide o celkový proces inštitucionálneho a funkcionálneho nadobúdania

vzdelania a sociálnych kompetencií. Tento proces celoživotného vzdelávania pôsobí v sociálnej práci ako preventívny faktor v oblasti:

a) adaptácie na nové sociálne podmienky, do ktorých zahrňujeme aj profesionálne prostredie,
b) straty profesionálnej roly,
c) vzniku a prehlbovania látkových a nelátkových závislostí,
d) vzniku a prehlbovaniu iných patologických prejavov správania,
e) straty vnímania vlastnej hodnoty,
f) straty zmyslu života,
g) úpadku sociálnych kompetencií,
h) oslabenia psychických a sociálnych funkcií jedinca.

V konečnom dôsledku, tieto preventívne aktivity aplikované na jednotlivcov majú kontinuitne aj formatívny, pozitívny vplyv na rôzne sociálne skupiny, vrátane celej spoločnosti ako organického celku vzájomných interaktívnych dianí a podnetov.

**Občanov nadobúdajúcich vzdelanie v zariadeniach na výkon trestu odňatia slobody.** Títo občania sú resocializovaní a samotný proces resocializácie nemôže prebiehať bez procesu reedukácie. Nástroje takéhoto andragogického pôsobenia sú plne aplikované funkcionálne, počnúc jednotlivými druhmi sociálneho učenia až po inštitucionálne formy výchovno-vzdelávacieho pôsobenia. Zároveň je nezanedbateľným faktom aj to, že stále ešte časť odsúdených trpí primárnou negramotnosťou. V tejto cieľovej skupine má svoje udržateľné miesto aj profesijná andragogika, pretože v zariadeniach na výkon trestu odňatia slobody je možno nadobúdať jednotlivé stupne vzdelania. Najčastejšie však ide o nadobudnutie stredoškolského vzdelania v učňovských študijných odboroch.

**Občanov spoločensky neprispôsobivých.** Táto cieľová skupina andragogického pôsobenia je viac orientovaná na výchovu dospelých, ktorí v primárnej socializácii prijali prejavy správania, ktoré nie sú konformné s väčšinovou spoločnosťou a v sekundárnej socializácii pokračujú v prijímaní patologických prejavov správania. V praktickej sociálnej práci bez aplikácie andragogických výchovných metód, foriem a prostriedkov nie je možné jednotlivca resocializovať, lebo výchova je základným a ničím nenahraditeľným prvkom resocializácie.

**Občania, ktorí sú cudzinci, azylanti.** V tomto prípade sa jedná o cieľovú skupinu, ktorá má sťažené adaptačné podmienky v krajine, v ktorej sa nachádzajú, keďže nepoznajú jazyk krajiny a väčšinou ani mentalitu jej obyvateľov, zvyky, kultúru, niekedy sú to aj odlišné vzorce správania v jednotlivých životných situáciách. V andragogickom pôsobení je potrebné ich učiť kultúrno-sociálnym zvyklostiam v správaní, učiť ich jazyku krajiny,

v ktorej sa nachádzajú. V rámci profesijnej andragogiky ich pripravovať na trh práce.

Prieniky andragogiky do sociálnej práce sú evidentné. Andragogika pomáha sociálnej práci v napĺňaní jej cieľa, podáva nové možnosti riešenia sociálnych problémov klientov, ktoré sú založené na procese prijímania a zdokonaľovania ich sociálnych kompetencií. Andragogika dáva sociálnej práci nový rozmer a celkové iné ponímanie sociálnej pomoci, kde klient sociálnej práce je aktívnejším prvkom pri odstraňovaní svojho sociálneho problému. Andragogika ponúka zmenu konceptu sociálnej práce, a tým reflektuje na racionálnosť a hospodárnosť v ponúkaní sociálnych služieb a ďalších zdrojov sociálnej pomoci. Koncipuje sa nový prístup ku klientovi sociálnej práce založený na edukácii klienta s prihliadnutím na jeho mentálne, vzdelanostné, skúsenostné a vekové odlišnosti. Dochádza k spoločenskej potrebnosti realizácie edukačnej sociálnej práce.

**Zoznam bibliografických odkazov:**

BENEŠ, M.: *Andragogika teoretické základy.* 1. vydanie. Praha 2003. ISBN 80-86432-23-8.

HATÁR, C.: *Sociálna pedagogika, sociálna andragogika a sociálna práca.* 1. vydanie. Nitra 2006. ISBN 80-8094-015-0.

KUZYŠIN, B.: Patristické pohľady na sociálnu a charitatívnu službu. In *Sociálna a duchovná revue, vedecko – odborný recenzovaný zborník.* Prešov: Pravoslávna bohoslovecká fakulta, 2010, roč. I., č. 2, s.12 – 18. ISBN 978-80-555-0180-2.

LIVEČKA, E. – SKALKA, J.: *Slovník pedagogiky dospělých.* 1. vydanie. Praha 1979.

MACHALOVÁ, M.: Ciele a úlohy edukačného sociálneho poradenstva v kontexte celoživotného učenia sa. In: *Sociálna a duchovná revue. Vedecko-odborný recenzovaný časopis.* Prešov 2012, roč.3, č. 1. s. 2 – 11. ISSN 1338-290X.

MACHALOVÁ, M.: Edukačné sociálne poradenstvo a sociálna funkcia edukácie dospelých. In: *Sociálna a duchovná revue. Vedecko - odborný recenzovaný zborník.* Pravoslávna bohoslovecká fakulta PU v Prešove 2011, roč. II, č.2, s. 10 - 16. ISSN 1338-290X.

MACHALOVÁ, M.: Komparácia sociálnej práce, sociálnej pedagogiky a sociálnej andragogiky z hľadiska sociálnej edukačnej práce. In: *Sociálna a duchovná revue. Vedecko-odborný recenzovaný zborník.* Prešov 2011. Roč.2.,č.1. s. 61. ISSN 1338-290.

MACHALOVÁ, M.: Edukačné sociálne poradenstvo pre dospelých. In: ŠERÁK, M. a kol.: *Celoživotní učení a sociální politika: vazby a přesahy.* Praha, Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR. 2012. s. 153 – 167. ISBN 978-80-904531-3-5.

NIKULIN, A.: Patologické hráčstvo ako druh nelátkovej závislosti. In: *Sociálna a duchovná revue. Vedecko - odborný recenzovaný zborník.* Pravoslávna bohoslovecká fakulta PU v Prešove 2011, roč. II, č.2, s. 36 - 44. ISSN 1338-290X.

PALÁN, Z. – LANGER, T.: *Základy andragogiky.* 1. vydanie. Praha 2008. ISBN 978-80-86723-58-7.

PORUBSKÁ, G. – HATÁR, T.: *Kapitoly z andragogiky pre pomáhajúce profesie*. Nitra 2009. s. 77. ISBN 978-80-8094-597-8.

ŠIP, M.: Niektoré pojmy v sociálnej práci. In *Sociálna práca - pomoc blížnemu. Zborník príspevkov zo IV. Študentskej konferencie.* Gorlice 2011. s. 69 – 77. ISBN 978-83-931180-8-3.

ŠIP, M.: Niektoré spoločenské aspekty s prihliadnutím na filozofiu svätého Nektária Eginského. In: *Sociálna a duchovná revue. Vedecko - odborný recenzovaný zborník.* Prešov: Pravoslávna bohoslovecká fakulta PU v Prešove 2011, roč. II, č.3, s. 68 - 73. ISSN 1338-290X.

ŽUPINA, M.: Teologické chápanie práce človeka v kontexte jej hodnoty, významu a cieľa. In: *Sociálna a duchovná revue. Vedecko - odborný recenzovaný zborník.* Pravoslávna bohoslovecká fakulta PU v Prešove 2011, roč. II, č.2, s. 3 - 9. ISSN 1338-290X.

*doc. PhDr. Tomáš Hangoni, PhD.*
*Katedra kresťanskej antropológie a sociálnej práce*
*Pravoslávna bohoslovecká fakulta PU v Prešove*
*e-mail: hangoni.tomas@gmail.com*

# RODOVÉ A INTERKULTÚRNE ASPEKTY KOMUNIKÁCIE V EDUKAĆNOM PROSTREDÍ

*Igor Kominarec – Edita Kominarecová*

**Abstrakt:** Príspevok nadväzuje na viacročnú výskumnú a publikačnú činnosť autorov štúdie. Obsah štúdie je rozdelený do štyroch častí, ktoré sú tematicky venované problematike kultúrnej a rodovej podmienenosti komunikácie, interkultúrnym kompetenciám a príprave učiteľov pre interkultúrnu výchovu. Poslednú časť tvoria vybrané výsledky výskumu zamerané na skúmanie citlivosti študentov učiteľstva v interkultúrnom prostredí.

**Kľúčové slová:** kultúra a komunikácia, rod a komunikácia, interkultúrna kompetencia, interkultúrna príprava pedagogických pracovníkov

**Abstrakt:** The paper stems from the longer research and publications of the authors. It is divided into four interrelated parts concerning cultural and gender communication, communicative competencies and teacher training for intercultural instruction. In the last part of the paper the authors present the outcome of their research examining the approaches of students at the teacher training programmes to the examined issues.

**Key words:** Culture and communication, gender and communication, intercultural pedagogical communication, teachers' training

## 1. Kultúrna a rodová podmienenosť komunikácie

Poznanie rodu a rodových aspektov v kultúre a komunikácii sa stáva stále viac nevyhnutnou súčasťou edukačného procesu, ale aj vedeckého výskumu, čo je podmienené prienikom kultúr, nielen v európskom, ale aj svetovom kontexte. Výskum je zameraný hlavne na komunikačnú interakciu v edukačnom procese v súčinnosti s kultúrnym prostredím a rodovou podmienenosťou.

Hlavným cieľom záujmu je žiak, resp. študent v pedagogickom procese, ktorý sa z hľadiska rodovej stránky odlišne prejavuje. Rod veľmi silne ovplyvňuje sociálne interakcie a spôsoby správania, nakoľko muži a ženy majú iné prototypy správania a vnímania. Podstatou poznania odlišností rodovej a interkultúrnej komunikácie je vytvorenie modelov správania, projektovania životných rolí a adekvátna percepcia rodovej a kultúrnej inakosti. Efektívna participácia v súčasných podmienkach si vyžaduje porozumenie

odlišného správania jednotlivcov komunity, ale aj celkove celej spoločnosti, a to tak že si jedinec kultivuje vlastné komunikačné zručnosti.

Väčšina našich, ale aj zahraničných autorov, definujú komunikáciu ako formu ľudského správania, ktorá vyplýva z potreby interakcie s inými ľuďmi. Výsledkom toho je, že v komunikácii odosielame verbálne a neverbálne informácie tým, s ktorými komunikujeme. Celý tento proces komunikácie je navyše ovplyvnený kultúrou a rodom. Kultúra ovplyvňuje ako človek chápe alebo rozumie poskytované informácie. Kultúra má tiež dôležitú úlohu ako učitelia a žiaci komunikujú v pedagogickom procese. Kultúra vytvára interakčné komunikačné vzory a poskytuje nám systém poznatkov, prostredníctvom ktorého komunikujeme s inými. Tento systém nás učí ako interpretovať verbálne a neverbálne správanie iných, ovplyvňuje spôsoby interakcie s inými a zároveň v edukačnom prostredí determinuje školské rituály, spôsoby ako žiaci a študenti participujú a prejavujú sa v škole, triede a ako sa vzájomne oceňujú a vyjadrujú si rešpekt.

Súčasťou pedagogickej komunikácie, ovplyvnenej kultúrou, je spôsob komunikačnej participácie, ktorá sa líši na základe kultúr. V niektorých, nízko kontextových kultúrach, sa prejavuje vyšší stupeň samostatnosti v diskusii ako vo vysoko kontextových kultúrach. Podľa D. Tannen[1], niektorí autori ako napr. Andersen, J. a Powell, R., poukazujú na to, že vo vysoko kontextových kultúrach sa očakáva od žiakov viac počúvania a prijímania informácií, ako ich vlastné prejavy. Títo autori zdôrazňujú, že niektoré kultúry nevedú študentov k potrebe diskutovať, byť tvoriví a zostávajú na rovine pasívnych recipientov. Uvádzajú, že pedagogická interakcia vo Vietname je napr. výrazne kontrolovaná učiteľom. Iní autori Samovar a Porter[2] ďalej poukazujú na skutočnosť, že sa to premieta aj do stupňa rešpektu voči pedagogickým pracovníkom, ktorí sú istým symbolom vzdelania a kultúry. Je zaujímavé, že aj v Nemecku prejavujú študenti stredných a vyšších škôl vysoký rešpekt pred profesionálnym a osobným názorom pedagóga a je zriedkavým javom s ním nesúhlasiť alebo mu dokonca protirečiť v pedagogickom procese. Izraelskí študenti, na druhej strane, podľa uvedených autorov môžu priamo kritizovať pedagóga, v závislosti od informácie, ktorú im poskytuje. Je veľmi potrebné, aby pedagógovia ovládali odlišnosti kultúrnych vzorcov správania, hlavne v edukačnej rovine. Ako príklad môžeme uviesť paralelu medzi učením sa cudzieho jazyka a učením sa v interkultúrnom prostredí. Pri učení sa cudzieho jazyka sa neučíme len o jazyku, ale aj o spôsoboch komunikácie v danom jazyku, t.j. rituálov, komunikačných vzorov a pod.

[1] Pozri TANNEN, D,: *You Just Don't Understand*. New York, Ballantine Books, 1991, ISBN 0-345-37205-0.
[2] Pozri SAMOVAR, L.A., PORTER, R.E. (Eds.). *Intercultural Communication.* Belmont, CA: Wadsworth Publishing Co, 1999, ISBN 0-534-56243-4.

Druhou dôležitou premennou je okrem kultúry rod ako spoločenská identita, podľa ktorej muži a ženy sa učia ako existovať v danej kultúre, majú odlišné vzory správania. Napríklad chlapci od malička majú mužské vzory, dievčatá ženské. Mnohé výskumy potvrdzujú, že muži a ženy komunikujú celkom odlišným spôsobom. V inom stupni množstva informácií a to v závislosti na situácii, v ktorej sa nachádzajú a v závislosti na dôvode, pre ktorý komunikujú. Mnohé kultúry dokonca podporujú odlišnosť komunikácie medzi mužmi a ženami. Chlapci a dievčatá sa od útleho veku učia odlišné vzory od dospelých, ale aj medzi sebou. Chlapci sú vo svojej komunikácii so svojimi rovesníkmi veľmi priami, existuje tu väčšia miera hierarchie správania a v skupine majú svojho vodcu. Dievčatá majú väčšiu tendenciu k rovnostárstvu, viac komunikujú na úrovni návrhov. Svojim rovesníčkam dávajú pokyny menej často ako chlapci, ktorí si už od mala posilňujú svoju dominantnú mužskú rolu. Ako výsledok nášho kultúrneho správania je poznanie noriem správania a vzorov komunikácie, ktoré sú často rodovo podmienené, ale aj rodovo protirečivé. Výchovou sa vytvárajú stereotypy, čo je typické a vhodné pre mužský a ženský rod, t.j. ako majú muži a ženy komunikovať.

Podľa výskumov D. Tannen[1] jedným zo všeobecných stereotypov je názor, že ženy viac rozprávajú a chcú byť centrom pozornosti. Súčasný výskum o rodovej komunikácii vyvracia toto tvrdenie, podľa ktorého práve muži rozprávajú viac než ženy, dokonca častejšie zasahujú do prejavov iných, obzvlášť na verejných vystúpeniach alebo obchodných stretnutiach. Štúdie tiež ukazujú, že muži rozprávajú viac na schôdzach a v rodovo zmiešaných skupinách. Chlapci v triede rozprávajú viac, keď sedia v skupine s dievčatami. To je len malá ukážka sociálneho konceptu rodových stereotypov v súvislosti s odlišnými vzormi komunikácie. Rodové odlišnosti ovplyvňujú komunikáciu v istých prípadoch viac ako kultúrne determinanty. Okrem rodových faktorov, komunikáciu ovplvňujú aj mnohé iné činitele, napr. ako uvádza Szymanska „...podstatou ľudstva sú nielen vedomosti a racionálne konanie, ale predovšetkým schopnosť konať dobro, pomáhať iným" [2].

## 2. Interkultúrne kompetencie

Interkultúrna výchova je medzinárodné reformné hnutie, ktorého vznik spadá do 60. rokov 20. storočia v USA, ale v súčasnosti zahrňuje všetky krajiny sveta. Znamená transformáciu a implementáciu nových interkultúrnych

[1] Pozri TANNEN, D,: *You Just Don't Understand*. New York, Ballantine Books, 1991, ISBN 0-345-37205-0, s.43-50.

[2] MARIA SZYMANSKA. Odkrywanie sensu człowieczeństwa przez pracę; w: *O społeczeństwie, wychowaniu i pracy w myśli kardynała Stefana Wyszyńskiego*, red. L. Marszałek, A. Solak, WNP Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2010, ISBN 978-88930-75-1. s. 311-322.

ideí v edukačnom prostredí. Úlohou pedagogických pracovníkov je preto utvárať a posilňovať národnú kultúrnu identitu študentov, ale zároveň aj učiť ich poznávať rôznorodosť a špecifiká iných kultúr. Základnou premisou interkultúrnej interakcie je, že kultúra nie je vrodená, ale nadobudnutá výchovou a jej parametre tvoria dynamický systém. Je to práve komunikácia, ktorá robí z kultúry kontinuálny proces. Ako uvádza Brislin[1] zvyky, obyčaje, princípy, hodnoty, normy a potreby sú implicitne obsiahnuté v každodennej komunikácii.

***Interkultúrna kompetencia sa v odbornej literatúre považuje za široký pojem, ktorý zahrňuje vhodné a efektívne správanie v určitej situácii. Kompetencia sa nemôže chápať len ako reagovanie na danú situáciu, pretože je potrebné chápať sociálny rozmer správania.***

Názory na vymedzenie základných prostriedkov interkultúrnej kompetencie sú rôzne. V našich podmienkach uvádza takýto model E. Mistrík[2], ktorý ich rozdeľuje do týchto skupín: obsahové štandardy – čo má poznať interkultúrne kompetentný učiteľ, výkonové štandardy - ako to má v didaktickom procese prezentovať a osobnostné štandardy – ako sa má prejavovať ako osobnosť. Podobné členenie má K. Ľuptáková[3], ktorá ich rozdeľuje do troch základných skupín: vedomosti, postoje a zručnosti. Je potrebné však povedať, že každý z týchto modelov má osobitné teoreticko-metodologické východiská pri vymedzení jednotlivých interkultúrnych kompetencií. Aj v zahraničnej literatúre chýba týmto modelom hierarchia dôležitosti a vzájomnej prepojenosti. Týmto sa takéto sumarizácie zoznamov vlastností stávajú veľmi všeobecné, čo sa prejavuje len v podobe vymenovania vlastností a schopností. Produktívnejším prístupom by bolo vytvoriť integrovaný model multikultúrnej kompetencie. Domnievame sa, že takýto model by mal obsahovať tri základné zložky: motivačnú, poznávaciu a komunikatívnu (Kominarec, I., Kominarecová, E.)[4]. Uvedené tri komponenty sa realizujú vo všetkých základných rovinách interakčných vzťahov, v ich obsahovej aj procesuálnej stránke, tak aby sa zabezpečil komplexný vplyv na rozvoj osobnosti v oblasti rozumovej, vôľovej a emocionálnej:

[1] Pozri BRISLIN, R.: *Understanding Culture's Influence On Behavior*. Harcourt, College Publishers, 2000, ISBN 0-15-508340-6.
[2] MISTRÍK, E., a kol.: M*ultikultúrna výchova v príprave učiteľov*. Bratislava, Iris, 2000. ISBN 80-89018-10-6, s.26-34.
[3] ĽUPTÁKOVÁ, K.: *Interkultúrna výchova vo výchovno-vzdelávacom procese na I. stupni ZŠ*. Banská Bystrica, PdF UMB, 2004. ISBN 80-8055-920-1, s. 63-65.
[4] KOMINAREC, I., KOMINARECOVÁ, E.: *Multikulturalita a komunikácia*. Prešov, FHPV PU, 2009, ISBN 978-80-555-0061-4, s.95.

**Motivačná zložka**

*Vzbudenie záujmu*
motivácia záujmu o riešenie problému je dôležitou súčasťou interkultúrnej výchovy. Motivácia je predpokladom riešenia edukačnej situácie.

*Prejav rešpektu*
prejavenie rešpektu pre iných je všeobecne platná norma správania. Rešpekt sa vyjadruje verbálnymi aj neverbálnymi spôsobmi.

*Empatický postoj*
jednotlivci ktorí sú schopní prejaviť svoje vnímanie iných osôb, vniknúť do ich pocitov a skúseností sú považovaní za kompetentnejších v interkultúrnej interakcii

**Poznávacia zložka**

*Orientácia na poznanie*
znamená pochopenie svojho miesta vo svete. Kompetentné poznanie sa realizuje vtedy, keď všetka skúsenosť a jej interpretácia je individuálna a nie zovšeobecnená.

*Tvorivý prístup*
nakoľko interkultúrna výchova sa uskutočňuje často v reálnom živote, pochopenie a získanie schopností riešenia problémov je veľmi dôležité.

*Tolerancia pre odlišnosti*
kompetentný interkultúrny komunikátor je schopný prekonať nervozitu a frustráciu ktorú sprevádzajú neľahké situácie, ľahko sa prispôsobí zmenám a adaptuje na nové meniace sa požiadavky.

**Komunikatívna zložka**

*Interakčný manažment* – mnohí jedinci sú schopní pri uskutočňovaní interakcie diskutovať, správne reagovať a pod. Tieto zručnosti sú veľmi dôležité, pretože interakcia prispieva k vzájomnému obohateniu.

*Nehodnotiaci postoj* – znamená schopnosť odpovedať nehodnotiacim spôsobom, založenom viac na opisnom, ako na hodnotiacom stanovisku.

*Definovanie problému* – predpokladá jasné a konkrétne stanovenie problému a cestu jeho riešenia.

**3. Obsahový model a problémy interkultúrnej prípravy učiteľov**

Vzhľadom na skutočnosť, že interkultúrnej výchove sa u nás doposiaľ venovalo málo pozornosti, učitelia majú v tomto smere aj ohraničené vedomosti a skúsenosti. Úroveň ich vlastného multikultúrneho vedomia je teda stále pomerne nízka. Odstrániť tento stav umožnilo aj naše včlenenie sa do Európskej únie, čo pre učiteľov, ale aj ostatných pedagogických pracovníkov znamená začleniť multikultúrnu výchovu do každodennej pedagogickej práce a rozvíjať ich vlastné multikultúrne vedomie.

Môžeme si položiť otázku, čo v súčasných podmienkach aj u nás prebiehajúcej demokratizácie spoločenského života môže brániť učiteľom interkultúrne vychovávať. Na základe teoretických analýz a uskutočnených rozhovorov s učiteľmi základných a stredných škôl sme vyšpecifikovali tri okruhy príčin:

1. Niektorí učitelia pracujú na školách, v ktorých prevládajú autoritatívne metódy v riadiacej práci. Týka sa to najmä vzťahov nadriadené školské orgány - vedenia škôl, riaditelia škôl - učitelia, učitelia - žiaci
2. Najmä vekovo starší učitelia získali svoje pedagogické vzdelanie na vysokých školách, v ktorých prevládali tradičné prvky konzervativizmu vo vyučovaní s nadradeným postavením učiteľa, málo podporujúce rozvoj samostatnosti a tvorivosti študentov učiteľského povolania
3. Efektívnosť interkultúrnej výchovy je závislá aj od osobnej angažovanosti učiteľa, v jeho humanistickom prístupe pri presadzovaní demokratických princípov vo výchove.

Na základe zovšeobecnenia výsledkov poznania stavu interkultúrnej prípravy učiteľov na našich školách ako aj vlastných výskumov ( Kominarec, I., Kominarecová, E. 2009) sa pokúsime vytvoriť vlastný model prípravy učiteľov pre túto oblasť. V tomto modeli sú naznačené pozitívne a negatívne prístupy učiteľov k interkultúrnej výchove.

*Uvedomenie si problému* – učitelia tejto kategórie si uvedomujú potrebu interkultúrnej výchovy, avšak nie v rovnakej miere chápu jej význam v edukačnom procese. Niektorí ju dokonca pokladajú za zbytočnú.

*Získavanie informácií* – Existujú dva typy učiteľov v tejto kategórii. Prvá kategória učiteľov má všeobecné poznatky v tejto oblasti, iniciatívne hľadá viac informácii, začleňuje ich do učebných plánov a vyučovacieho procesu. Druhú skupinu tvoria učitelia ktorí vedia o interkultúrnej výchove, ale bližšie sa o ňu nezaujímajú. Uspokojili sa so všeobecnými charakteristikami a definíciami a brali ich len ako požiadavku škôl.

*Osobnostné a profesionálne vlastnosti* – učitelia, ktorí sa na základe osobného presvedčenia a získaných informácií usilujú uplatňovať požiadavky interkultúrnej výchovy samostatne. Naopak učitelia ktorí vystupujú neisto k požiadavkám interkultúrnej výchovy a majú obavy, že nie sú dostatočne pripravení na jej uplatňovanie v praxi. Domnievajú sa, že je na to potrebné pripraviť odborné, ale aj ekonomicko-sociálne zázemie.

*Realizácia v edukácii* – v tejto skupine sú učitelia, ktorí aktívne hľadajú prostriedky a metódy aplikácie interkultúrnej demokratickej výchovy v praxi. Na druhej strane sú tí ktorí sa vyhýbajú aplikácii interkultúrnej výchovy a hľadaniu metód výchovy v edukačnom procese.

*Orientácia na študentov* – v centre záujmu tejto skupiny učiteľov je reakcia študentov na interkultúrnu výchovu. Podpora ich sebadôvery a aktivity. Odstraňovanie predsudkov za výsledky ich práce. Naopak u iných prevláda nezáujem o otázky interkultúrnej výchovy v práci študentov.

*Spolupráca v edukácii* – snaha o koordináciu a spoluprácu s kolegami, študentmi a rodičmi pri hľadaní spoločných a efektívnych spôsobov realizácie interkultúrnej výchovy. Na druhej strane nezáujem o spoločné riešenie otázok a odmietanie spolupráce v tejto oblasti.

*Eliminácia nerovnosti* – učitelia v tejto skupine sa neustále usilujú o dosiahnutie rovnosti a spravodlivosti. Odstraňujú ich príčiny a hľadajú tvorivé spôsoby v posilňovaní sebavedomia študentov a vzájomného ocenenia. U iných prevláda autoritatívny prístup a odmietanie demokratických názorov na otázky interkultúrnej výchovy.

Vychádzajúc z uvedeného modelu sme dospeli k týmto záverom. Ukazuje sa, že efektívni učitelia sú kreatívni pri demonštrovaní demokratických princípov interkultúrnej výchovy. Neobmedzujú sa iba na reprodukciu všeobecne prijímaných informácií. Sú nositeľmi spoluzodpovednosti za výchovu demokraticky zmýšľajúcej a konajúcej mladej generácie a neobávajú sa zmien pri hľadaní a využívaní nových edukačných postupov.

Pre učiteľov je vhodné organizovať aj výcvikové semináre z interkultúrnej výchovy a na etnicky heterogénnych školách zabezpečiť učiteľov z etnických menšín, ako je tomu v niektorých krajinách[1], respektíve vytvoriť špeciálne pracoviská pre interkultúrnu adaptabilitu študentov v novom kultúrnom prostredí (obdoba *Learning center* v USA).

Pre realizáciu interkultúrnej výchovy na vysokých školách je dôležitá aj metodická príprava študentov učiteľstva. Základom by mala byť výchova založená na vlastnej skúsenosti, vzájomnej kooperácii, názorovej pluralite. Odporúčame zavádzanie seminárov a prednášok z tejto tematiky.

[1] PRŮCHA, J.: *Multikulturní výchova*. Praha, Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2.

**4. Prieskum**

Interkultúrna komunikácia má široké uplatnenie v rôznych spoločenských sférach. Pojmy kultúra i komunikácia, obsahujú viacero významov. G. Hofstede[1] uvádza, že existujú dva spôsoby, ako sa učí interkultúrna komunikácia: „ ... jeden je tradičný, s dôrazom na špecifické vedomosti o konkrétnej kultúre, často spojený s výučbou jazyka danej kultúry, druhý spôsob kladie dôraz na uvedomenie si a spoznanie kultúrnych odlišností". Teoretickú časť interkultúrnej prípravy tvoria všeobecné vedomosti o interkultúrnej komunikácii. Vedomosti o tom, ako komunikujú študenti učiteľstva na nami vybranej vzorke, čo je pre ich spôsob komunikácie charakteristické, s akými problémami sa pri interkultúrnej komunikácii stretávajú boli predmetom nášho záujmu. Prieskum sme realizovali metódou dotazníka na vzorke 296 študentov učiteľstva vo vybranom stredoeurópskom regióne: Slovensko, Poľsko a Česká republika. Pre štatistické spracovanie výsledkov sme použili test signifikantnosti rozdielov relatívnych početností. Spracované výsledky uvádzame podľa hladiny významnosti komparácie troch vzoriek respondentov zastúpených v jednotlivých štátoch. Signifikantne významné rozdiely na hladine 0,01 sú uvádzané dvoma hviezdičkami ** významnosť diferencií na hladine 0,05 je uvádzaná jednou hviezdičkou*. Podrobnejšie údaje o výskume sú v práci[2]:

Takmer 40% respondentov uviedlo, že pozná pojem interkultúrna komunikácia. Najčastejšie sa s týmto pojmom stretli v *škole*. Odpoveď áno, *v zahraničí* mala prevahu medzi respondentmi z Čiech. Výsledky na poznanie pojmu *interkultúrna komunikácia* naznačujú vyššiu mieru poznania tohto pojmu u Slovákov v pomere ku Poliakom a Čechom. Záporná odpoveď *nepoznám alebo nemám s tým skúsenosť*, bola štatisticky významnejšia u Čechov a Poliakov.

Približne 30% respondentov zo všetkých troch zúčastnených krajín považuje svoje schopnosti vzhľadom na interkultúrnu komunikáciu za *dobré*. Percentuálne najviac respondentov sa priklonilo k možnosti *priemerné schopnosti*. V odpovedi, *mám dobré schopnosti v interkultúrnej komunikácii*, z hľadiska štatistických ukazovateľov neukazujú signifikantne významné rozdiely pri porovnaní odpovedí jednotlivých respondentov zo skúmaných krajín. Odpoveď *zlé schopnosti* uviedlo viac respondentov z Čiech 3,27** a respondentov z Poľska 2,56* v pomere ku Slovákom.

[1] HOFSTEDE, G. : *Culture and Organizations. Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival*. London, Harper Collins Business, 1994, s.26.

[2] Pozri KOMINAREC, I., KOMINARECOVÁ, E.: *Multikulturalita a komunikácia*. Prešov, FHPV PU, 2009, ISBN 978-80-555-0061-4.

Najviac respondentov uviedlo, že pri komunikácii pripisuje najväčší význam *obsahu komunikácie* (65,75%). Len o niečo menej sa však vyjadrilo za *verbálnu komunikáciu* (61,84%) a na treťom mieste skončil s malým rozdielom *prvý dojem a sympatie* (58,85%). Medzi respondentmi jednotlivých krajín sú v odpovediach na otázku, *čomu pripisujete najväčší význam pri interkultúrnej komunikácii*, určité diferencie. Respondenti z Čiech pripísali štatisticky významnejšie hodnotenie zovňajšku a vystupovaniu navonok 2,80** v pomere ku slovenským respondentom. *Sympatiám* dali signifikantne významnejšie hodnotenie respondenti z Čiech 3,07** a respondenti z Poľska 2,69** v pomere ku Slovákom. Respondenti zo Slovenska naopak, najvyššie hodnotenie priradili *verbálnej komunikácii* 2,33* vo vzťahu k českým respondentom a 2,27* vo vzťahu k poľským respondentom. V hodnotení významu neverbálneho prejavu sa významnejšie rozdiely z hľadiska porovnania neukázali.

Pri poznaní iných *komunikačných štýlov* sme štatisticky významnejšie rozdiely v odpovediach *áno* a *nie* nezaznamenali. Možno to súvisí aj s tým, že poznanie komunikačného štýlu si vyžaduje určité vedomosti zo strany respondentov. Preto aj vysoký počet respondentov na túto otázku neodpovedal (56%). Skúsenosť s inými krajinami je u nich skôr na úrovni poznávania kultúry a krajiny, a len čiastočne aj jazyka. Následne mali možnosť napísať v čom vidia rozdiely v štýle komunikácie. Zrejme však otázke dostatočne nerozumeli resp. nevedeli uviesť adekvátnu odpoveď o čom svedčí aj vysoký počet neodpovedajúcich respondentov 63,6%.

Z hľadiska *neverbálnej* komunikácie sme podstatné rozdiely medzi jednotlivými krajinami nezistili. Pri komunikácii výraznejšie používajú gestá respondenti Česi, signifikantnosť 2,25*, oproti Slovákom alebo Poliakom. Veľa respondentov odpovedalo na túto otázku *niekedy* (3 stupeň škály), čo je priemerné hodnotenie a viac menej indiferentný spôsob hodnotenia 45,61%. Pri otázke uprednostňovania verbálnej alebo neverbálnej komunikácie pri nadväzovaní kontaktu môžeme povedať, že priamym oslovením nadviazať komunikáciu je zrejme prirodzenejšie, než neverbálne, čo platí aj pre všetky skupiny našich respondentov.

Málo signifikantné rozdiely medzi porovnaním respondentov podľa krajín vyšli aj pri otázke vplyvu *zovňajšku a sympatiách* na nadviazanie komunikácie. Podľa frekvencie počtu odpovedí sa nám však ukazuje, že tu platí známe príslovie „Šaty robia človeka“. Z hľadiska skupín respondentov to v našom výskume tak hodnotili najmä Česi a Poliaci. Slováci podľa počtu odpovedí na to prihliadajú menej.

Všetky skupiny respondentov vyjadrili pozitívny *postoj k cudzincom* v ich úsilí o dobrosrdečnosť, ochote im poradiť a pomôcť 78,72% respondentov. Výsledky naznačujú, že Poliaci a Česi používajú častejšie dotyky pri

komunikácii. Významné rozdiely vo využívaní dotykov pri nadväzovaní kontaktov s cudzincami sú v porovnaní Slovákov a Čechov v prospech Čechov 2,98**, v porovnaní Slovákov a Poliakov v prospech Poliakov 3,06** .

Aj tieto výsledky prieskumu naznačujú, že problematika interkultúrnej prípravy študentov učiteľstva je stále aktuálna. Výsledky poukazujú na ich nedostatočnú pripravenosť aj v nami sledovanej interkultúrnej komunikácii. Nemôže nás uspokojovať ani ten fakt, že sa to netýka len našich študentov, ale aj vybranej vzorky študentov z Poľska a Českej republiky.

**Literatúra:**

BRISLIN, R.: *Understanding Culture's Influence On Behavior*. Harcourt, College Publishers, 2000, ISBN 0-15-508340-6.

HOFSTEDE, G.: *Culture and Organizations. Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival.* London, Harper Collins Business, 1994.

KOMINAREC, I., KOMINARECOVÁ, E.: *Multikulturalita a komunikácia*. Prešov, FHPV PU, 2009, ISBN 978-80-555-0061-4.

ĽUPTÁKOVÁ, K.: *Interkultúrna výchova vo výchovno-vzdelávacom procese na I. stupni ZŠ*. Banská Bystrica, PdF UMB, 2004. ISBN 80-8055-920-1.

MISTRÍK, E., a kol.: M*ultikultúrna výchova v príprave učiteľov*. Bratislava, Iris, 2000. ISBN 80-89018-10-6.

PRŮCHA, J.: *Multikulturní výchova*. Praha, Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2.

SAMOVAR, L. A., PORTER, R. E. (Eds.). *Intercultural Communication.* Belmont, CA: Wadsworth Publishing Co, 1999, ISBN 0-534-56243-4.

TANNEN, D,: *You Just Don't Understand*. New York, Ballantine Books, 1991, ISBN 0-345-37205-0.

*doc. PhDr. Edita Kominarecová, PhD.*
*Inštitút anglistiky a amerikanistiky, FF Prešovská univerzita*
*ul. 17. novembra č. 1, 080 01 Prešov*
*e-mail: edita.kominarecova@unipo.sk*

*prof. PhDr. Igor Kominarec, CSc.*
*Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie,*
*Katedra pedagogiky FHPV Prešovská univerzita*
*ul. 17. novembra č. 1, 080 01 Prešov*
*e-mail: igkom@unipo.sk*

# PROBLEMY ŻYCIOWE MIESZKAŃCÓW MAŁEGO WOJEWÓDZTWA W KONTEKŚCIE ZAGROŻENIA MARGINALIZACJĄ I WYKLUCZENIEM SPOŁECZNYM

*Zdzisław Wołk*

**Abstrakt:** Jesteśmy świadkami zjawiska, które jak nigdy dotąd, polaryzuje społeczeństwo na dwie – mocno różne – zbiorowości: ludzi starych i ludzi młodych. Zbiorowości te nie tylko są zróżnicowane wewnętrznie, ale są zbiorami liczebnie coraz bardziej różnymi. Społeczność seniorów nieustannie wzrasta liczebnie, natomiast – w wyniku niekorzystnych zmian demograficznych – zbiorowość młodych maleje. Czy w związku z tym jesteśmy przygotowani na swoją starość? Co trzeba robić, by dzisiejsze kilkuletnie dzieci mogły godnie przeżyć, w przyszłości, swoją starość? Wychowanie do starości staje się wyzwaniem dla współczesnych rodzin, instytucji edukacyjnych, polityki społecznej państwa.

**Słowa kluczowe**: starość, wychowanie, system edukacyjny, polityka społeczna

**Abstract:** We are witnessing a phenomenon that more than ever polarizes society into two very different groups- the population of the elderly and the young. These communities are diverse not only internally, but they are also different in numbers. The community of seniors continues to grow, and as a result of adverse changes in demographic, young population decreases. Hence, are we prepared for our retirement? What should be done for the children to live with dignity, in the future, in their old age? Education in old age is a challenge for today's families, education and social policy.

**Keywords:** age, education, education system, social policy

## Uwagi wprowadzające

Województwo lubuskie należy do najmniejszych w Polsce. Jego ludność nieznacznie przekracza 1 mln osób[1]. Jest to głównie ludność napływowa, która zasiedliła tereny Środkowego Nadodrza po zakończeniu II wojny światowej. Grupy ludności napływowej wnosiły własne elementy kulturowe, znaczące dla kontaktów, z czasem słabnące Obecnie, po ponad sześćdziesięciu latach po wojnie można mówić o trzech pokoleniach, które z Ziemią Lu-

[1] Mały rocznik statystyczny GUS 2012, Warszawa 2012

buską są związane. Dwa z nich dwa urodziły się już tutaj. Identyfikują się one z Lubuskiem, w nim realizują swoje biografie, tu uczą się i tu pracują, tu wypoczywają i zakładają swoje rodziny. Wielu mieszkańców województwa wykazuje silne więzi emocjonalne ze swoimi społecznościami lokalnymi. Liczni wyemigrowali z terenów swojego miejsca zamieszkania do innych miejscowości i innych województw, a także za granicę aby tam szukać sposobu realizacji swoich aspiracji życiowych i zawodowych i budować własną pomyślność. Zazwyczaj utrzymują oni kontakty ze swoimi rodzinami, a zwłaszcza rodzicami żyjącymi w województwie lubuskim. Ich życie jest realizowane gdzie indziej, a ich w wielu przypadkach duże możliwości i potencjał nie są pożytkowane na rzecz naszego regionu.

Lubuskie w świetle raportów i analiz nie jawi się jako region stwarzający wysokie możliwości dla osób dynamicznych i aktywnych zawodowo. To sprawia, ze najzdolniejsi zazwyczaj podejmują o kształceniu się w większych ośrodkach naukowych , a potem z nimi się wiążą i już nie wracają na stałe w Lubuskie.

Wskazane jest podjęcie starań, aby zatrzymać w Lubuskiem najlepszą młodzież poprzez stworzenie im możliwości nauki i aktywności na ich miarę. Należy też zadbać o powrót starannie wykształconych i najdynamiczniejszych w rodzinne strony. W innym razie przyszłość regionu będzie konstruowana bez ich udziału, bez wykorzystania ich potencjału. Ważne więc jest już na etapie szkolnym tworzenie klimatu społecznego do identyfikowania się z Lubuskiem oraz do wiązania z nim swojej przyszłości szczególnie przez ludzi młodych.

Dorośli mieszkańcy województwa lubuskiego wykazują dążenie do spokojnego, bezpiecznego życia, co wiąże się z zachowawczością i niechęcią do zmian. Mają przy tym spory kapitał własny, który nie jest w pełni wykorzystywany. Głównym czynnikiem warunkującym zachowania i aktywność Lubuszan są warunki materialne.

**Kapitał kulturowy i społeczny stanowią ludzie i ich dorobek**

Wiedzy na temat stanu kapitału społecznego Lubuszan dostarczył raport będący rezultatem badań sondażowych przeprowadzonych w 2012 roku na populacji 2508 dorosłych mieszkańców województwa wyłonionych losowo[1].

Lubuszanie po II wojnie światowej niejako od nowa tworzyli dorobek tego regionu. Przez ponad sześćdziesiąt lat zagospodarowywali region Środkowego Nadodrza. Pochodzenie społeczne mieszkańców województwa lubuskiego jest najczęściej robotnicze i chłopskie. Zdecydowanie rzadziej wys-

[1] Miłkowska G., Wołk Z., Lubuszanie 2012. Diagnoza stanu. Raport z badań, Zielona Góra 2012.

tępuje pochodzenie inteligenckie. Przyczyna tego stanu leży w uwarunkowaniach historycznych – osiedlającym się na ziemiach zachodnich Polacy wywodzili się głównie z terenów wiejskich usytuowanych na wschodzie. Po wojnie po przybyciu na Ziemie Zachodnie zatrudniali się głównie w zakładach produkcyjnych, które w okresie odbudowy kraju, a potem w okresie rozwoju przemysłowego w największym stopniu zapotrzebowywały robotników. W województwie lubuskim są krótkie tradycje szkolnictwa wyższego, pierwsza uczelnia - Wyższa Szkoła Inżynierska powstała dopiero w 1965 roku[1]. Kilka lat wcześniej uruchomiono Studium Nauczycielskie. Brak możliwości studiowania na miejscu znacząco utrudniał podnoszenie poziomu wykształcenia mieszkańców. W strukturze systemu lokalnej oświaty, podobnie jak w całej Polsce dominowały szkoły zasadnicze, dla większości uczących się zazwyczaj stanowiące ostatnie ogniwo systematycznej edukacji. Przyczyniało się to do odtwarzania tej tendencji wśród dorosłej części społeczności regionu. Wynikało to zarówno z braku możliwości studiowania, jak również z koniecznością realizowania innych zadań związanych z odbudową kraju czy z dbałością o zaspokojenie podstawowych potrzeb rodzin. Prowadziło to do świadomego rezygnowania przez wiele osób z edukacji, często na zawsze. Obecnie sytuacja pod tym względem jest zdecydowanie lepsza.

Badania wykazały dużą ruchliwość społeczną związaną ze zmianą statusu społecznego szczególnie w gronie rodzin robotniczych. Odsetek osób z wykształceniem wyższym w tej grupie jest wysoki i wynosi 41,3%. Również wykształcenie średnie stało się udziałem 55,2%, co wskazuje na dużą dynamikę w tej grupie społecznej w zakresie edukacji formalnej[2]. O awansie społecznym młodzieży z rodzin robotniczych świadczy też pozyskiwanie przez nich początkowo wykształcenia zasadniczego zawodowego umożliwiającego często bardzo oczekiwanego szybszego wejścia na rynek pracy (53,5%), a następnie pokonywanie przez wielu z nich kolejnych szczebli edukacji.

Inaczej kształtuje się sytuacja wśród osób pochodzenia chłopskiego, gdzie 56,1% osób pozostało przy podstawowym poziomie wykształcenia (ukończenie szkoły podstawowej i ewentualnie gimnazjum). Natomiast 12,6% osób wywodzących się z rodzin chłopskich uzyskało wykształcenie wyższe, co w porównaniu z awansem społecznym osób pochodzenia robotniczego ma miejsce zdecydowanie rzadziej. Osoby z rodzin inteligenckich najczęściej utrwalają swój status poprzez ukończenie studiów wyższych.

[1] M. Szumigraj, Kapitał kulturowy Lubuszan, [w:] Miłkowska G., Wołk Z., „Lubuszanie 2012. Diagnoza stanu. Raport z badań, Zielona Góra 2012, s. 33.
[2] Tamże, s. 34.

Pod względem zmiany statusu występuje większa dynamika osób pochodzenia robotniczego, co jest konsekwencją łatwiejszego dostępu do edukacji w miastach. Wieś wciąż znajduje się pod wpływem niesprzyjających temu uwarunkowań – braku tradycji do edukacji, zachowawczości oraz małych możliwości pracy dla absolwentów szkół wyższych na wsi. Za pozytywne można uznać ukończenie studiów przez 12,6 osób pochodzenia chłopskiego. Prawdopodobnie większość z nich opuściła dotychczasowe miejsce zamieszkania na wsi poszukując zatrudnienia zgodnie z uzyskanym wykształceniem, a przynajmniej adekwatnego do jego poziomu.

Sytuacja materialna badanych mieszkańców województwa lubuskiego jest wyznaczona głównie przez dochody z pracy najemnej i świadczenia socjalne. Lubuszanie subiektywnie oceniają ją jako przeciętną lub dobrą (odpowiednio 45,0% i 33,7%). Są więc raczej zadowoleni z sytuacji ekonomicznej. Mimo to jednak dość powszechnie niekiedy sięgają po najtańsze produkty żywnościowe, co może świadczyć o stosunkowo niskim progu dochodów, który ich satysfakcjonuje, a w rzeczywistości wymaga oszczędnego gospodarowania środkami. Pozytywna ocena dochodów w tym przypadku świadczyć może więc o niewygórowanych oczekiwaniach materialnych jak też o umiejętnym gospodarowaniu posiadanymi środkami. Przeciętne miesięczne wydatki na jedną osobę w gospodarstwach domowych w województwie lubuskim w 2010 roku były nieznacznie niższe od średniej krajowej 972,30 zł (w kraju – 991,44 zł)[1]. Niepokoi znaczna redukcja w przeciągu jednego roku wydatków na zdrowie o blisko 20%. Przy starzeniu się ludności i naturalnym w związku z tym częstszym sięganiu po pomoc medyczną może to świadczyć o rezygnowaniu z niektórych form leczenia, a zwłaszcza leków. Nieznacznie spadły w ostatnim roku wydatki na edukację, natomiast znacząco wzrosły nakłady ponoszone na rekreację i kulturę (również o blisko 20%). Lubuszanie rzadko przyznają się do posiadania oszczędności. Ponad połowa z nich żyje na bieżąco wykorzystując dopływ środków. Jedynie 7,2% ma oszczędności umożliwiające przeżycie ponad jednego roku.

Brak możliwości gromadzenia oszczędności wymuszony bieżącymi codziennymi wydatkami „od pierwszego do pierwszego" może przyczyniać się do powściągliwego postrzegania własnej przyszłości i z brakiem związanego z tym optymizmu.

Mieszkańcy województwa lubuskiego w swoim budżecie znacząco redukują wydatki na zdrowie, co jest zjawiskiem szczególnie niepokojącym. Może wskazywać na gotowość poświęcania swojego zdrowia dla równoważenia domowych budżetów. Konieczne jest podnoszenie kultury zdrowotnej Lubuszan, promowanie zdrowego stylu życia i dbałości o zdrowie. Starzenie

[1] Mały rocznik statystyczny GUS 2012, Warszawa 2012

się społeczeństwa oraz wzrost kosztów leczenia wymaga „inwestowania" w zdrowie i zwiększania nakładów własnych na leczenie oraz rozwijania innych form aktywności prozdrowotnej z wykorzystaniem naturalnych walorów i możliwości regionu.

**Dom wartością szczególnie cenioną**

Najsilniejszą stroną sytuacji materialnej Lubuszan są warunki mieszkaniowe. Badania ukazały powszechne zadowolenie tej sytuacji. Wskazuje na to określenie przez 67,2% mieszkańców, że jest ona bardzo dobra lub dobra. Przeciętne zadowolenie wykazało dalsze 28,1%, co daje łącznie 95,3% osób zadowolonych z warunków zamieszkania. Jedynie 5,4% ocenia swoje warunki zamieszkania negatywnie.

Dom stanowi wartość szczególną dla Lubuszan. Jest on dla nich inwestycją, miejscem życia rodziny i powodem do zadowolenia. Dom rodzinny stanowi dla Lubuszan miejsce dające schronienie i integrujące rodziny. Dla osób, których bliscy doświadczali wysiedleń i tułaczki posiadanie Domu jest zadaniem bardzo ważnym. Wskazane jest pielęgnowanie tego podejścia i stwarzanie warunków do rozwijania budownictwa mieszkaniowego oraz warunków umożliwiających pozyskanie mieszkania szczególnie przez osoby młode. Daje to szanse na ich trwałe wiązanie się z regionem. Stwarza też możliwości do stabilizacji i umacniania rodzin.

Warunki mieszkaniowe znacząco wyznaczają standard życia, przede wszystkim jednak symbolizują Dom, nie tylko jako miejsce zamieszkania lecz jako swoistą „twierdzę tożsamości"[1]. Jest Dom bowiem miejscem utrzymywania ciągłości kulturowej, tworzenia tradycji, gromadzenia dorobku, jak też zapewniania spójności i bezpieczeństwa rodziny. Być może, że tak duże znaczenie nadawane przez Lubuszan domowi wyjaśnia rosnące zadowolenie przez nich ze swojej sytuacji materialnej, pomimo, że ma ona charakter subiektywny i na tle kraju jest ona gorsza. Większość Lubuszan mieszka w lokalach prywatnych, nieobciążonych hipoteką (60%). Są one w większości standardowo wyposażone w zakresie infrastruktury technicznej (kanalizacja, wodociąg, instalacja gazowa, dostęp do telewizji, rzadziej do Internetu, choć wszystkie występują w ponad 60% mieszkań). Wyposażenie mieszkań w zasadzie zapewnia dobry standard życia – powszechnie występującymi urządzeniami trwałego użytkowania są: chłodziarka, odbiornik telewizyjny i automat pralniczy (wszystkie blisko 100%), nieco rzadziej, ale też powszechnie w gospodarstwach domowych występują telefony komórkowe (89%) i komputery osobiste (66,1%). W 61,2% gospodarstw domowych są

[1] D. Markowska, Dom jako twierdza tożsamości, [w:] Dom we współczesnej Polsce, pod red. A. Sicińskiego, Warszawa 1992.

samochody. Uwzględniając częste występowanie również innych urządzeń z grupy AGD i RTV można uznać, że Lubuszanie mogą traktować swoje mieszkania jako cenną wartość umożliwiającą godne życie w dobrych warunkach materialnych.

Mieszkańcy województwa lubuskiego starają się wywiązywać z zobowiązań finansowych związanych z użytkowaniem mieszkań i tylko nieliczni przyznają się do nieregularnego opłacania związanych z tym należności.

Lubuszanie są przywiązani do miejsca zamieszkania. Tam starają się realizować swoje potrzeby. Zakupów dokonują głównie w pobliskich sklepach średniej wielkości i w sklepach osiedlowych. Należy doskonalić stan infrastruktury socjalnej i materialnej i dostosowywania go do potrzeb mieszkańców ze szczególnym uwzględnieniem ich struktury wiekowej. O ile bowiem opinie dorosłych dotyczące warunków stwarzanych dzieciom są oceniane pozytywnie, to doskonalenia wymagają warunki środowiska życia zamieszkania osób starszych. Dotyczy to możliwości zaspokajania wszystkich niezbędnych potrzeb w pobliżu swojego zamieszkania. Konieczne też wydaje się tworzenie systemu pomocy osobom starszym w miejscu zamieszkania, bowiem powszechny typ rodzin nuklearnych sprawia, że seniorzy żyją w odrębnych rodzinach od rodzin swoich dzieci i możliwości systematycznego ich wspierania ze strony osób spokrewnionych biologicznie staje się coraz mniejsza.

O gospodarności mieszkańców województwa lubuskiego świadczy rzadkie dokonywanie zakupów „częściej niż na to wskazuje potrzeba". Nie podążają więc powszechnie za modą na kupowanie, cenią i szanują zgromadzony przez siebie dobytek. Wynikać to może z ich sytuacji bytowej.

Lubuszanie cenią możliwość przebywania w swoim środowisku. Niechętnie więc oddalają się poza nie. Są zadowoleni z funkcjonowania instytucji wychowania i opieki w środowisku lokalnym. Pomimo to jednak, reprezentują bierność w sferze aktywności w tym środowisku. Nie są aktywni w działaniach na rzecz wspólnoty zamieszkania, rzadko aktywizują się w organizacjach pozarządowych, nieczęsto uczestniczą w akcjach ekologicznych. Jedynie w wyborach samorządowych uczestnictwo było powszechne (79,3%).

Pomimo więc przywiązania do miejscowości zamieszkania, w której 40,7% urodziło się , a 44,1% zamieszkuje ponad 20 lat, Lubuszanie wykazują dużą bierność i brak obywatelskiej aktywności. Raczej więc oczekują na inicjatywę innych niż biorą „swoje sprawy w swoje ręce". Jest więc w tym zakresie wiele do zmienienia i uaktywnienia mieszkańców do działań na rzecz swojego środowiska, tym bardziej, że w świetle deklaracji jest ono im bliskie.

Ważnym zadaniem w świetle rezultatów badań staje się aktywizacja społeczności lokalnych wokół spraw obywatelskich. Lubuszanie wykazują silne więzi ze swoim miejscem zamieszkania, natomiast cechuje ich niska

aktywność na rzecz regionu. Koncentrują się na zaspokajaniu własnych potrzeb w środowiskach domowych. Konieczne jest angażowanie wszystkich pokoleń na rzecz poprawiania warunków środowiskowych. Jest to ważne zadanie szczególnie dla samorządów lokalnych i organizacji pozarządowych. Duże znaczenie, jakie nadają mieszkańcy województwa lubuskiego swojemu lokalnemu środowisku, w przypadku podjęcia odpowiednich działań, w tym promujących i informacyjnych może znacząco ożywić aktywność społeczną mieszkańców i przyczynić się do ich większej integracji w środowisku zamieszkania i zaangażowania w jego sprawy.

Ważną rolę w społeczności lokalnej odgrywa religia i związane z nią praktyki. Uczestnictwo w obrzędach religijnych Lubuszan wykazuje stabilizację przy zauważalnych procesach laicyzacji. Pokolenia starsze i osoby słabiej wykształcone częściej uczestniczą w praktykach religijnych, natomiast wśród osób młodszych i staranniej wykształconych ma miejsce bardziej zróżnicowane podejście do praktyk religijnych.

**Rodzina w życiu Lubuszan**

Lubuszanie najczęściej realizują tradycyjny model rodziny z jednym, lub dwojgiem dzieci (60,3%). Główne cele, jakie realizuje lubuska rodzina wiążą się ze sferą ekonomiczną i zapewnieniem poczucia materialnego bezpieczeństwa, rzadziej dotyczą sfery emocjonalnej związanej z przyjaźnią, bliskością i miłością. Rodziny lubuskie koncentrują się więc na realizacji odwiecznie tradycyjnych funkcji.

Szczególnie cenioną przez mieszkańców Lubuskiego wartością jest rodzina. W wypowiedzi respondentów wynika, że los rodziny jest ona dla nich nawet ważniejszy od własnego. Należy to pielęgnować i podtrzymywać, tym bardziej, że Lubuszanie są zadowoleni ze swoich rodzin. Jednocześnie jednak wykazują obawy o przyszłość rodziny. Główne źródło zagrożenia widzą w niepewnej sytuacji materialnej. Warunki materialne znacząco rzutują zarówno na zadowolenie z funkcjonowania rodzin, na konflikty, napięcia i inne zjawiska patologiczne, jak też są źródłem obaw i niepokojów.

Wykształcenie dzieci jako główny cel stawia sobie niespełna połowa rodzin. To zadanie jest również mocno powiązane z możliwościami ekonomicznymi rodzin i stanowi jedno z tych zadań, które są w pierwszej kolejności świadomie redukowane w przypadkach wystąpienia trudniejszych sytuacji materialnej. Do rzadkości już należą rodziny wielopokoleniowe co dotyczy również mieszkańców wsi, gdzie ten typ rodziny utrzymywał się najdłużej. Zdecydowanie dominują związki formalne. Głównymi organizatorkami życia rodzin są kobiety. Ponad 80% badanych Lubuszan jest bardzo

zadowolonych lub zadowolonych ze swojego życia rodzinnego[1]. Uważają oni powszechnie, że nie różni się ono od sytuacji innych rodzin. To zadowolenie częściej wyrażają mężczyźni. Może to wynikać z ich mniejszego zaangażowania w rozwiązywane bieżących problemów, które zazwyczaj spoczywa na barkach kobiet. Cechy demograficzno – kulturowe różnicują poziom zadowolenia z życia rodzinnego. Zwłaszcza lepsza sytuacja materialna sprzyja zadowoleniu z życia rodzinnego. Również największe zadowolenie wyrażają osoby żyjące w rodzinach pełnych oraz osoby młodsze. One lepiej radzą sobie z bieżącymi problemami Pozytywnie interweniuje również wyższy poziom wykształcenia. Można więc uznać, że sytuacja bieżąca lubuskich rodzin jest dobra i że stanowi ona dobre oparcie dla swoich członków. Gorzej przedstawia się wyobrażanie badanych dotyczące przyszłości swoich rodzin. Jest ono bowiem raczej powściągliwe. Około jedna trzecia badanych nie potrafi określić sytuacji swojej rodziny w najbliższej przyszłości, podobna jest liczba osób pewnych utrzymania sytuacji swoich rodzin na obecnym poziomie. Co piąta rodzina zakłada poprawę sytuacji rodzinnej natomiast niespełna o połowę mniej jest rodzin żyjących z poczuciem zagrożenia. Może to wskazywać na brak poczucia stabilizacji związanego głównie z sytuacją na rynku pracy, z którą wiąże się stan dochodów ludności. Warunki materialne rodzin stanowią główną przyczynę konfliktów i napięć w rodzinach, ale też są źródłem poczucia optymizmu wobec przyszłego życia rodzinnego. Dążenie do umacniania rodzin wiedzie więc przez stworzenie im stabilnej sytuacji materialnej.

Rodziny lubuskie starają się być samodzielne i samowystarczalne i niechętnie sięgają po wsparcie i pomoc z zewnątrz. Jeżeli już ma to miejsce, to oczekiwania pomocy kierowane są do krewnych i przyjaciół.

**Kondycja zdrowotna i sytuacja losowa**

Dość powszechne zadowolenie ze swoich rodzin nie oznacza, że nie występują w nich problemy i trudności. Nie omijają one blisko połowy rodzin żyjących na Ziemi Lubuskiej. Najczęściej wskazywaną trudną sytuacją było wystąpienie ciężkiej lub długotrwałej choroby członka rodziny (23,1%). W 14,1% badanych rodzin miała miejsce niepełnosprawność. Inne problemy, w tym bezrobocie wskazywane były rzadziej. 64 rodziny doświadczały patologii i zachowań destrukcyjnych. W wielu rodzinach sytuacje trudne związane były z opieką nad osobami starszymi i chorymi oraz występowały trudności wychowawcze. Pomimo, ze statystycznie nie stanowią one znaczących wielkości, to należy je potraktować z dużą uwagą, bowiem każdy przypadek

[1] E. Lipowicz, Życie rodzinne Lubuszan, [w] Miłkowska G., Wołk Z., „Lubuszanie 2012. Diagnoza stanu. Raport z badań, Zielona Góra 2012, s. 50.

z tej kategorii wymaga szczególnej troski. Można stwierdzić, że rodziny lubuskie zmagają się z wieloma różnymi problemami rzutującymi na ich funkcjonowanie. Tym bardziej więc należy podkreślić ogólne zadowolenie z rodzin. Może to wynikać z pozytywnego rozwiązywania występujących trudności, co może być źródłem dodatkowej satysfakcji i integrować rodziny napotykające na trudności. Z pewnością jednak rodziny lubuskie należy wspierać w trudnych sytuacjach, bowiem problemy, które w nich występują mogą niekiedy być trudne, a niekiedy nawet niemożliwe do pokonania we własnym zakresie. Wymaga to pokonania wyrażanej przez badanych nieufności i niskiej oceny skuteczności działań instytucji pomocy rodzinie.

Lubuszanie doświadczają licznych i różnych problemów i trudności na gruncie swoich rodzin. Pomimo, że nie wskazywano na nie powszechnie, często mają one miejsce. Z tego względu wspieranie rodzin i stwarzanie im możliwości do osiągania warunków do godnego życia stanowi kolejne ważne zadanie. Oczekiwania mieszkańców Lubuskiego nie są w tym zakresie wygórowane, a ponadto przedkładają oni rozwiązywanie swoich problemów we własnym zakresie ponad pomoc instytucjonalną.

Wzmóc należy zaufanie do instytucji pomocy i wiedzę na temat oferowanych przez nie form wsparcia i zasad ich udzielania. Pomimo bowiem pewnej grupy osób roszczących świadczenia ze strony pomocy społecznej, szczególnie o charakterze materialnym, zdecydowana większość Lubuszan stara się nie korzystać ze wsparcia instytucjonalnego. Może to być związane z nieznajomością różnych form pomocy, zwłaszcza niematerialnych a także z szeregiem innych obaw. Uwrażliwienie mieszkańców na sytuację innych osób ze środowiska zamieszkania może też być sposobem na upowszechnienie udzielania pomocy sąsiedzkiej a także przyczynić się do lepszej wiedzy służb socjalnych na temat warunków życia osób wymagających pomocy, a o nią się nie ubiegających .

Lubuskie rodziny odwołują się bowiem do wsparcia ze strony instytucji pomocy niezbyt chętnie. Najczęściej sięgają po pomoc materialną i w zakresie rozwiązywania problemów wychowawczych. Z tego powodu wsparcia poszukują najczęściej w ośrodkach pomocy społecznej i, chociaż znacznie rzadziej w poradniach wychowawczo – zawodowych. Inne instytucje angażują do rozwiązywania swoich problemów rzadziej. Dotyczy to m.in. PCPR-ów oraz organizacji pozarządowych.

**Praca zawodowa powodem do zadowolenia z siebie. Kompetentni bezrobotni**

Praca zawodowa znacząco warunkuje warunki życia oraz wpływa na poczucie bezpieczeństwa w przyszłości. Wcześniejsze analizy wykazały, że czynnikiem szczególnie istotnym dla rozwiązywania życiowych problemów

jest sytuacja materialna. Głównym źródłem dochodów jest praca zawodowa. Lubuszanie swoją pracę oceniają dobrze, są z niej zadowoleni. Powodu tego można się doszukiwać w ich samoocenie potencjału zawodowego i sytuacji pracy, w której się znajdują. Blisko połowa pracowników uważa, że praca spełnia ich oczekiwania, w tym materialne, pomimo, że zarobki nie są wygórowane. Lubuszanie coraz powszechniej znajdują pracę w firmach prywatnych, gdzie pracuje ok. jedna trzecia respondentów. Charakter pracy to najczęściej wykonywanie zawodów zorientowanych na rzeczy, czyli działalność produkcyjna i zorientowanych na ludzi – czyli usługi społeczne. Lubuszanie pracują najczęściej w zdecydowanie najliczniejszych na Ziemi Lubuskiej mikroprzedsiębiorstwach zatrudniających małą liczbę pracowników (mniej niż 10). Firmy te niestety wykazują małą stabilność i trwałość, co prowadzi do dość często prezentowanego poczucia zagrożenia utratą pracy. Likwidacja zakładu jest najczęstszym doświadczeniem

związanym z utratą zatrudnienia wykazywanym przez respondentów.

Mieszkańcy województwa lubuskiego są zadowoleni z wykonywanej pracy. Czują się pracownikami kompetentnymi, raczej radzą sobie z zadaniami zawodowymi. Raczej nie mają szczególnych oczekiwań dotyczących wynagrodzeń, pomimo że lokują się one poniżej średniej krajowej. Coraz częściej są pracownikami małych firm prywatnych. Wskazane jest wspieranie tych przedsiębiorstw i stwarzanie warunków do radzenia sobie na rynku pracy, są one bowiem często zbyt słabe, aby radzić sobie w złożonych sytuacjach rynkowych, a zwłaszcza w sytuacjach kryzysowych. W Lubuskiem jest w tym zakresie wiele dobrych doświadczeń, które warto wykorzystywać i wzbogacać o nowe rozwiązania.

Wskazane jest stwarzanie warunków do rozwijania własnej przedsiębiorczości. Lubuszanie pod tym względem maja spore kompetencje, jednocześnie obawiają się najróżniejszych trudności w otworzeniu własnej firmy i w działaniu na własny rachunek, co przyczynia się do ich znacznej powściągliwości. Duże możliwości w tym zakresie mają organizacje pozarządowe, których działalność jest ukierunkowana na rozwiązywanie rzeczywistych konkretnych problemów społecznych.

W środowisku zawodowym występują zjawiska patologiczne, jednakże trudno wnioskować, że ich nasilenie jest duże, a szkodliwość szczególnie wysoka. Są to bowiem najczęściej plotkarstwo i konflikty.

Lubuszanie są aktywnymi pracownikami i poszukiwaczami zatrudnienia. Sprzyja temu powszechnie wysoki poziom kompetencji kluczowych, którego są świadomi. Lubuszanie mają powszechne poczucie wysokiej własnej sprawności organizacyjnej, trzy czwarte z nich posiada samochodowe prawo jazdy, podobny jest wskaźnik opanowania podstawowych umiejętności w zakresie obsługi komputera. Posługiwanie się językiem zachodnim w na

poziomie podstawowym deklaruje połowa występujących na rynku pracy badanych.

Lubuszanie najczęściej są pewni swojego zatrudnienia (44,6%), jednakże blisko co czwarty zatrudniony liczy się z utratą pracy. Mający poczucie zagrożenia nie mają jednak planu działania w przypadku zaistnienia takiego problemu. Wyraźnie są powściągliwi szczególnie w planowaniu własnej działalności gospodarczej. Wiążą to z ogromnymi barierami urzędniczo – biurokratycznymi. Boją się też związanego z tym ryzyka poniesienia porażki. Pomimo to są nastawieni optymistycznie do przyszłej sytuacji zawodowej. Wiedzą jak należy poruszać się na rynku pracy w poszukiwaniu zatrudnienia, mają przekonanie o dużej sile determinacji w poszukiwaniu pracy. Wola pracy została wskazana przez 77,7% respondentów jako siła sprawcza w zatrudnieniu. Za najważniejsze kryteria zdobycia pracy Lubuszanie uważają poziom wykształcenia, posiadany zawód oraz doświadczenie zawodowe. Wysoko też powodzenie w tym zakresie uzależniają do wieku oraz z znajomości. Sojuszników w pozyskiwaniu pracy poszukują przede wszystkim wśród znajomych. Co czwarty badany wskazuje też na znaczenie orientacji politycznej kandydata. Ten czynnik w hierarchii wyborów uplasował się najniżej, można więc sądzić, że w opiniach Lubuszan nie jest on uważany za przesądzający o skuteczności w poszukiwaniu pracy.

W świetle uzyskanych danych rysuje się obraz bezrobotnego Lubuszanina, mocno umotywowanego na zdobycie zatrudnienia, swobodnie poruszającego się po rynku pracy, dysponującego wysokim poziomem kompetencji kluczowych, dużym doświadczeniem zawodowym i dobrze opanowanymi umiejętnościami związanymi z poszukiwaniem pracy. Wśród preferowanych form poszukiwania zatrudnienia dominuje odwoływanie się do znajomych oraz samodzielne nawiązywanie kontaktu z potencjalnym pracodawcą. Więcej niż połowa badanych liczy na pomoc urzędu pracy, natomiast jedynie 8,7% swoje nadzieje wiąże klubami pracy. Jest to więc niewykorzystana możliwość, a nikłe zainteresowanie działaniem klubów pracy może być spowodowane złymi doświadczeniami z przeszłości. Również podnoszenie kwalifikacji, udział w edukacji (19,0%) i wykorzystywanie Internetu (33,7%) jest na niewystarczającym, wymagającym poprawy poziomie[1].

Osoby bezrobotne zakładają sukces w poszukiwaniu pracy i deklarują poprawę swojej sytuacji materialnej w przyszłości. W tym celu wykazują dużą mobilność i elastyczność zarówno zawodową jak i przestrzenną.

Bezrobotni Lubuszanie mają wysokie kompetencje związane z ubieganiem się o pracę. Są też zdeterminowani w poszukiwaniu zatrudnienia i ufni

[1] Z. Wołk, Potencjał pracowniczy wobec zagrożenia bezrobociem, Miłkowska G., Wołk Z., Lubuszanie 2012. Diagnoza stanu. Raport z badań, Zielona Góra 2012, s. 135.

we własną sprawczość w tym zakresie. Przy poszukiwaniu pracy liczą głównie na siebie, na pomoc znajomych, ale też na wsparcie ze strony urzędu pracy.

Osoby aktywne zawodowo liczą się z możliwością utraty pracy, jednakże nie podejmują działań zaradczych. Zachęcanie do tego typu działania jest ważnym zadaniem, którego realizacja może w przyszłości ograniczyć konsekwencje utraty pracy, co najczęściej wiąże się z likwidacją zakładu. Duże możliwości tkwią w niewykorzystanym w pełni kształceniu ustawicznym dorosłych, które z pewnością należy rozwijać nie tylko w sferze edukacji dla siebie, lecz również dla podniesienia mobilności podmiotów na rynku pracy.

*Zdzisław Wołk*
*Uniwersytet Zielonogórski, Polska*

# WYCHOWANIE DO STAROŚCI

*Małgorzata Duda*

Starzejemy się, nie tylko indywidualnie, ale i całymi wspólnotami. Współczesny świat – zwłaszcza kraje wysokorozwinięte – dostrzegają postępujący proces starzenia się populacji. Ten naturalny, nieuchronny proces demograficzny pociąga za sobą szereg dalszych procesów, nie zawsze pozytywnych w swych skutkach. O ile łatwo przewidzieć kierunki rozwoju procesu starzenia się, o tyle trudniej wskazać rezultaty tego procesu. Można postrzegać starość i proces starzenia się z różnych punktów widzenia. Możemy mówić o wychowaniu do starości z perspektywy kilkuletniego dziecka, osoby młodej i aktywnej zawodowo, wreszcie z perspektywy tych, którzy wkraczają w wiek przedemerytalny. Polityki społeczne poszczególnych państw różnie rozumieją „przygotowanie do starości", a więc i różnie je realizują. Na czym więc to przygotowanie winno polegać, a najważniejsze – w jakim momencie życia osobniczego winno się zaczynać? Aby móc odpowiedzieć na tak postawione pytanie, należy mieć wiedzę m.in. w temacie – czym jest starość, a nade wszystko, jakie niesie z sobą zmiany w życiu jednostki, jego rodziny, szerszej społeczności itp.

**O starości i starzeniu się słów kilka**

Starzenie się jest naturalnym procesem ludzkiego życia, którego w żaden sposób nie jesteśmy w stanie cofnąć czy uniknąć. Starość, nazywana trzecim wiekiem czy późną dorosłością, jest postrzegana w kategoriach jednostkowych i społecznych: starzeje się każdy z nas, pojedynczo, ale również – starzeją się całe społeczności. Istnieje wiele podejść definicyjnych do zagadnienia starości. Jedni przyjmują wiek kalendarzowy jako granicę starości, przy czy w poszczególnych krajach ta granica jest różna, podstawą wyodrębnienia – najczęściej – jest wiek emerytalny. I tak, w Polsce, przyjęta została nowelizacja ustawy emerytalnej, zgodnie z którą granicę stanowi 67 rok życia. Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) wyodrębniła:

- wiek starczy (45 – 59 rok życia)
- wczesną starość (60 – 74 rok życia)
- późną starość (75 – 89 rok życia)
- długowieczność (90 i więcej)[1].

M. Straś – Romanowska potwierdza, że trudno wyznaczyć jednoznacznie próg starości i wskazuje trzy kryteria, charakterystyczne dla tej fazy życia człowieka: kryterium biologiczne, najbardziej uchwytne do wyodrębnienia;

[1] Porównaj: Zych A.A: *Słownik gerontologii społecznej*. Warszawa 2001, s. 202.

kryterium socjoekonomiczne – systematyzujące człowieka w strukturze wyznaczonej przez czynniki socjologiczne, ekonomiczne i instytucje; jak również kryterium psychologiczne – najtrudniejsze do jednoznacznego opisu[1]. Indywidualne starzenie się to narastające w organizmie człowieka zmiany, które zwalniają reakcje na bodźce, osłabiają pamięć, utrudniają procesy przyswajania informacji. Zmienia się wygląd zewnętrzny, pogarsza stan zdrowia fizycznego, kondycja psychiczna, orientacja przestrzenna. Na pogarszającą się kondycję psycho – fizyczną, nakłada się zmiana w sytuacji życiowej człowieka. Zaprzestanie aktywności zawodowej zmienia środowisko znajomych i przyjaciół, zmniejsza aktywność kontaktów społecznych; często pogarsza sytuację finansową, a tym samym możliwość zaspokajania wielu potrzeb. Badacze zjawiska podkreślają wzrost roli potrzeb społecznych u seniorów. Wskazują m.in. na potrzebę przynależności, bezpieczeństwa, niezależności czy użyteczności. Zmieniają się obszary aktywności ludzi starszych. Przejście na emeryturę przenosi aktywność na rodzinę, realizację zainteresowań, hobby.

We współczesnym świecie, zdominowanym przez wszystko, co młode, wskazywanie na starość jako wartość samą w sobie – wydaje się przedsięwzięciem nieomal szaleńczym. Nadal, bowiem, mocno zakorzenione są stereotypy każące postrzegać „trzeci wiek" w kategoriach niepełnosprawności, biedy, choroby, niezaradności życiowej. Z pewnością, istnieje i taka starość. Jednakże starość ma także inne oblicze: osoby pogodnej, aktywnej, zaciekawionej światem, mającej dobry kontakt zarówno z rówieśnikami, jak i osobami młodymi czy dziećmi. Coraz bardziej docenia się wartość seniorów w rozwoju społeczeństwa – wskazuje na ich wiedzę i doświadczenie, opanowanie, sumienność, zaangażowanie społeczne. Jan Paweł II pisał o seniorach: „Mogą nie tylko dawać świadectwo, że istnieją pewne aspekty życia, jak na przykład wartości humanistyczne i kulturowe, moralne i społeczne, których nie da się mierzyć kryteriami ekonomicznymi czy funkcjonalnymi; mogą także skutecznie wspomagać środowiska pracy i warstwy kierownicze. W istocie rzeczy chodzi nie tylko o to, żeby coś zrobić dla ludzi starszych, ale by zaakceptować ich jako odpowiedzialnych współpracowników, którzy w sposób rzeczywiście dla nich możliwy będą uczestniczyć w realizacji wspólnych projektów zarówno w fazie planowania, jak i dialogu i wykonania"[2].

[1] Nowicka A.: Starość jako faza życia człowieka. W: *Wybrane problemy osób starszych*. Kraków 2006, s. 18 -19.

[2] Jan Paweł II, *List do uczestników Drugiego Światowego Zgromadzenia poświęconego problemom starzenia się ludności*, 3.04.2002, „Ludzie starsi wobec społeczeństwa" (online). [2012-09-03]. Dostępne na stronie internetowej: http://www.opoka.org.pl/biblioteka/

**Przygotowanie do przeżywania starości**

Znawcy tematu, jak i sami seniorzy podkreślają, że najskuteczniejszym sposobem godnego przeżycia „trzeciego wieku" jest odpowiednie przygotowanie się. Nasuwają się dwa pytania: kto winien przygotowywać i kiedy? Przygotowanie do starości może odbywać się w dwóch obszarach: indywidualnie i instytucjonalnie. W tym pierwszym przypadku – każdy, indywidualnie winien – w ciągu całego swojego życia – podejmować takie działania, które pozwolą mu poprawić swoją sytuacje życiową, kiedy ten czas nadejdzie. W drugim wymiarze, to na organach państwa, samorządach terytorialnych czy instytucjach pozarządowych ciąży obowiązek kształtowania polityki społecznej, by zagwarantować swoim obywatelom – przyszłym seniorom – właściwe przeżywanie tej fazy życia.

Według Piotra Szukalskiego, podstawowymi cechami przygotowania do starości są:

1. orientacja na przyszłość,
2. świadomość konsekwencji podejmowanych działań,
3. racjonalność wyboru,
4. gotowość odkładania części gratyfikacji na przyszłość[1].

Powyższe cechy mogą i często nie występują łącznie lub nie występują wcale. Wpływa na to wiele czynników, z czego – w przypadku wsparcia państwa – determinantą jest przepis prawa, w kontekście realizowanych założeń polityki państwa. W przypadku aktywności indywidualnej – niestety – myśl o zabezpieczeniu swojej starości pojawia się stosunkowo późno, zazwyczaj na kilka lat przed wejściem w wiek emerytalny. Z kolei działania państwowe mogą być wdrażane z myślą o seniorach, w perspektywie kilkudziesięciu lat.

Ciągle jeszcze zapominamy, że przygotowanie do starości to nie jakiś akt jednorazowy, możliwy do zrealizowania w krótkim czasie. To proces ciągły, który swój początek winien mieć w dzieciństwie, a najpóźniej – swój „start" winien rozpocząć w okresie młodości.

Perspektywa indywidualna zdecydowanie odbiega – i czasowo i organizacyjnie – od wysiłków podejmowanych przez instytucje. Perspektywa instytucjonalna skupia się przede wszystkim na dostosowaniu polityki państwa do potrzeb ludzi starszych, w celu polepszenia ich jakości życia.

Najmniej popularnym okresem, w procesie przygotowania do godnego życia w trzecim wieku, jest okres młodości i wczesnej dojrzałości. To przede wszystkim w domu rodzinnym oraz instytucjach edukacyjnych (w szkołach) winno się kształtować właściwe podejście – a za nim postawę – do myślenia o przyszłości i czasie, w którym człowiek zaprzestaje aktywności zawodo-

[1] Szukalski P. i inni: *Przygotowanie do starości. Polacy wobec starzenia się*. Warszawa 2009, s. 40.

wej, a przynajmniej znacznie ją ogranicza. Prawdą jest, że osoby starsze, zazwyczaj, są takie, jakie były w młodości, stąd ważnym jest, by od jak najmłodszych lat rozwijać zainteresowania, które dadzą podstawę do ich kontynuowania w starości. Idealna sytuacja jest wtedy, kiedy hobby pokrywa się z zawodem wykonywanym. Współczesność daje możliwości edukacyjne także dla swych seniorów, chociażby poprzez– coraz liczniejsze – Uniwersytety Trzeciego Wieku.

Istotnym jest – by od najmłodszych lat – wychowywać do postawy zaangażowania na rzecz swojej społeczności, drugiego człowieka. Te nawyki bywają nieocenione w podtrzymywaniu aktywności senioralnej, zwłaszcza poprzez zaangażowaną działalność Wolontariatu +50. Wykształcenie ciekawości do korzystania z nowinek technicznych (zwłaszcza multimedialnych), czytelnictwa, nabycie umiejętności komunikacyjnych – to tylko niektóre z aktywności, procentujących w życiu późniejszym. W tym kontekście, szczególnego znaczenia nabiera rozbudzanie potrzeby aktywności. Dbałość o swoje zdrowie, także poprzez aktywność ruchową, skutkuje dobrą kondycją w całym dalszym życiu.

Rozbudzanie w sobie zróżnicowanych potrzeb w okresie młodości i dorosłości można docenić dopiero w starszym wieku. Wydaje się istotnym podejmowanie działań, które przygotowują do zagospodarowania coraz większej ilości czasu wolnego, by bezpośrednio po przejściu na emeryturę nie przeżywać traumy spowodowanej nadmierną jego ilością. Wraz z upływem lat, istotna wydaje się wiedza o procesach, jakie zachodzą w organizmie człowieka, pod wpływem starzenia się – korzystnym jest poznanie tych mechanizmów. Wydaje się, że im wcześniej mamy możliwość przyswojenia tej wiedzy, tym łatwiej będzie nam zrozumieć to, co dzieje się w nas, jak i wokół nas.

Jednostka przygotowuje się na „spotkanie" ze starością poprzez prozdrowotny styl życia, w który – oprócz aktywności fizycznej – dominuje odpowiednia dieta, profilaktyczne badania, utrzymanie właściwych proporcji pomiędzy natężeniem pracy i okresami odpoczynku. Działania jednostkowe wspierane winny być przez działania społeczne. Wychowanie do starości winno rozpocząć się, możliwie, wcześnie. Idealnym miejscem realizacji – w pierwszej kolejności – jest rodzina, a później inne instytucje opiekuńczo – wychowawcze, zwłaszcza szkoła. W dalszej kolejności to na państwie winien spoczywać obowiązek zapewnienia dostępu do specjalistycznej opieki zdrowotnej. Z jednej strony, działania te winny mieć charakter prewencyjny, z drugiej – prowadzić do przedłużenia sprawności psycho – ruchowej.

Istotnym ogniwem w budowaniu „dobrej starości" są ugruntowane relacje interpersonalne, które buduje się niemal przez całe życie. Począwszy od właściwego doboru partnera (żony, męża), posiadanie dzieci, tworzenie relac-

ji przyjacielskich i sąsiedzkich. Tak stworzona sieć pokoleniowa, w sytuacjach trudnych skutkować może oczekiwanym wsparciem, tym samym zapewniając – istotne w okresie starości – pełne poczucie bezpieczeństwa. Ma to zwłaszcza znaczenie w przekazie pokoleniowym – tradycji, zwyczajów, norm i wartości. W rodzinie – w sposób najbardziej naturalny – następuje przekazanie władzy, a więc uprawnień, ale i obowiązków, szczególnie w kontekście pełnionej funkcji opiekuńczej względem starzejących się członków rodziny.

Utrwalone więzi społeczne można postrzegać w dwóch wymiarach: zarówno na płaszczyźnie jednostkowej, jak i instytucjonalnej. W tym drugim przypadku, w ramach świadczeń pieniężnych – zabezpiecza się dostęp do podstawowych usług medycznych, opieki społecznej, realizacji podstawowych potrzeb bytowych[1].

Kolejnym, istotnym elementem zabezpieczenia na czas starości jest posiadanie bezpiecznego miejsca zamieszkania. Rodzaj mieszkania, jego usytuowanie, rozkład czy wyposażenie – są nie bez znaczenia. Myśląc o mieszkaniu na starość należy brać pod uwagę m.in.:

1. uzyskanie mieszkania jednopoziomowego, bez zbędnych schodów czy podejść;

2. wybierać mieszkania z łatwym do niego dostępem, a więc np. położone na parterze lub – jeżeli w budynku wielokondygnacyjnym – to z windą oraz w bliskim sąsiedztwie linii komunikacji miejskiej;

3. z rozbudowaną infrastrukturą, ze sklepami zapewniającymi podstawowe artykuły spożywcze oraz przemysłowe, apteką, oddziałem banku lub przynajmniej bankomatem itp.;

4. mieszkanie winno mieć stosunkowo niewielką powierzchnię, umeblowane w miarę nowym sprzętem technicznym i meblami (sukcesywne „odmładzanie" tych zasobów);

5. winno być wyposażone w antypoślizgowe podłogi, z dobrym doświetleniem; wyposażone w bezpieczne w obsłudze sanitariaty,

6. dość dobrze zabezpieczone przed uchodzeniem ciepła (organizm człowieka starego potrzebuje wyższej temperatury, by odczuwać komfort w chłodne i mroźne dni)[2].

Jednakże, coraz częściej, rodziny nie wywiązują się ze swoich funkcji zabezpieczających względem swych seniorów; wzrasta liczba rodzin, których członkowie rozproszeni są poza miejscem przebywania swoich bliskich; czy wreszcie wzrasta populacja osób samotnych i małżeństw bezdzietnych. W tej

[1] Steuden S. – Marczuk M.: *Starzenie się a satysfakcja z życia*. Lublin 2006, s. 17-25.

[2] Niezabitowski N.: Projektowanie i przystosowywanie środowiska mieszkaniowego do potrzeb ludzi starszych. Wybrane aspekty społeczne, psychologiczne i architektoniczne. In: *Pomyślne starzenie się w perspektywie nauk o pracy i polityce społecznej*. Łódź 2008, s. 125 – 145.

sytuacji zabezpieczenie podstawowych potrzeb opiekuńczo – egzystencjalnych spoczywa na barkach instytucji polityki społecznej. Jest to zagadnienie niezwykle istotne, biorąc pod uwagę wzrastającą populację osób starszych, przy dramatycznie niskim wskaźniku dzietności, który nie zabezpiecza prostej zastępowalności pokoleniowej. Skuteczność prowadzonych działań na rzecz realizacji indywidualnych stylów życia jest nie lada wyzwaniem dla poszczególnych samorządów, w gestii których leży realizacja tych zadań. Prowadzone przez Iwonę A. Olewińską badania populacji osób starszych, w różnych grupach wiekowych i w różnych płaszczyznach – umożliwiły odniesienie się seniorów do ich sytuacji obecnej oraz oceny swoich możliwości w przyszłości. Badania zostały przeprowadzone w czterech grupach wiekowych, obejmując rozpiętość wiekową na 20 lat, między najmłodszym, a najstarszym respondentem. Potwierdziły się dotychczasowe tezy badaczy[1], chociażby w odniesieniu do przyjętych zmiennych, jakim były: wiek, wykształcenie i miejsce zamieszkania, a mówiące, że osoby starsze, mniej wykształcone i mieszkające w małych miejscowościach tkwią nadal w kulturze postfiguratywnej. Trudniej im o zmiany przyzwyczajeń, są bardziej uzależnione od rodziny i środowiska, a tym samym od wartości, które z sobą te zbiorowości niosą[2]. Z kolei młodsze pokolenie jest przedstawicielem kultury typu konfiguratywnego, lepiej wykształconego, bardziej mobilnego, otwartego na rówieśników i media[3]. Istotną rolę odgrywa aktywność zawodowa i czas poświęcany na pracę zawodową. Badani wskazywali na zmniejszający się obszar czasu wolnego oraz na ubożejącą ofertę jego spędzania. Przeważa bierne wykorzystanie czasu wolnego, ze wskazaniem na spotkania rodzinne i przyjacielsko – sąsiedzkie. Ogromny wpływ na kreowanie sposobów spędzania czasu wolnego maja mass – media, propagując pożądany styl kulturowy. Korzystanie ze zorganizowanych form wypoczynku, oferowane przez poszczególne instytucje, bardziej deklarowali młodsi seniorzy, mieszkający w większych skupiskach miejskich. Było to spowodowane większymi możliwościami dostępu do tych dóbr oraz zróżnicowaną ofertą programową. Także ta grupa respondentów, w większym stopniu, korzysta z nowinek multimedialnych, w odróżnieniu od swych starszych kolegów i koleżanek.

Zbliżone stanowisko wszystkich grup badanych ujawniło się w odpowiedzi o stan poczucia bezpieczeństwa. Wszyscy respondenci podkreślali swoje obawy względem kondycji fizycznej, jak i ogólnego stanu zdrowia. Przy czym swój stan zdrowia – w dniu przeprowadzonego badania – lepiej

[1] Chociażby koncepcja trzech kultur Margaret Mead.
[2] Giddens A.: *Nowoczesność i tożsamość… „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa 2001.
[3] Oliwińska I.A.: Style życia współczesnych Polaków na przedpolu starości,. In: *Przygotowanie do starości. Polacy wobec starzenia się*. Warszawa 2009, s. 134.

oceniali młodsi wiekiem respondenci. Miało na to wpływ wiele czynników, z których najczęściej wymieniano:

- zajmowaną pozycję społeczną,
- zinternalizowane wzory kulturowe,
- sytuację materialną,
- stan zdrowia,
- cechy osobowe.

Przytaczane badania wskazały, że respondenci mają konkretne oczekiwania, zarówno w stosunku do swojej rodziny, jak i instytucji publicznych, jednakże sami nie podejmują działań zapobiegających obniżeniu dotychczasowego poziomu życia[1]. Starsi seniorzy obawiają się zmian, lękają się o swoją przyszłość, jednocześnie coraz mniej dbają o siebie, odstępują od podejmowania działań zaradczych. Można za I.A. Oliwińską powiedzieć, że wraz z wiekiem zmienia się sposób konstruowania stylów życia. Młodzi są bardziej otwarci na eksperymentowanie, podejmowanie nowych aktywności, zmiany, a tym samym możliwości poprawy swego komfortu życiu. Średnie pokolenie badanych seniorów jest bardziej otwarte na aktywność zawodową, w której upatrują główne źródło swego zabezpieczenia społecznego. Najstarsi badani seniorzy wycofują się z powyższych sfer aktywności na rzecz korzyści rodzinnych i religijnych[2].

Powyższe badania, jak i inne, potwierdziły niekorzystną prawdę, że w Polsce nie ma wzoru aktywnego przygotowywania się do emerytury, a dalszej perspektywie – starości. Dominuje dziedziczenie dotychczasowego modelu „przeżywania wieku emerytalnego", ze wczesnym wycofaniem się z rynku pracy, ograniczeniem aktywności fizycznej i towarzyskiej, jak również społeczno – politycznej. Prowadzone, na szeroka skalę, programy na rzecz aktywizacji seniorów 50+ i 60+, nie przynoszą oczekiwanych rezultatów. Owszem, powstające Uniwersytety Trzeciego Wieku stają się coraz bardziej popularne, ale bardziej stanowią instrumenty realizacji niespełnionych marzeń niż instytucje propagujące nowy, zdrowy styl przeżywania swojej starości. Oferta ta jest nadal bardziej popularna wśród mieszkańców dużych miast, z wyższym wykształcenie, o rozbudowanych motywacjach do działania. Świadczy to m.in. o tym, że oferta Uniwersytetów Trzeciego Wieku jest bardziej popularna wśród dotychczas aktywnych seniorów.

**Wobec starości**

Nawet z naukowego punktu widzenia trudno jest odpowiedzieć sobie na pytanie, kiedy zaczyna się starość i czym ona jest, chociaż intuicyjnie każdy

[1] Ibidem, s. 138.
[2] Ibidem, s. 139-140.

to czuje. Obraz starości zależy od perspektywy, z której się ją ocenia - dla ludzi młodych starość wydaje się być odległa a jednocześnie związana nie tylko ze słabością witalną, chorobą, niepełnosprawnością, ale także życiową mądrością, która w opinii wielu badaczy jest podstawowym i najważniejszym efektem przemian dokonujących się w biegu życia. Już od starożytności chciano widzieć starość co najmniej w dwóch wymiarach. Zwolennicy Platona, w ludziach starych upatrywali mądrość, widzieli doświadczenie i predyspozycje do pełnienia rządów. Z kolei zwolennicy Arystotelesa patrzyli na starość przez pryzmat tego co złe: choroby, niesprawność, zależność od innych[1].

Dane Światowej Organizacji Zdrowia (dalej: WHO) zebrane pod koniec XX wieku wskazywały, iż na świecie żyło prawie 600 milionów osób starszych (powyżej 60 roku życia). Na koniec 2020 roku przewiduje się, że liczba ta przekroczy jeden miliard. Procesy globalizacyjne, także w odniesieniu do starzenia się ludności, muszą nieść ze sobą zapowiedź poważnych, niekorzystnych zmian dla poszczególnych państw (m.in. pogłębienie się luki między wpływami i wydatkami na świadczenia emerytalne, destabilizacja budżetu), ich gospodarek (m.in. zaburzenia na rynku pracy i rynku konsumentów, zwiększające się koszty pracy), jednostki (m.in. obniżenie świadczeń emerytalnych, przeniesienie ciężaru zagwarantowania bezpieczeństwa socjalnego na przyszłego emeryta) oraz rodziny (np. wzrost obciążeń podatkowych, przejęcie opieki nad najstarszym pokoleniem). Zmiany w strukturze demograficznej powodują konieczność szybkiej przebudowy modelu produkcji i konsumpcji, modelu oszczędzania, inwestowania, jak również systemu wsparcia społecznego.

Zachodzące w świecie procesy demograficzne wymagają opracowania nowej polityki wobec osób starzejących się i starych. W Polsce działania te podjęto dopiero na początku lat dziewięćdziesiątych XX stulecia. Zachodzące zmiany demograficzne na świecie zaczęły również niepokoić i absorbować organizacje międzynarodowe. W *Deklaracji Zasad Narodów Zjednoczonych* z 1982 roku określono pięć głównych zasad dotyczących ludzi starszych: *Niezależności*; *Współdecydowania*; *Opieki*; *Samorealizacji*; *Godności*[2]. Ważnym wydarzeniem w dyskusjach na temat zmiany polityki społecznej wobec seniorów była debata w Denver w dniu 1997 roku, na której uznano, iż należy porzucić stereotypowe postrzeganie ludzi starych jako osób zależnych, niesamodzielnych oraz zastanawiano się, jak promować zdrowe starzenie się, uwzględniając i tworząc należne seniorom warunki i prawo wyboru, nad spo-

[1] Rachel W.: *Utrata autonomii społecznej, kulturowej i rodzinnej człowieka starszego* (online). [2012-09-02]. Dostępne na stronie: http:// www.p-ntzp.com

[2] (online). [ cyt. 2012-09-03]. Dostępne na stronie: http://www.mpips.gov.pl/.../1.%20Report_ of_the_second_World__pl.doc

sobami usuwania barier uczestnictwa ludzi starszych na rynku pracy[1]. WHO w swym programie „Polityka zdrowotna dla wszystkich w XXI w." po raz pierwszy ustanawia wartości etyczne (prawa człowieka) jako bazę dla tej polityki stwierdzając *„ Coraz więcej potrzeb i oczekiwań osób starych wykracza poza mieszkanie, dochód i do tej listy dołącza się inne czynniki wzmacniające ich autonomię i społeczną produktywność "*. Tym samym wzywa do wdrażania programów służących przeciwdziałaniu izolacji społecznej oraz marginalizacji[2]. Tym bardziej, że narastają procesy zagrażające zdrowiu, a nawet życiu ludzi starszych, z przemocą domową na czele. Obowiązująca od roku 2009 Karta Praw Podstawowych, w artykule 25 poświęcona jest prawom osób starszych, ze szczególnym wskazaniem na poszanowanie ich godności i niezależności w życiu społecznym[3].

**Godność człowieka starego**

Mówiąc o wychowaniu do starości nie sposób nie pochylić się nad wartością człowieka, nad jego godnością, która na co dzień wyraża się m.in. w poszanowaniu przysługujących mu praw. Godność człowieka jest bowiem wymiarem podstawowym w jego ziemskiej egzystencji. Dla ludzi wierzących, nauczanie o godności wynika z faktu stworzenia przez Boga – na Jego obraz i podobieństwo – i wezwaniu go do współpracy nad światem stworzonym. Dramaturgię dopełnia prawda o Bożym Odkupieniu człowieka na krzyżu. Prawdę o ludzkiej godności poświadczają dokumenty świeckie, takie chociażby, jak: Karta Narodów Zjednoczonych, Powszechna Deklaracja Praw Człowieka czy Międzynarodowe Pakty Praw Człowieka[4]. Godność stanowi podstawę dla równości wszystkich ludzi względem przysługujących im praw. Wartość godności ludzkiej jest absolutna i nieodwracalna – nikt nie może jej nadać, ani odebrać[5]. W sposób szczególny, człowiek doświadcza swojej godności w kontakcie z drugim człowiekiem. W sytuacji wzajemnego współdziałania – poczucie godności wzrasta, w sytuacji kryzysu, niechęci czy narastającej wrogości – maleje lub całkowicie zatraca się. W tym kontekście, poszanowanie własnej godności, jak również szacunek dla godności drugiego człowieka stanowi drogę do dojrzałego człowieczeństwa[6]. Starość

[1] Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej w Krakowie. *Starzenie się populacji wyzwanie dla polityki społecznej* (online). [cyt. 2012-08-30]. Dostępne na stronie: www.rops.krakow.pl/publikacje/1_21.pdf

[2] (online). [ cyt. 2012-08-29]. Dostępne na stronie: http://apps.who.int/gb/archive/pdf_files/EB101/pdfangl/ang9.pdf

[3] (online). [ cyt. 2012-08-29]. Dostępne na stronie: http://www.solidarnosc.org.pl

[4] Mazurek F.: *Godność osoby ludzkiej podstawą praw człowieka*. Lublin 2001, s. 12 – 15.

[5] Mazurek F.: *Godność osoby ludzkiej podstawą praw człowieka*. Lublin 2001, s. 144-145.

[6] Steuden S.: Rozważania o godności człowieka w okresie starzenia się. In: Steuden S. – Marczuk M., dz. cyt., s. 19 – 23.

jest zjawiskiem realnym i nieodwracalnym, a mimo to nie wszyscy jesteśmy na nią przygotowani: jedni ją akceptują, inni nie dopuszczają jej do swojej świadomości, jeszcze inni czują się rozgoryczeni. Tym, co stanowi podstawę do zajęcia takiej, a nie innej postawy wobec starzenia się jest dotychczasowy bilans życia. W zależności od wyniku pomiędzy zyskami i stratami, jakie niosło z sobą życie, człowiek postrzega swoją przyszłość w wymiarze pozytywnym – pełnym zadowolenia i nadziei, lub negatywnym – pełnym obaw i lęku. Oczywiście takie podsumowania mogą być dokonywane w każdej fazie życia, jednak podjęte w okresie starzenia się, nabierają szczególnego znaczenia. Stanowią podstawę do wyznaczania kolejnych zadań lub przyjęcia postawy wycofania.

Starość nie musi się jednak kojarzyć tylko z dolegliwościami somatycznymi czy odrzuceniem społecznym; nie musi powodować rezygnacji z dotychczasowej aktywności osobniczej, chociaż niewątpliwie natężenie tego zaangażowania powoli będzie się zmniejszać. Dostępna wiedza, rozwój medycyny, propagowanie zdrowego stylu życia zwiększają szanse na przeżycie długich lat w dobrej kondycji psycho – fizycznej. Aby było to możliwe potrzeba m.in. permanentnej edukacji do starości. Tylko, zakrojona na szeroką skalę kampania na rzecz wychowania do starości, może przynieść oczekiwane rezultaty i tym samym przełamać istniejące – destrukcyjne w swej wymowie – stereotypy. Mówi się, że na jesień życia pracuje się niemal od chwili narodzenia i tak jest rzeczywiście. Zdobywana i pogłębiana wiedza na temat procesu starzenia się, rozliczne, nabywane umiejętności oraz zasoby materialne mogą i wpływają na poprawę jakości życia.

O znaczeniu starości w życiu człowieka jako jednostki, jak i całych społeczności pisze się coraz więcej. A prognozy demograficzne wyraźnie wskazują, że zagadnienie starzenia się – stanie się jednym z najważniejszych. Dlatego należy o starości mówić coraz więcej i właściwie się do niej przygotować. Pisał o tym Jan Paweł II tak: „Ludzie starzy pomagają nam mądrzej patrzeć na ziemskie wydarzenia, ponieważ dzięki życiowym doświadczeniom zyskali wiedzę i dojrzałość. Są strażnikami pamięci zbiorowej, a więc mają szczególny tytuł, aby być wyrazicielami wspólnych ideałów i wartości, które są podstawą i regułą życia społecznego.(…) Kruchość ludzkiego istnienia, w sposób najbardziej wyrazisty ujawniająca się w starszym wieku, staje się w tej perspektywie przypomnieniem o wzajemnej zależności i nieodzownej solidarności między różnymi pokoleniami (…)”[1].

[1] Jan Paweł II : *Do moich Braci i Sióstr – ludzi w podeszłym wieku* ( 10). [cyt. 2012-09-10]. Dostępne na stronie internetowej: http:// www.opoka.org.pl

**Zakończenie**

Mądre, podbudowane racjonalizmem dojrzewanie do starości, prowadzić może do ukształtowania osobowości, których nie sposób szukać u młodych, np.: doświadczenia, mądrości życiowej, szacunku dla drugiego człowieka, dojrzałości emocjonalnej czy nieufności do tego, co nowe i nowoczesne. Dojrzała starość jest spokojna, pogodzona z tym co jest i co nastąpi. Przez to może wybiegać optymistycznie w przyszłość, stając się przykładem dla kreatywności młodych.

**Bibliografia:**

Giddens A.: *Nowoczesność i tożsamość… „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Wyd. Naukowe PWN. Warszawa 2001, ISBN 83-01-13549-2.

Jan Paweł II: *List do uczestników Drugiego Światowego Zgromadzenia poświęconego problemom starzenia się ludności*, 3.04.2002 (online). [cyt. 2012-09-03]. Dostępne na stronie: http://www.opoka.org.pl/biblioteka/

Jan Paweł II: *Do moich Braci i Sióstr – ludzi w podeszłym wieku* (online). [cyt. 2012-09-10]. Dostępne na stronie: http://www.opoka.org.pl/

Mazurek F. : *Godność osoby ludzkiej podstawą praw człowieka*. Wyd. KUL. Lublin 2001, ISBN 83-22808-04-6.

Niezabitowski N.: Projektowanie i przystosowywanie środowiska mieszkaniowego do potrzeb ludzi starszych. Wybrane aspekty społeczne, psychologiczne i architektoniczne,. In: *Pomyślne starzenie się w perspektywie nauk o pracy i polityce społecznej*. Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego. Łódź 2008, ISBN 978-83-88529-98-6.

Nowicka A.: Starość jako faza życia człowieka. In: *Wybrane problemy osób starszych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls". Kraków 2006, ISBN 83-7308-646-3.

Oliwińska I. A.: Style życia współczesnych Polaków na przedpolu starości. In: *Przygotowanie do starości. Polacy wobec starzenia się*. Wyd. Fundacja Instytutu Spraw Publicznych. Warszawa 2009, ISBN 978-83-89817-94-5.

Rachel W.: *Utrata autonomii społecznej, kulturowej i rodzinnej człowieka starszego* (online). [cyt. 2012-09-02]. Dostępne na stronie: http://www.p-ntzp.com/

Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej w Krakowie. *Starzenie się populacji wyzwanie dla polityki społecznej* (online). [cyt. 2012-08-30]. Dostępne na stronie: http://www.rops.krakow.pl/publikacje/1_21.pdf

Steuden S.: Rozważania o godności człowieka w okresie starzenia się,. W: *Starzenie się a satysfakcja z życia*, Wyd. KUL. Lublin 2006, ISBN 978-83-7363-421-3.

Steuden S. – Marczuk M.: *Starzenie się a satysfakcja z życia*. Wyd. KUL. Lublin 2006, ISBN 978-83-7363-421-3.

Szukalski P. i inni.: *Przygotowanie do starości. Polacy wobec starzenia się*. Wyd. Fundacja Instytutu Spraw Publicznych. Warszawa 2009, ISBN 978-83-89817-94-5.

Zych A.A.: *Słownik gerontologii społecznej*. Wyd. Akademickie „ŻAK". Warszawa 2001, ISBN 83-88149-44-X.

http://apps.who.int/gb/archive/pdf_files/EB101/pdfangl/ang9.pdf [cyt. 2012-08-29]

http://www.mpips.gov.pl/.../1.%20Report_of_the_second_World__pl.doc. [cyt. 2012-09-03]

http://www.solidarnosc.org.pl / [cyt. 2012-08-29]

***Dr hab. Małgorzata Duda***
*Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie*
*ul. Szujskiego 4, 31-123 Kraków, Polska*
*e-mail: malgorzata.duda@upjp2.krakow.edu.pl*

# IDEOLOGIA A EDUKACJA

*Andrzej Lipczyński*

**Streszczenie:** Każdy człowiek chce czy nie chce w swoim procesie edukacji podlegał pewnym określonym wpływom filozofii za pośrednictwem nauczycieli, organizacji społeczno-wychowawczych , czy rodziny. Edukacja jak wiele innych dyscyplin życia człowieka ma swoje korzenie w ideologiach reprezentowanych przez klasę panującą, co wyraźnie widać na przestrzeni wieków począwszych od starożytności a kończąc na okresie współczesnym. Z konieczności dokonano wyboru ideologii. Skoncentrowano się na idealizmie, realizmie teistycznym, nacjonalizmie, etnonacjonalizmie , liberalizmie konserwatyzmie, totalitaryzmie i marksizmie i ich wpływie na proces edukacji.

**Słowa kluczowe:** ideologia, edukacja

**Summary:** Every man wants whether he doesn't want the education in his process was subject to certain determined influences of philosophy via teachers, social-education organizations, or the family. The education as many different disciplines of the life of the man has its roots in ideologies represented by the ruling class what clearly one can see over the centuries starting for the antiquity and finishing on the contemporary period. Out of necessity they made choice of the ideology. They concentrated on the idealism, the theistic realism, the nationalism, etnonationalism, liberalism the conservatism, the totalitarianism and the marxism and their influence on the process of the education.

**Key words:** ideology, education

## Wstęp

Historia kultury niematerialnej Europy Zachodniej bogata jest w wiele systemów filozoficznych, które w większym lub mniejszym stopniu chociażby realizm, tomizm, idealizm znalazły swoje miejsce we współczesnej cywilizacji. Pomagają w analizie procesów edukacyjnych i wpływają na kształt różnych koncepcji programu nauczania, kładąc nacisk na zdolność człowieka do racjonalnego myślenia i umiejętności nauczania. Inne kierunki filozoficzne, poza tymi wymienionymi wcześniej ukształtowały wiele punktów widzenia Zachodu na kwestie nie tylko polityczne, ale także na szeroko rozumianą oświatę, a szczególnie w procesie edukacji.

Znajomość różnych filozoficznych koncepcji edukacji oraz orientacja w tym, jak poszczególne programy i metody nauczania wiążą się z konkretnymi stanowiskami filozoficznymi, przynoszą nauczycielom wiele korzyści. Dzięki tej wiedzy pedagodzy mogą analizować i poddawać krytycznej ocenie zasady i programy tworzone w ramach polityki oświatowej. Pedagog, który nie potrafi określić filozoficznej i ideologicznej perspektywy, z jakiej wysuwane są takie propozycje, nie może ani ustosunkować się do nich krytycznie, ani też przenieść ich na grunt praktyki zawodowej.

Wiedza z zakresu filozofii pomaga pedagogom w podejmowaniu decyzji dotyczących nauczania. Z drugiej strony teoretycy edukacji często wykorzystują doświadczenia, praktyczną wiedzę i obserwacje pedagogów[1]. Nie sposób aby w tym miejscu przedstawić wszystkie kierunki filozoficzne mające znaczenie w kształtowaniu się filozofii edukacji i dlatego też skoncentrowano się tylko na niektórych.

## Cześć I

### Filozofia idealistyczna a edukacja

Głównym celem kształcenia w duchu idealistycznym jest zachęcenie uczniów do tego, by stali się poszukiwaczami prawdy. Aby poznać prawdę i móc żyć według jej reguł, człowiek musi być gotowy poświęcić się pilnym, systematycznym i żmudnym studiom. Kształcenie idealistyczne zmierza do tego, by dana osoba zaczęła dążyć do dobra, prawdy i piękna. Aby umożliwić uczniom stanie się poszukiwaczami prawdy, edukacja idealistyczna powinna spełniać następujące cele:

1. Proces nauczania - uczenia się powinien pomagać uczniom w pełnym zrealizowaniu potencjału właściwego istocie ludzkiej.

2. Szkoła, jako instytucja społeczna, powinna zapewniać uczniom dostęp do wiedzy zawartej w spuściźnie kulturowej, aby umożliwić im zapoznanie się z nią, uczestniczenie w niej i wniesienie do niej własnego wkładu[2].

Cele kształcenia idealistycznego mogą się wydawać dzisiejszemu społeczeństwu zbyt abstrakcyjne i altruistyczne. Problem ten nieobcy był już Sokratesowi i Platonowi, którzy krytykowali relatywizm sofistów. Współcześni idealiści również muszą stawić czoła społeczeństwu, w którym dominują postawy materialistyczne oraz żądza posiadania i w którym przyznaje się priorytet kształceniu zawodowemu. Idealiści występują przeciwko ustala-

[1] W.M. Apple. *Producing Inequality: Ideology and Economy in the National Reports on Education*. Education Studies, 1987,18(2), s.195-220.

[2] R. Walker. *The teacher as Expert: A Oriental and Historical Examination*, Albany: State University of New York press 1992, s. 45.

niu celów edukacyjnych sprzyjającemu konsumpcjonizmowi i dążeniu do osiągania wysokiej pozycji społecznej.

Idealista uważa, że kształcenie powinno mieć charakter ogólny, a nie polegać na przygotowywaniu do konkretnego zawodu czy określonej specjalności. Celem kształcenia zawodowego jest zdobycie umiejętności wykonywania danej profesji, a nie osiągnięcie osobistej doskonałości i pełni człowieczeństwa. Idealiści nie mają co prawda nic przeciwko temu, by ludzie byli przygotowywani do zarabiania na życie i do pomnażania dobrobytu społeczeństwa, jednak sprzeciwiają się - czyniąc to jednym z założeń swojej polityki edukacyjnej - temu, by kształceniu zawodowemu przyznawać pierwszeństwo przed edukacją natury ogólnej[1]

Zdaniem idealistów żądza posiadania i nastawienie na szkolenie zawodowe są konsekwencją najważniejszej choroby współczesności - braku pełni. Spowodowany jest on przez krótkowzroczność i ograniczenie perspektywy. Od czasów Platona idealiści potępiali podejście materialistyczne, uważając, że przeszkadza ono w uzyskaniu prawdziwego oglądu rzeczywistego. Taki prawdziwy ogląd możliwy jest jedynie pod warunkiem nabrania odpowiedniego dystansu do zmysłowego świata rzeczy, gdyż dopiero wówczas człowiek postrzega obiekty, przyczyny, motywy i ambicje z właściwej, szerszej perspektywy i uświadamia sobie ich wzajemne powiązania. Niezależnie od tego, czy przyjmuje się podstawowe założenia metafizyczne i epistemologiczne idealizmu, warto przy formułowaniu celów edukacyjnych uwzględnić wysuwane przez jego zwolenników postulaty dotyczące potrzeby prawdziwego oglądu rzeczywistości i zrozumienia natury relacji między człowiekiem a światem[2].

Poglądy idealistów na temat roli szkoły, jako placówki edukacyjnej wywodzą się z ich koncepcji cywilizacji i przekonania o tym, że instytucjonalizacja działania sprzyja postępowi[10]. Idealiści pojmują postęp, jako następujące po sobie stadia rozwoju ludzkiej kultury, która wyszedłszy z mroków barbarzyństwa przechodzi kolejne kumulatywne etapy, odzwierciedlające coraz wyższy i bardziej zaawansowany poziom cywilizacyjny.

Szkole przypada w udziale zadanie przechowania zgromadzonej wiedzy, cennych umiejętności i pożądanych wzorców zachowań; powinna ona przygotowywać dzieci do dorosłego życia, przekazując im kulturowe dziedzictwo zgodne z systematycznie uporządkowanym, cyklicznym, kumulatywnym programem nauczania [3].

---

[1] P Strain. *Idealizm: A clarification of an Educational Philosophy*. Educational Theory, 1975,25,s. 263-271.
[2] Tamże, s 263-271.
[3] R.S. Grubaugh i in. *Philosophers on Education: Six Essays on the Foundations of Western Thought*. Boston, Houghton Mifflin 1963, s 45.

W kulturowym dziedzictwie, przekazywanym z pokolenia na pokolenie, zawiera się również pewien system etyczny takie przedmioty, jak filozofia, teologia, historia, literatura oraz sztuka stanowią skarbnicę wartości. Owe przedmioty, łączące w sobie treści poznawcze i aksjologiczne, przechowują w sobie moralną tradycję ludzkości oraz reprezentują etyczne i kulturowe sumienie cywilizacji. Zgodnie z koncepcją idealistyczną nauczanie wartości musi odbywać się w taki sposób, by umożliwić uczniowi zapoznawanie się z godnymi naśladowania wzorcami i ideałami, które będzie później wcielał w życie i rozbudowywał. Dlatego też powinien on poznawać i krytycznie analizować wybitne dzieła sztuki oraz utwory literackie, które przetrwały próbę czasu.

Idealistyczna metodyka nauczania opiera się na przyjmowanych w ramach tego stanowiska filozoficznego założeniach epistemologicznych. Proces myślowy polega przede wszystkim na rozpoznaniu, czyli introspektywnej analizie, podczas której uczeń bada zawartość swojego umysłu i znajduje w nim prawdę wspólną wszystkim ludziom, odzwierciedlającą uniwersalną prawdę obecną w umyśle światowym[1]

Według idealistów wszechstronny kontakt z dziedzictwem kulturowym powinien być uwzględniony w programie nauczania i stanowić część formalnego kształcenia. Aktywność ucznia jest uzależniona od jego zainteresowań, a także od chęci do pracy. Każdy uczeń intuicyjnie kieruje się w stronę takich a nie innych działań, zdarzeń i przedmiotów. Te wrodzone skłonności sprawiają, że pobudzanie z zewnątrz jest zbędne.

W metodyce idealistycznej nie narzuca się pedagogom żadnej konkretnej metody. Jednak nauczyciel reprezentujący postawę idealistyczną z powodzeniem może się posłużyć podczas lekcji dialogiem sokratejskim. Dialog sokratejski to proces polegający na tym, że dojrzała osoba, nauczyciel, rozbudza u ucznia świadomość idei, zadając mu naprowadzające pytania dotyczące istotnych problemów człowieka. Pedagog, który stosuje na zajęciach dialog sokratejski, musi umieć wykorzystać proces grupowy w taki sposób, aby w klasie zrodziło się poczucie wspólnoty zainteresowań, mobilizujące wszystkich uczniów do uczestnictwa w lekcji. Metoda sokratejska wymaga od nauczyciela sporych umiejętności w zakresie zadawania pytań – jest czymś więcej niż tylko egzaminowaniem ucznia z materiału, który opanował pamięciowo[2]. Nauczyciel o nastawieniu idealistycznym zachęca do swobodnej dyskusji, nie powinien pozwalać na wygłaszanie mylnych i ignoranckich opinii, które mogłyby zniekształcić prawdziwy sens lekcji. Nauczyciel

[1] J.D. Butler. *Idealism in Education* New York, Harper and Row 1966, s. 25-26.. .
[2] J.D. Butler. Four Philosophies and Their Practice in Education and Religion. New York Harper and Row 1968, s. 120.

o orientacji idealistycznej odgrywa w relacji z uczniem szczególną rolę. Jest dorosłą osobą, która zdążyła już uzyskać perspektywę kulturową i – dokonawszy syntezy różnych postaw życiowych - stworzyła własny, harmonijny system wartości[1].

Chociaż uczeń jest niedojrzały i dopiero poszukuje perspektywy, której mogą mu dostarczyć treści kulturowe, nie należy przez to rozumieć, że jego osobowość może stać się przedmiotem manipulacji ze strony nauczyciela [2, 3].

**Filozofia idealistyczna a edukacja**

Głównym celem kształcenia w duchu idealistycznym jest zachęcenie uczniów do tego, by stali się poszukiwaczami prawdy. Aby poznać prawdę i móc żyć według jej reguł, człowiek musi być gotowy poświęcić się pilnym, systematycznym i żmudnym studiom. Kształcenie idealistyczne zmierza do tego, by dana osoba zaczęła dążyć do dobra, prawdy i piękna. Aby umożliwić uczniom stanie się poszukiwaczami prawdy, edukacja idealistyczna powinna spełniać następujące cele:

3. Proces nauczania - uczenia się powinien pomagać uczniom w pełnym zrealizowaniu potencjału właściwego istocie ludzkiej.

4. Szkoła, jako instytucja społeczna, powinna zapewniać uczniom dostęp do wiedzy zawartej w spuściźnie kulturowej, aby umożliwić im zapoznanie się z nią, uczestniczenie w niej i wniesienie do niej własnego wkładu[4].

Cele kształcenia idealistycznego mogą się wydawać dzisiejszemu społeczeństwu zbyt abstrakcyjne i altruistyczne. Problem ten nieobcy był już Sokratesowi i Platonowi, którzy krytykowali relatywizm sofistów. Współcześni idealiści również muszą stawić czoła społeczeństwu, w którym dominują postawy materialistyczne oraz żądza posiadania i w którym przyznaje się priorytet kształceniu zawodowemu. Idealiści występują przeciwko ustalaniu celów edukacyjnych sprzyjającemu konsumpcjonizmowi i dążeniu do osiągania wysokiej pozycji społecznej [5].

Idealista uważa, że kształcenie powinno mieć charakter ogólny, a nie polegać na przygotowywaniu do konkretnego zawodu czy określonej specjalności. Celem kształcenia zawodowego jest zdobycie umiejętności wykonywania danej profesji, a nie osiągnięcie osobistej doskonałości i pełni człowieczeństwa. Idealiści nie mają co prawda nic przeciwko temu, by ludzie

[1] J.E. Colman. *The Master Teachers and the Art of Teaching,* New York: Pitman 1967, s.132.
[2] Butler , 1968, s. 122.
[3] W.G. Samuelson. *An Introduction to Philosophy in Education,* New York: Philosophical Library 1987, s.36-37
[4] D. Weissman . *Intuitions and Ideality,* Albany: State University of New York Press 1987, s 56-57.
[5] Tamże, s 58.

byli przygotowywani do zarabiania na życie i do pomnażania dobrobytu społeczeństwa, jednak sprzeciwiają się - czyniąc to jednym z założeń swojej polityki edukacyjnej - temu, by kształceniu zawodowemu przyznawać pierwszeństwo przed edukacją natury ogólnej [1].

Zdaniem idealistów żądza posiadania i nastawienie na szkolenie zawodowe są konsekwencją najważniejszej choroby współczesności - braku pełni. Spowodowany jest on przez krótkowzroczność i ograniczenie perspektywy. Od czasów Platona idealiści potępiali podejście materialistyczne, uważając, że przeszkadza ono w uzyskaniu prawdziwego oglądu rzeczywistego. Taki prawdziwy ogląd możliwy jest jedynie pod warunkiem nabrania odpowiedniego dystansu do zmysłowego świata rzeczy, gdyż dopiero wówczas człowiek postrzega obiekty, przyczyny, motywy i ambicje z właściwej, szerszej perspektywy i uświadamia sobie ich wzajemne powiązania. Niezależnie od tego, czy przyjmuje się podstawowe założenia metafizyczne i epistemologiczne idealizmu, warto przy formułowaniu celów edukacyjnych uwzględnić wysuwane przez jego zwolenników postulaty dotyczące potrzeby prawdziwego oglądu rzeczywistości i zrozumienia natury relacji między człowiekiem a światem[2].

Poglądy idealistów na temat roli szkoły, jako placówki edukacyjnej wywodzą się z ich koncepcji cywilizacji i przekonania o tym, że instytucjonalizacja działania sprzyja postępowi[10]. Idealiści pojmują postęp, jako następujące po sobie stadia rozwoju ludzkiej kultury, która wyszedłszy z mroków barbarzyństwa przechodzi kolejne kumulatywne etapy, odzwierciedlające coraz wyższy i bardziej zaawansowany poziom cywilizacyjny.

Szkole przypada w udziale zadanie przechowania zgromadzonej wiedzy, cennych umiejętności i pożądanych wzorców zachowań; powinna ona przygotowywać dzieci do dorosłego życia, przekazując im kulturowe dziedzictwo zgodne z systematycznie uporządkowanym, cyklicznym, kumulatywnym programem nauczania[3].

W kulturowym dziedzictwie, przekazywanym z pokolenia na pokolenie, zawiera się również pewien system etyczny takie przedmioty, jak filozofia, teologia, historia, literatura oraz sztuka stanowią skarbnicę wartości. Owe przedmioty, łączące w sobie treści poznawcze i aksjologiczne, przechowują w sobie moralną tradycję ludzkości oraz reprezentują etyczne i kulturowe sumienie cywilizacji. Zgodnie z koncepcją idealistyczną nauczanie wartości musi odbywać się w taki sposób, by umożliwić uczniowi zapoznawanie się

[1] J.P. Strain. *Idealism: A Clarification of an Educational Philosophy*, Educational Theory 1975, nr 25(3), s. 263-271.
[2] Tamże, 263-271.
[3] R.S. Brumbaugh. Philosophers on Education: Six Essays on the Foundations of Western Thought, Boston: Houghton Mifflin 1963, s. 87.

z godnymi naśladowania wzorcami i ideałami, które będzie później wcielał w życie i rozbudowywał. Dlatego też powinien on poznawać i krytycznie analizować wybitne dzieła sztuki oraz utwory literackie, które przetrwały próbę czasu.

Idealistyczna metodyka nauczania opiera się na przyjmowanych w ramach tego stanowiska filozoficznego założeniach epistemologicznych. Proces myślowy polega przede wszystkim na rozpoznaniu, czyli introspektywnej analizie, podczas której uczeń bada zawartość swojego umysłu i znajduje w nim prawdę wspólną wszystkim ludziom, odzwierciedlającą uniwersalną prawdę obecną w umyśle światowym[1].

Według idealistów wszechstronny kontakt z dziedzictwem kulturowym powinien być uwzględniony w programie nauczania i stanowić część formalnego kształcenia. Aktywność ucznia jest uzależniona od jego zainteresowań, a także od chęci do pracy. Każdy uczeń intuicyjnie kieruje się w stronę takich a nie innych działań, zdarzeń i przedmiotów. Te wrodzone skłonności sprawiają, że pobudzanie z zewnątrz jest zbędne[2].

W metodyce idealistycznej nie narzuca się pedagogom żadnej konkretnej metody. Jednak nauczyciel reprezentujący postawę idealistyczną z powodzeniem może się posłużyć podczas lekcji dialogiem sokratejskim. Dialog sokratejski to proces polegający na tym, że dojrzała osoba, nauczyciel, rozbudza u ucznia świadomość idei, zadając mu naprowadzające pytania dotyczące istotnych problemów człowieka. Pedagog, który stosuje na zajęciach dialog sokratejski, musi umieć wykorzystać proces grupowy w taki sposób, aby w klasie zrodziło się poczucie wspólnoty zainteresowań, mobilizujące wszystkich uczniów do uczestnictwa w lekcji. Metoda sokratejska wymaga od nauczyciela sporych umiejętności w zakresie zadawania pytań - jest czymś więcej niż tylko egzaminowaniem ucznia z materiału, który opanował pamięciowo[3]. Nauczyciel o nastawieniu idealistycznym zachęca do swobodnej dyskusji, nie powinien pozwalać na wygłaszanie mylnych i ignoranckich opinii, które mogłyby zniekształcić prawdziwy sens lekcji. Nauczyciel o orientacji idealistycznej odgrywa w relacji z uczniem szczególną rolę. Jest dorosłą osobą, która zdążyła już uzyskać perspektywę kulturową i - dokonawszy syntezy różnych postaw życiowych - stworzyła własny, harmonijny system wartości[4] . Chociaż uczeń jest niedojrzały i dopiero poszukuje perspektywy, której mogą mu dostarczyć treści kulturowe, nie należy przez to rozumieć, że jego osobowość może stać się przedmiotem manipulacji ze strony nauczyciela.

[1] Butler , 1966, s. 122.
[2] Butler, 1966, s 130.
[3] Butler , 1968, s. 120.
[4] J.E. Colman. The Master Teachers and the Art of Teaching, New York: Pitman 1967, s.28-34.

**Realizm a edukacja**

Realizmu jako stanowiska filozoficznego, które zakłada istnienie obiektywnego porządku rzeczywistości oraz przypisuje człowiekowi zdolność zdobywania o nim wiedzy.

Realizm to stanowisko filozoficzne, które odgrywa ważną rolę we współczesnej oświacie. Opierając się na koncepcjach arystotelesowskich, pedagodzy o zapatrywaniach realistycznych dowodzą, że głównym celem edukacji jest stwarzanie warunków sprzyjających zdobywaniu, przekazywaniu i wykorzystywaniu wiedzy. Wiedza ta jest człowiekowi niezbędna do tego, by mógł czynić użytek z wrodzonej mu zdolności racjonalnego myślenia i podejmował właściwe decyzje dotyczące różnych sfer życia - osobistej, społecznej, ekonomicznej, politycznej, etycznej i estetycznej.

Realizm, podobnie jak idealizm, należy do najstarszych stanowisk filozoficznych w myśli zachodniej. W przeciwieństwie do zwolenników idealizmu realiści twierdzą, że przedmioty istnieją niezależnie od spostrzegającego je ludzkiego umysłu. Doktryna realizmu opiera się na następujących założeniach:

1. Żyjemy w świecie rzeczywistym, w którym istnieje wiele rzeczy, na przykład ludzie i przedmioty.
2. Przedmioty rzeczywiste istnieją niezależnie od tego, jaki czynimy z nich użytek.
3. Przedmioty te mogą być przez nas w jakimś stopniu poznane rozumowo.
4. Człowiek powinien się w życiu kierować przede wszystkim wiedzą na temat tych przedmiotów, praw nimi rządzących i ich wzajemnych relacji[1].

Podsumowując, realizm można zdefiniować jako stanowisko filozoficzne, według którego istnieje obiektywny porządek rzeczywistości, a człowiek ma możliwość jej poznania. Dalej zakłada się, że powinniśmy postępować zgodnie z tą wiedzą.

We współczesnym systemie oświaty trudno jest znaleźć przykłady zastosowania teorii idealistycznych, natomiast z realizmem rzecz ma się przeciwnie. W wielu szkołach średnich i wyższych na programy nauczania oparte na treściach przedmiotowych składają się odrębne segmenty wiedzy, jak na przykład historia, język, matematyka oraz nauki przyrodnicze i tym podobne. Każdy z tych przedmiotów odzwierciedla pewien aspekt systematycznie gromadzonej przez ludzkość wiedzy na temat rzeczywistości[1] .

Realizm, podobnie jak idealizm, ma wiele odmian. Na przykład zwolennicy realizmu klasycznego wywodzą swoje koncepcje z filozofii starożytnej, przedstawiciele realizmu naukowego uważają, że wiedzę o rzeczywistości

[1] A. Bloom. *Umysł zamknięty.* Poznań, Zysk i s-ka 1967, s.381.

zdobywamy dzięki naukom przyrodniczym i metodzie naukowej, przedstawiciele realizmu teistycznego zaś, między innymi tomiści, przyjmują, że świat został stworzony przez wyższą, nadprzyrodzoną istotę. Podstawą tych różnorodnych stanowisk realistycznych są prace Arystotelesa[1].

Według Arystotelesa jedną z podstawowych cech natury ludzkiej jest dualizm, który polega na tym, że ludzie posiadają jednocześnie niematerialną duszę (umysł) i materialne ciało. W przeciwieństwie do zwierząt ludzie obdarzeni są intelektem, czyli zdolnością do myślenia. Osoba wykształcona wykorzystuje swój rozum po to, by postępować w sposób zgodny z normami etycznymi i społecznymi. W myśl koncepcji realistycznych każda instytucja pełni specyficzną funkcję w społeczeństwie. Przed rządem, Kościołem i rodziną stoją ściśle określone zadania. Również szkoła, jako wyspecjalizowana instytucja, ma do spełnienia konkretną misję, którą jest rozwijanie zdolności racjonalnego myślenia. Ponieważ jej działalność ma charakter formalny, powinna zatrudniać kompetentnych nauczycieli, posiadających odpowiedni zasób wiedzy na temat wykładanego przedmiotu czy ujęte w programie umiejętności. Ważne jest też, by potrafili przekazać te wiadomości młodym ludziom, którzy są jeszcze w pewnym sensie niedojrzali - pragną zdobywać wiedzę, ale brak im odpowiedniego przygotowania. Szkoła ma do odegrania konkretną rolę, która polega na przekazywaniu uczniom wiedzy z zakresu poszczególnych przedmiotów oraz rozwijaniu umiejętności badawczych. Realizuje ona przede wszystkim zadania związane z doskonaleniem intelektu[2].

Realistyczna koncepcja szkoły zawiera dokładne wskazania dotyczące polityki oświatowej, pozwalającej tej instytucji wypełniać bez przeszkód jej podstawową misję. Zwolennicy realizmu odrzucają pogląd, zgodnie, z którym szkoła jest instytucją socjalną i jako taka ma obowiązek świadczyć usługi zaniedbywane - lub w ogóle nie wykonywane - przez inne placówki.

Zwolennik realizmu dostrzega w rzeczywistości pewien obiektywny porządek. Przedmioty należące do tej rzeczywistości można klasyfikować na podstawie zachodzących między nimi podobieństw strukturalnych. Na poszczególne dyscypliny naukowe lub przedmioty akademickie, na przykład historię, geografię, języki, matematykę, biologię, botanikę i chemię, składają się zespoły powiązanych ze sobą pojęć oraz uogólnienia, które opisują i objaśniają interakcje pomiędzy fragmentami rzeczywistości reprezentowanymi przez te pojęcia. Każda dyscyplina jest systemem pojęciowym posiadającym określoną strukturę. Strukturę tę tworzą wzajemnie ze sobą powiązane pojęcia oraz dokonywane na ich podstawie uogólnienia, za pomocą których tłu-

[1] A. Bloom. *Umysł zamknięty.* Poznań, Zysk i s-ka 1967, s. 384.
[2] N. Rescher . *Scientific Realism: A Criticał Reappraised,* Boston: D. Reidel 1987,s 57-58.

maczy się zjawiska fizyczne, a także mechanizmy funkcjonujące w przyrodzie, społeczeństwie i relacjach międzyludzkich. Takim zestawem odpowiednich pojęć dysponuje na przykład biologia - dzięki nim można badać świat roślin i zwierząt[1].

Naukowcy poszczególnych specjalności odgrywają bardzo ważną rolę przy doborze treści wchodzących w zakres programu nauczania. Naukowiec musi umieć zastosować właściwą metodę badawczą, umożliwiającą mu dokonywanie odkryć w ramach dyscypliny, którą uprawia. Uczeni publikują swoje odkrycia w monografiach, wykładach i książkach - tą drogą zdobyta przez nich wiedza trafia do laików i specjalistów z innych dziedzin. Chociaż naukowcy mogą różnie interpretować pewne fakty, na ogół oczekuje się od nich, że będą stosować właściwe metody badawcze i poruszać się w ramach systemu pojęciowego obowiązującego w dziedzinie, którą się zajmują.

Uczeni i naukowcy z reguły pracują na uniwersytetach lub w ośrodkach badawczych. Zadaniem wyższych uczelni jest inicjowanie, wspieranie i nagradzanie pracy badawczej i dydaktycznej. Naukowcy natomiast powinni podawać do wiadomości swoje odkrycia, publikując wyniki prowadzonych badań. Podstawowym założeniem dotyczącym nauczania formułowanym w ramach stanowiska realistycznego jest przekonanie, że najbardziej poprawnych uogólnień na temat rzeczywistości dokonują specjaliści, którzy dokładnie zbadali pewne jej aspekty[2].

Nauczyciel przyjmujący podejście realistyczne powinien -jak każdy pedagog - zdobywać informacje na temat zainteresowań swoich uczniów po to, by wiedzieć, w jaki sposób motywować ich do nauki. Dlatego prowadząc lekcje, nie musi ograniczać się jedynie do przekazywania wiadomości - może też pozwolić uczniom na odrobinę rozrywki. Niemniej jednak powinien pamiętać, że jego rola polega przede wszystkim na dzieleniu się z nimi swoją wiedzą.

Elementem aktu nauczania jest uczeń - osoba uczęszczająca na lekcje po to, by zdobyć pewne umiejętności lub wiadomości. Oczekuje się, że uczniowie będą gotowi do nauki i chętnie podejmą wysiłek, jakiego się od nich wymaga. Chociaż mogą mieć wiele różnych zainteresowań, powinni przede wszystkim skupiać uwagę na wykładanych przedmiotach.

W myśl koncepcji realistycznej nauczyciel musi się biegle posługiwać różnymi metodami dydaktycznymi, do których należą między innymi wykład, dyskusja czy eksperyment Realizm to stanowisko filozoficzne, które odgrywa ważną rolę we współczesnej oświacie. Opierając się na koncepcjach

[1] R.M. Hutchins. *The Higher Learning In America*. New Haven: Yale University Press 1966, s.66-67.
[2] H.S. Broudy. *Buildng a Philosophy of Education*. Englewood Cliffs, New York, Prentice Hall, 1961, s.3-20.

arystotelesowskich, pedagodzy o zapatrywaniach realistycznych dowodzą, że głównym celem edukacji jest stwarzanie warunków sprzyjających zdobywaniu, przekazywaniu i wykorzystywaniu wiedzy. Wiedza ta jest człowiekowi niezbędna do tego, by mógł czynić użytek z wrodzonej mu zdolności racjonalnego myślenia i podejmował właściwe decyzje dotyczące różnych sfer życia - osobistej, społecznej, ekonomicznej, politycznej, etycznej i estetycznej.

Realizm, podobnie jak idealizm, należy do najstarszych stanowisk filozoficznych w myśli zachodniej. W przeciwieństwie do zwolenników idealizmu realiści twierdzą, że przedmioty istnieją niezależnie od spostrzegającego je ludzkiego umysłu. Doktryna realizmu opiera się na następujących założeniach:

5. Żyjemy w świecie rzeczywistym, w którym istnieje wiele rzeczy, na przykład ludzie i przedmioty.

6. Przedmioty rzeczywiste istnieją niezależnie od tego, jaki czynimy z nich użytek.

7. Przedmioty te mogą być przez nas w jakimś stopniu poznane rozumowo.

8. Człowiek powinien się w życiu kierować przede wszystkim wiedzą na temat tych przedmiotów, praw nimi rządzących i ich wzajemnych relacji[1].

Podsumowując, realizm można zdefiniować jako stanowisko filozoficzne, według którego istnieje obiektywny porządek rzeczywistości, a człowiek ma możliwość jej poznania. Dalej zakłada się, że powinniśmy postępować zgodnie z tą wiedzą.

We współczesnym systemie oświaty trudno jest znaleźć przykłady zastosowania teorii idealistycznych, natomiast z realizmem rzecz ma się przeciwnie. W wielu szkołach średnich i wyższych na programy nauczania oparte na treściach przedmiotowych składają się odrębne segmenty wiedzy, jak na przykład historia, język, matematyka oraz nauki przyrodnicze i tym podobne. Każdy z tych przedmiotów odzwierciedla pewien aspekt systematycznie gromadzonej przez ludzkość wiedzy na temat rzeczywistości [2].

Realizm, podobnie jak idealizm, ma wiele odmian. Na przykład zwolennicy realizmu klasycznego wywodzą swoje koncepcje z filozofii starożytnej, przedstawiciele realizmu naukowego uważają, że wiedzę o rzeczywistości zdobywamy dzięki naukom przyrodniczym i metodzie naukowej, przedstawiciele realizmu teistycznego zaś, między innymi tomiści, przyjmują, że

[1] H.S. Broudy. *Buildng a Philosophy of Education.* Englewood Cliffs, New York, Prentice Hall, 1961, 203-231.
[2] W.O. Martin. *Realism In Education.* New York, Harper and Row, 1969, s. 3-4.

świat został stworzony przez wyższą, nadprzyrodzoną istotę. Podstawą tych różnorodnych stanowisk realistycznych są prace Arystotelesa[1,2] .

Według Arystotelesa jedną z podstawowych cech natury ludzkiej jest dualizm, który polega na tym, że ludzie posiadają jednocześnie niematerialną duszę (umysł) i materialne ciało. W przeciwieństwie do zwierząt ludzie obdarzeni są intelektem, czyli zdolnością do myślenia. Osoba wykształcona wykorzystuje swój rozum po to, by postępować w sposób zgodny z normami etycznymi i społecznymi. W myśl koncepcji realistycznych każda instytucja pełni specyficzną funkcję w społeczeństwie. Przed rządem, Kościołem i rodziną stoją ściśle określone zadania. Również szkoła, jako wyspecjalizowana instytucja, ma do spełnienia konkretną misję, którą jest rozwijanie zdolności racjonalnego myślenia. Ponieważ jej działalność ma charakter formalny, powinna zatrudniać kompetentnych nauczycieli, posiadających odpowiedni zasób wiedzy na temat wykładanego przedmiotu czy ujęte w programie umiejętności. Ważne jest też, by potrafili przekazać te wiadomości młodym ludziom, którzy są jeszcze w pewnym sensie niedojrzali - pragną zdobywać wiedzę, ale brak im odpowiedniego przygotowania. Szkoła ma do odegrania konkretną rolę, która polega na przekazywaniu uczniom wiedzy z zakresu poszczególnych przedmiotów oraz rozwijaniu umiejętności badawczych. Realizuje ona przede wszystkim zadania związane z doskonaleniem intelektu [3,4] .

Realistyczna koncepcja szkoły zawiera dokładne wskazania dotyczące polityki oświatowej, pozwalającej tej instytucji wypełniać bez przeszkód jej podstawową misję. Zwolennicy realizmu odrzucają pogląd, zgodnie, z którym szkoła jest instytucją socjalną i jako taka ma obowiązek świadczyć usługi zaniedbywane - lub w ogóle nie wykonywane - przez inne placówki.

Zwolennik realizmu dostrzega w rzeczywistości pewien obiektywny porządek. Przedmioty należące do tej rzeczywistości można klasyfikować na podstawie zachodzących między nimi podobieństw strukturalnych. Na poszczególne dyscypliny naukowe lub przedmioty akademickie, na przykład historię, geografię, języki, matematykę, biologię, botanikę i chemię, składają się zespoły powiązanych ze sobą pojęć oraz uogólnienia, które opisują i objaśniają interakcje pomiędzy fragmentami rzeczywistości reprezentowanymi przez te pojęcia. Każda dyscyplina jest systemem pojęciowym posiadającym określoną strukturę. Strukturę tę tworzą wzajemnie ze sobą powiązane pojęcia oraz dokonywane na ich podstawie uogólnienia, za pomocą których tłu-

[1] W.O. Martin. *Realism In Education.* New York, Harper and Row, 1969, s 22.
[2] A. Schwartz. *Aristotle on Education and Choice.* Educational Thory. 1979, 29, s.97-107.
[3] Tamże, s.106.
[4] H.S. Broudy. *Buildng a Philosophy of Education.* Englewood Cliffs, New York, Prentice Hall, 1961, s.3-20.

maczy się zjawiska fizyczne, a także mechanizmy funkcjonujące w przyrodzie, społeczeństwie i relacjach międzyludzkich. Takim zestawem odpowiednich pojęć dysponuje na przykład biologia - dzięki nim można badać świat roślin i zwierząt (Russman 1987). Naukowcy poszczególnych specjalności odgrywają bardzo ważną rolę przy doborze treści wchodzących w zakres programu nauczania.

Naukowiec musi umieć zastosować właściwą metodę badawczą, umożliwiającą mu dokonywanie odkryć w ramach dyscypliny, którą uprawia. Uczeni publikują swoje odkrycia w monografiach, wykładach i książkach - tą drogą zdobyta przez nich wiedza trafia do laików i specjalistów z innych dziedzin. Chociaż naukowcy mogą różnie interpretować pewne fakty, na ogół oczekuje się od nich, że będą stosować właściwe metody badawcze i poruszać się w ramach systemu pojęciowego obowiązującego w dziedzinie, którą się zajmują.

Uczeni i naukowcy z reguły pracują na uniwersytetach lub w ośrodkach badawczych. Zadaniem wyższych uczelni jest inicjowanie, wspieranie i nagradzanie pracy badawczej i dydaktycznej. Naukowcy natomiast powinni podawać do wiadomości swoje odkrycia, publikując wyniki prowadzonych badań. Podstawowym założeniem dotyczącym nauczania formułowanym w ramach stanowiska realistycznego jest przekonanie, że najbardziej poprawnych uogólnień na temat rzeczywistości dokonują specjaliści, którzy dokładnie zbadali pewne jej aspekty[1].

Nauczyciel przyjmujący podejście realistyczne powinien -jak każdy pedagog - zdobywać informacje na temat zainteresowań swoich uczniów po to, by wiedzieć, w jaki sposób motywować ich do nauki. Dlatego prowadząc lekcje, nie musi ograniczać się jedynie do przekazywania wiadomości - może też pozwolić uczniom na odrobinę rozrywki. Niemniej jednak powinien pamiętać, że jego rola polega przede wszystkim na dzieleniu się z nimi swoją wiedzą.

Elementem aktu nauczania jest uczeń - osoba uczęszczająca na lekcje po to, by zdobyć pewne umiejętności lub wiadomości. Oczekuje się, że uczniowie będą gotowi do nauki i chętnie podejmą wysiłek, jakiego się od nich wymaga. Chociaż mogą mieć wiele różnych zainteresowań, powinni przede wszystkim skupiać uwagę na wykładanych przedmiotach.

W myśl koncepcji realistycznej nauczyciel musi się biegle posługiwać różnymi metodami dydaktycznymi, do których należą między innymi wykład, dyskusja czy eksperyment[2] .

[1] W.O. Martin. *Realism In Education.* New York: Harper and Row 1969, s. 3-4.
[2] R.W Miller . *Fact and Metod: Ecspalantion Confirmation and reality in the Natural and Social Sciences* .Princent , New York Princetion University Press 1987, s. 34.

**Realizm teistyczny a edukacja**

Realizm teistyczny, czyli tomizm, wykrystalizował się w formie koncepcji filozoficznej w średniowieczu. Od XIII wieku stał się dominującym sposobem postrzegania świata i wywarł ogromny wpływ na myśl zachodnią.

Definicja realizmu, jako stanowiska filozoficznego, które zakłada istnienie obiektywnego porządku rzeczywistości oraz przypisuje człowiekowi zdolność zdobywania o nim wiedzy, w równym stopniu odnosi się również do realizmu teistycznego. Dodanie słowa „teistyczny" oznacza, że pogląd realistyczny poszerzamy o założenie, w myśl którego istnieje wszechmocne, wszechwiedzące i osobowe bóstwo. Bóstwo to stworzyło świat ze wszystkimi jego stworzeniami, do których należy też człowiek, i podtrzymuje ich egzystencję. Realizm teistyczny reprezentuje połączenie greckiego racjonalizmu, którego przedstawicielem był Arystoteles, oraz teologii chrześcijańskiej.

Przystępując do rozważań na temat realizmu teistycznego, należy zwrócić uwagę na fakt, że chociaż tomizm, stanowiący jego dominującą formę, bywa najczęściej historycznie kojarzony z wyznaniem chrześcijańskim.

Scholastycy tacy, jak Anzelm z Canterbury (1033-1109), Bernard z Clairvaux (1090-1153), Pierre Abelard (1079-1142), Albert Wielki (1193-1280) i Tomasz z Akwinu, dążyli do dokonania syntezy greckiego racjonalizmu, zwłaszcza w ujęciu arystotelesowskim, oraz doktryny chrześcijańskiej**.** Mówiąc o filozofii scholastycznej, nie można pomijać wpływu, jaki miał na nią hierarchiczny system władzy obowiązującej w Kościele chrześcijańskim, jak również głoszone przezeń doktryny.

Wierzący potrzebują doktrynalnych nauk, aby umocnić swoją wiarę. Kościół i szkoły działające pod jego auspicjami stawiają sobie za cel strzeżenie, przechowanie i wpajanie podopiecznym doktryny chrześcijańskiej.

Scholastyczna filozofia i edukacja znalazła najpełniejszy wyraz w pismach świętego Tomasza z Akwinu, teologa dominikańskiego.

Podobnie jak Arystoteles, Tomasz z Akwinu uważał człowieka za istotę racjonalną, którą wyróżniają zdolności intelektualne. Za Arystotelesem twierdził również, że ludzkie poznanie początkowo ma charakter zmysłowy, a pełnię osiąga dzięki konceptualizacji czy abstrahowaniu. Jednak ten naturalny proces poznania zyskuje głębszy wymiar dopiero wówczas, gdy człowiek działa z łaską, której udziela mu Bóg, i przyjmuje prawdy doktryny chrześcijańskiej.

Arystoteles za sens istnienia człowieka uważał „dobre, szczęśliwe życie". Akceptując dobre życie jako cel człowieka na ziemi, Tomasz z Akwinu

przekonywał, że istnieje jeszcze wyższy cel - wieczna szczęśliwość, czyli przebywanie w obecności Boga[1].

Tomiści akceptują podstawowe metafizyczne i epistemologiczne założenia arystotelesowskiego realizmu naturalnego, jednocześnie jednak przyjmują prawdy wiary chrześcijańskiej, a szczególnie te, które zostały sformułowane w ramach doktryny rzymskokatolickiej. Chętnie też posługują się arystotelesowską logiką.

W tomizmie, czerpiącym zarówno z tradycji arystotelesowskiego realizmu naturalnego, jak i z katolickiej teologii chrześcijańskiej Obie wspomniane koncepcje wzajemnie się przenikają. Tomiści objaśniają rzeczywistość w sposób dualistyczny, przypisując jej zarówno wymiar duchowy, jak i materialny. Do naturalnego realizmu dołączono pierwiastek nadprzyrodzony, a Biblia stała się źródłem prawdy objawionej Przedstawiciele realizmu teistycznego twierdzili, że podstawowym celem człowieka jest obcowanie z Bogiem, równające się ostatecznemu, najwyższemu i najpełniejszemu szczęściu[2,3] .

Wzajemne przenikanie się koncepcji realistycznej i teologii chrześcijańskiej jest stałym motywem tomistycznej filozofii edukacyjnej.

Teologiczne założenia edukacji katolickiej są następujące:

(1) Bóg obdarzył istoty ludzkie pierwiastkiem nadprzyrodzoności, dzięki któremu zdolne są one do połączenia się ze Stwórcą.

(2) popadając w grzech, rodzaj ludzki utracił stan łaski, (3) Jezus Chrystus, syn Boży. odkupił ludzi i w ten sposób przywrócił im łaskę Boga oraz przyrzeczone życie pozadoczesne, (4) Chrystus, najdoskonalszy z ludzi, jest moralnym wzorem dla chrześcijan, którzy powinni się starać naśladować jego życie oraz (5) fakt, że istnieje porządek nadprzyrodzony, który uzupełnia porządek naturalny, w żadnej mierze nie umniejsza znaczenia rozumu i świata przyrody ani nie podważa naturalnych praw jednostki, rodziny i społeczeństwa [4].

McCluskey[5] omawia również filozoficzne podstawy edukacji katolickiej i wyróżnia następujące założenia: (1) istnieje osobowy Bóg i można tego dowieść rozumowo, (2 sensu egzystencji człowieka należ}' szukać *w* nim samym, (3) każda osoba jest obdarzona wolną wolą i rozumem, (4) człowiek osiąga doskonałość, kiedy uda mu się poznać i posiąść prawdę, piękno i dob-

[1] P.J.McCormick, F.P. Cassidy. *History Edukaction.* Washington, CD:Catolic Education Press, 1960, s. 260-279.
[2] E. Peters. *Europe and The Middle Ages.* Englewood Cliffs, New York: Prentice Hall 1983, s. 173-184.
[3] Tamże, s. 220.
[4] Tamże, s.237.
[5] N.G.McCluskey. *Catolic Viwpoint on Education*, New York 1962, Image Books, s 57-79.

ro oraz (5) ciało wiąże człowieka z naturą, natomiast dusza jest obietnicą przyszłych doświadczeń wykraczających poza materialny doczesny porządek naturalny.

William Cunningham[1] najważniejsze problemy w edukacji) nazwał połączenie realizmu i teizmu „nadnaturalizniem". W swojej pracy dowodzi, że ludzie, jako istoty obdarzone duszą i ciałem, powinni kierować się wiarą i rozumem. na tym, co wieczne i niezmienne. Cunningham uważa, że filozofia edukacyjna zgodna z założeniami nadnaturalizmu umożliwi sformułowanie celów kształcenia uwzględniających pochodzenie, naturę I przeznaczenie człowieka. Rodzaj ludzki pochodzi od Boga i został przez niego stworzony; natura ludzka jest przejawem natury boskiej; przeznaczeniem człowieka jest powrót do Boga.

Podobnie jak Arystoteles, Tomasz z Akwinu uważał, że najwyższą spośród ludzkich funkcji jest rozumowanie, czyli wykorzystywanie potencjału intelektualnego i umiejętności wnioskowania. Dzięki temu, że posiadamy zdolność do konceptualizacji, nasze życie nie jest zdeterminowane czynnikami środowiskowymi, potrafimy bowiem przekształcać otoczenie. Aby tego dokonywać, musimy sformułować plany i ustalić cele. W takich dziedzinach, jak sztuka, nauka i technika, stanowiących dorobek intelektualny człowieka, ludzkie dążenie do przeobrażania środowiska i wzbogacania go o pierwiastek humanistyczny znajduje najpełniejszy wyraz.

Akwinata twierdził za Arystotelesem, że rozumowanie jest najważniejszą spośród ludzkich czynności, dodawał jednak pewne zastrzeżenie: choć tu, na ziemi, rozum jest najcenniejszą i najbardziej użyteczną zdolnością, jaką człowiek rozporządza, jednak uzyskiwane dzięki niemu szczęście jest niepełne i niedoskonałe. Doskonałego szczęścia zaznaje człowiek po śmierci ciała, kiedy - uzyskawszy łaskę zbawienia - jednoczy się z Bogiem w wymiarze poznawczym i uczuciowym.

Pedagodzy tomistyczni podkreślają rolę szkoły jako instytucji mającej pobudzać rozwój intelektualny, pielęgnując i ćwicząc umiejętność rozumowania. Szkoła powinna zajmować się przede wszystkim, lecz nie wyłącznie, zagadnieniami intelektualnymi[5]. Realizując swoje podstawowe zadanie, którym jest doskonalenie intelektu, to wiele też uwagi poświęca się również rozwojowi fizycznemu, społecznemu i religijnemu.

Przenikanie się realizmu i teizmu w filozofii tomistycznej ma istotny wpływ na kształt koncepcji edukacji. Pojmując naturę ludzką w sposób dualistyczny, tomiści twierdzą, że edukacja ma dwa dopełniające się cele - powinna umożliwiać młodym ludziom rozwój zarówno intelektualny, jak i du-

[1] F.C. Copleston. *Historia Filozofii*. Warszawa: Pax, 2000,t.2, s. 173.

chowy, udostępniając im wiedzę i organizując odpowiednie ćwiczenia i zadania.

Jednym z głównych zadań edukacji tomistycznej, szczególnie w szkole katolickiej, jest wpajanie wartości duchowych. Ponieważ jej celem jest uformowanie jednostki na podobieństwo Chrystusa, kształcenie obejmuje również studia religijne i teologiczne. Oprócz przekazywania wartości w procesie nauczania szkoła ułatwia ich przyswajanie, zapewniając uczniowi odpowiednie środowisko oraz stwarzając okazję do uczestniczenia w religijnych praktykach, obrządkach i rytuałach.

Tomasz z Akwinu zwracał uwagę na to, że wiedza nie jest tożsama z moralnością. Choć dana osoba może znać podstawowe prawdy wiary i nauczyć się religijnych przykazań, wiedza ta nie czyni z niej jeszcze dobrego człowieka. Edukacja moralna w duchu tomistycznym to proces wdrażania ucznia do praktykowania cnoty. Uczeń musi znajdować w swoim otoczeniu wzorce wartości, które uzna za godne naśladowania. Środowisko zapewniane przez szkołę chrześcijańską powinno dostarczyć odpowiednich ćwiczeń i warunków sprzyjających formowaniu się osobowości skłaniającej się ku cnocie[1].

W ramach tomistycznej filozofii edukacyjnej wypracowano pewne definicje, które mogą się okazać użyteczne nawet dla osób nieuznających teologicznych założeń obowiązujących w tej koncepcji. Tomiści dokonali rozróżnienia między wychowaniem a kształceniem oraz między myśleniem a uczeniem się. Nie negując faktu, że wychowanie i kształcenie to procesy ze sobą związane, oddzielali wychowanie, pojęcie bardziej obszerne, od kształcenia, jednego z jego składników. To rozróżnienie umożliwia określanie zakresu kompetencji i odpowiedzialności nauczycieli.

Według tomistów wychowanie - wszechstronne kształtowanie danego człowieka -jest procesem trwającym przez całe jego życie. Kształcenie, czyli formalna edukacja, leży w gestii nauczycieli, którzy są odpowiedzialni za uczenie dzieci i młodzieży w wyspecjalizowanej instytucji, czyli szkole. Brak właściwego traktowania i niedocenianie tej różnicy powoduje, że zakresy odpowiedzialności poszczególnych instytucji zaczynają się rozmywać, a ich zadania bywają mylone. Tomiści są świadomi wpływu, jaki na wychowanie mają instytucje pozaszkolne, na przykład rodzina, i uważają, że one również ponoszą odpowiedzialność za edukację dzieci.

Uczynione przez tomistów rozróżnienie pomiędzy wychowaniem a kształceniem pokazuje również, że szkoła nie jest w stanie samodzielnie wywiązać się ze wszystkich zadań edukacyjnych. Jej skuteczność w dziedzi-

[1] R.M. McInerny. *First Glance at St. Thomas Aquinas. A Handbook for Peeping Tomists.* Notre Dame IN: University of Notre Dame Press 1960, s.213-250.

nie nauczania zależy od tego. czy inne instytucje, takie jak rodzina, dobrze spełniają swoją funkcję wychowawczą[1].

**Wiek XVIII**

Od XVIII wieku, czyli okresu oświecenia różne ideologie miały wpływ na kształtowanie się życia społecznego i edukacje. Ideologia ma ogromne znaczenie dla edukacji w sensie formalnym i nieformalnym. Konkretny światopogląd ma zawierać w sobie pewien model człowieka, ideologiczny portret obywatela, który realizuje pożądane kryteria. Od XVIII wieku edukacja stanowi siłę kształtującą tożsamość narodową, dzięki temu, że w programie nauczania znajdowały się język narodowy, literatura i historia.

Edukacja jest znakomitym narzędziem do kształtowania osoby, która reprezentować będzie te cechy, które są w danym okresie obowiązujące ideologicznie. Szczególnego znaczenia nabierają media i instytucje oświatowe, które realizują oficjalny program nauczania i mniej oficjalny- ideologiczny.

Powstanie państwa narodowego ważne miejsce zajmuje ideologia kształtująca specyficzne środowisko, z którego wynika wpływ na edukację.

Ideologię można zdefiniować jako charakterystyczna dla danej grupy opartej na zwyczajach na interpretacji jej przeszłości system przekonań, które dostarczają wytycznych do podejmowanych przez grupę działań. Przekonania te kształtują się na bazie warunków historycznych, społecznych, politycznych i ekonomicznych. Na tej to podstawie kształtuje się teoria przemian społecznych mająca wpływ na to, co będzie w przyszłości. Ideologia zawsze ma charakter dyrektywny najdą procesom społecznym pożądany kierunek[2].

To, jak będzie wygadała ideologia zależy od tego, na jaki grunt kulturowy danej zbiorowości trafi. Nie ogranicza się ona do formułowania teorii, ale ma przede wszystkim mobilizować społeczeństwo do działania, dostarczać dyrektyw do postępowania między innymi w obszarze edukacji. Edukacja staje się dobrym narzędziem przemian i jako taka staje się bardzo poważnie uległa wpływom ideologii. Ideologia wykorzystuje w swoim oddziaływaniu autorytetami. Można zauważyć, że ideologia ma podobne znaczenie oddziaływujące jak filozofia, socjologia czy psychologia. Od oświecenia społeczeństwo żyje w świecie zdominowanym przez ideologię, która nie ogranicza się do tworzenia teorii. Ma mobilizować do działania, dostarczać dyrektyw postępowania w wielu dziedzinach życia człowieka między inną edukację.

[1] R.M. McInerny. *First Glance at St. Thomas Aquinas. A Handbook for Peeping Tomists.* Notre Dame IN: University of Notre Dame Press 1960, s.251.
[2] R. Pratte. Ideology and Education. New York: David McKay 1977, s 15-67.

Ideologia stanowiąc oficjalną wykładnię, wywiera wpływ na edukację w następujący sposób:

1. Kształtuje zasady polityki edukacyjnej, określa oczekiwania, opracowuje standardy i cele kształcenia.
2. Utrwala pewne postawy i wartości
3. Za pomocą programu nauczania promuje wybrane i pożądane umiejętności i wartości

Tworząc programy edukacyjne ich twórcy starają się odpowiedzieć na następujące pytania:

Jaka wiedza jest najważniejsza i z jakiego powodów? Jak wiedza ta ma służyć polityce państwa i czy jest zgodna z ideowymi założeniami? Na jakie dziedziny wiedzy należy położyć największy nacisk? Tylko wtedy, kiedy programy odpowiedzą na te pytania, stają się obowiązujące.

Ideologia z definicji ma za zadanie interpretować przeszłość nadając społeczeństwu perspektywę czasową i przestrzenną, tłumaczy obecną sytuację społeczną, ekonomiczna polityczną i edukacyjną. Przeszłość stanowi bazę do formułowania koncepcji przemian społecznych, edukacyjnych, określa też strategię działania dostarczając modelu przyszłości grupy. Aby jednak grupa mogła osiągnąć określony cel ideologia zaleca konkretne działania edukacyjne[1].

Interpretacje przeszłości

Ideologia analizuje przeszłość grupy, aby nadać jej zbiorową perspektywę czasową i przestrzenna i nadaje w ten sposób sens przynależności do niej, czyli kształtuje poczucie grupowej tożsamości i solidarności w przyszłości. Takie ujęcie pozwala na kształtowanie poglądów, przekonań i wykorzystywanie ich przy opracowywaniu strategii i programowaniu działań i edukacji.

Jeśli przeszłość stwarza poczucie solidarności tożsamości grupowej, można już ocenić teraźniejszą sytuację między innymi edukacyjną..

Interpretacja teraźniejsza

W sytuacji, kiedy szuka się czegoś wspólnego dla przeszłości i teraźniejszości specjalnego znaczenia nabierają procesy wychowawcze i edukacyjne. Środki masowego przekazu, jako nieformalne źródło edukacji służą do tworzenia pomostu pomiędzy tym, co było a tym, co jest, a przede wszystkim, co powinno być. Formalne działania oświatowe mają na celu ukształtowanie w umyśle dziecka i niekiedy w umyśle człowieka dorosłego członków zbiorowości z poczucie łączności z przeszłością. Przeszłość może sta-

[1] R. Pratte. Ideology and Education. New York: David McKay 1977, s. 15-67.

nowić wzór, według którego społeczeństwo kształtuje swoje obecne zachowanie i może też stanowić źródło oceny w kategoriach normatywnych. W zależności od ideologii normatywne elementy mogą przyjąć forma obowiązująca w danej grupie i przybrać formę normatywną obowiązująca w życiu politycznym i edukacyjnym. Ideologia ma charakter normatywny, ponieważ w jej ramach dokonuje się oceny sytuacji.

W jaki sposób ideologia wpływa na wychowanie i edukacja można posłużyć się koncepcją ideologicznego kontinuum, w którym można wyróżnić fazy: narzucenie pewnych przekonań dla wizji przyszłości; sformułowanie strategii dla przyszłych działań; opracowanie planu działania.

Ideologia, szczególnie narzucona, stanowiącą oficjalną wykładnię zdecydowanie wywiera wpływ na edukację na każdym etapie i w każdym okresie życia człowieka. Kształtuje zasady politykę edukacyjną, formułuje oczekiwania i cele kształcenia. Przekazuje pewne określone wartości i postawy. Decyduje o treści przekazywanych wiadomości[1].

**Nacjonalizm a edukacja**

Przynależność do danego narodu można na zasadzie ogólności określić jako nacjonalizm sugerując tym samem przywiązanie do języka, kultury. Państwo narodowe, to państwo niepodległe. Edukacja w każdym wymiarze wykorzystywana jest do kształtowania identyfikacji z państwem jego historią[2].

W literaturze dotyczącej edukacji można zauważyć pewnego rodzaju rozbieżności, co do istoty nacjonalizmu i jego wpływu na edukację i oświatę. Szowinizm jaki mógł się wykreować w nacjonalizmie był bardzo potępiany jako źródło zagrożenia nie tylko dla danego państwa, ale także dla bezpieczeństwa światowego. Wiele miejsca poświecili nacjonalizmowi i jego wpływu na edukację Izaak Kandela i Reisner.

W okresie powojennym wiele państw, szczególnie te, który odzyskiwały swoją suwerenność zwracało uwagę na to, aby tworzące się państwa narodowościowe ( budujące swoje poczucie narodowe) łączyło z edukacją , zwłaszcza z kształceniem ogólnym i zawodowym. Oświata stawała się wówczas zinstytucjonalizowaną formą edukacji, z której wyrastało poczucie lojalności, solidarności, tożsamości związanej z narodem jako całości. Taki model miał zabezpieczyć przed rozbudzaniem nacjonalistycznych pobudek zagrażają-

[1] S.E. Ballinger . *The Nature and Function of Educational Policy*. Bloomington, Center for The Stude of Educational Policy, departament of History and Philosophy of Education. Indiana University 1965, s49-51

[2] G.L. Gutek . *Filozofia dla pedagogów*.Gdańsk: GWP 2007, s.30-35.

cych bezpieczeństwu międzynarodowemu[1]. Uważano, że konstruktywny nacjonalizm nie bezie przypominał szowinistycznego nacjonalizmu, który rozwinął się w niektórych państwach [2]przed wybuchem II wojny światowej.

Zakładano optymistycznie, szczególnie specjaliści od edukacji międzynarodowej, ze zinstytucjonalizowana edukacja z nastawieniem na tworzenie narodu przyspieszy proces modernizacji ( Shane 1969). Zintegrowania narodu, szczególnie słabo rozwiniętych, polega na przebudowaniu psychiki jego obywateli, a dokonać może się to dzięki edukacji powszechne, identyfikacji z symbolami narodowymi i rozbudzaniu identyfikacji z państwem[3].

W obszarze nacjonalizmu pojawia się też etnonacjonalizm, szczególnie w krajach zróżnicowanych pod względem etnicznym[4]. Etnonacjonalizm w wielu krajach stał się przyczyną konfliktów. Konflikt może zrodzić się na gruncie edukacji formalnej nieformalnej.

Edukacja kształtuje tożsamość kulturową w sposób nieformalny przez socjalizację w danym środowisku etnokulturowym i w sposób formalny poprzez szkolnictwo. Można zaobserwować konflikt spowodowany z jednej strony dążeniem do ukształtowania poczucia identyfikacji z państwem wieloetnicznym z jednoczesną utratą tożsamości etnicznej. Pojawiający się opór przed narzucaniem kulturowych i edukacyjnych wzorców przez inne grupy podsycany jest przez etonacjolaizm. Jeśli wypracuje się odpowiedni kompromis w dziedzinie edukacji, to formalne nauczanie sprzyja zachowaniu etnicznych cech tożsamości danej grupy. Sprzyjać temu może zachowanie pewnych praw. Prawo do używania ojczystego języka etnicznego jako języka wykładowego a nie jako drugiego narodowego języka urzędowego, prawo do włączenia do programu nauczania literatury, historii i tradycji grupy etnicznej, dając podstawy do ukształtowania tożsamości etnicznej, prawo do symboli etnicznych.

**Liberalizm a edukacja**

Liberalizm zrodził się w XVIII wieku jako ideologia warstwy uciskanej. Chociaż w wyniku rewolucji przemysłowej wzrosła pozycja klasy średniej, jej przedstawiciele uważali, że pozbawia się ich należnych im przywilejów politycznych, gospodarczych i edukacyjnych.

Liberalizm Johna Locka rozpoczyna się od krytyki platońskiej teorii wrodzonych idei, zgodnie z którą źródłem wiedzy są podstawowe pojęcia

[1] W. Connor. *Ethnonationalism: The Quest for Understanding*. Princeton, New York: Princeton University Press 1994 , s. 29.
[2] Japonia, Niemcy, Włochy.
[3] D. Adams. Development Education and Social Progress, In: *United States and International Education*,t. 2, s 55.
[4] Były Związek radziecki, Jugosławia, itp.

istniejące w umyśle już w chwili narodzin i wyprzedzające wszelkie doświadczenie zmysłowe. Wykładając swoją teorię, Locke opowiadał się przeciwko temu, by polegać na tradycji, obyczaju i autorytetach oraz wyznaczonych przez nie niezmiennych zasadach pierwszych. Zajmował pozycje empiryczne I kładł nacisk na wykorzystanie metody naukowej. Odrzucał koncepcję idei wrodzonych i w zamian proponował teorię umysłu jako czystej karty, sugerując, że charakter człowieka jest kształtowany przez doświadczenie.

Locke również zdefiniował cztery główne cele wychowania. Pierwszym z nich jest cnota, do której dochodzi się na drodze wyrzeczeń pozwalających hamować popędy i oprzeć się pokusom. Drugi cel edukacji to mądrość - zdrowy, praktyczny rozum, dzięki któremu człowiek potrafi radzić sobie w życiu, sprawnie zarządzać swoim majątkiem i roztropnie poczynać sobie z innymi ludźmi. Trzecim celem jest zdobycie ogłady towarzyskiej, która pomaga w wypełnianiu obowiązków społecznych. Wykształcenie, które stanowi czwarty cel wychowania, powinno obejmować zagadnienia z zakresu moralności oraz polityki, czyli wiadomości na temat społeczeństwa obywatelskiego, systemu rządów, prawa i historii.

W myśl idei oświeceniowych, z których wywodzi się liberalizm, rozum pozwala człowiekowi na rozwiązywanie problemów i formułowanie strategii umożliwiających poprawę jakości życia jednostki i społeczeństwa. Zdolność rozumowania to potężne narzędzie, za pomocą którego ludzie potrafią przekształcać stary porządek i budować nowy. Tacy liberałowie, jak John Dewey, dowodzili, że można badać problemy społeczne, polityczne, ekonomiczne i edukacyjne posługując się metodą naukową ( Aaron 1963).

Charakterystyczne dla liberalizmu przekonanie o potędze rozumu i skuteczności metody naukowej ma bezpośrednie konsekwencje dla wychowania. Jeżeli chodzi o edukację nieformalną, należy zapewnić ludziom swobodny dostęp do informacji.

Zgodnie z koncepcją liberalizmu w szkołach czy też w innych instytucjach oświatowych wyraźnie podkreśla się zdolność człowieka do racjonalnego myślenia i metody naukowe[1].

Liberałowie na ogół wyrażali sprzeciw wobec narzucania obywatelom konkretnego wyznania oraz obowiązku wspierania Kościoła państwowego. Głoszący wolnomyślność liberałowie postrzegali Kościół państwowy oraz nadzorowane przezeń szkoły jako instytucje ograniczające swobodę intelektualną. Uważali, że oficjalne wspieranie religii przez państwa sankcjonuje nienaukowy dogmatyzm. Walczyli też o usunięcie doktryn religijnych z programu nauczania.

[1] *Herbert Spencer on Education*, ( red.) A.M. Kazamias, New York: Teachers College Press, Columbia Universyty, 1966, s.121-159.

Tak więc nie ulega wątpliwości, że liberalizm kierował się pragnieniem zwiększenia wolności jednostki i umożliwienia jej swobodnego rozwoju. W dziedzinie edukacji liberałowie, troszczący się o pojedynczych uczniów i ich postępy, byli przeciwni poświęcaniu indywidualnych potrzeb dla dobra grupy lub społeczeństwa. Niektórzy z nich, jak na przykład Herbert Spencer, uważali, że wychowanie ma przygotować młodych ludzi do życia w świecie, w którym obowiązują zasady współzawodnictwa. Tym, co łączyło edukacyjne koncepcje liberalne, była troska o dobro jednostki - jej potrzeby i możliwości rozwoju [1].

W XIX stuleciu liberalizm stopniowo zaczął tracić rewolucyjny charakter i przyjął bardziej racjonalne, umiarkowane i wyważone podejście do rozwiązywania problemów społecznych, ekonomicznych i politycznych i edukacyjnych. Liberałowie do których należał John Dewey, nie mieli zaufania do zakrojonych na szeroką skalę koncepcji przemian społecznych[2].

Liberalizm sprzyjał postawie intelektualnej polegającej na pojmowaniu zmiany jako procesu o charakterze ewolucyjnym. Wprowadzanie zmian może odbywać się stopniowo, w drodze nierewolucyjnych reform legislacyjnych, a skuteczność zależy od przestrzegania ustalonych procedur.

Nie koncentrując się na wszelkich poglądach koncepcji liberalizmu można zauważyć, że postulatami programowymi są: ochrona praw jednostki i swobód obywatelskich, czyli precyzyjne określenie zasad regulujących wzajemne stosunki obywateli i państwa, (2) poprawa warunków bytowych społeczeństwa oraz (3) utrzymanie równowagi społecznej i politycznej umożliwiającej swobodne interakcje między ludźmi. Drugi spośród tych postulatów - polepszanie bytu obywateli - budzi kontrowersje wśród zwolenników liberalizmu.

Klasyczni liberałowie są na ogół przekonany, że najlepszym sposobem na zapewnienie równego układu sił jest niewielka - bądź wręcz żadna - ingerencja rządu w konkurencję między jednostkami. Natomiast liberałowie należący do stronnictwa reform społecznych, jak na przykład progresywiści w Stanach Zjednoczonych, uważają, że mechanizmy regulacyjne są potrzebne po to, aby społeczeństwo mogło się rozwijać. Liberałowie będący rzecznikami dobrobytu społecznego dowodzą, że radykalne programy społeczne i edukacyjne są konieczne, jeśli dąży się do poprawy sytuacji bytowej obywateli. Liberalizm propaguje też wolność akademicka, ale w określonych granicach. Specjaliści w danej dziedzinie mogą się wypowiadać tylko w tym zakresie, w jakim posiadają dostateczną wiedzę.

[1] R.S. Dreyer. Take a Tip From Herbert Spencer. *Supervision* 1993, 54, s. s.22-23
[2] W. Feinberg. Devey and Democratcy AT The Down of The Twenty-First Centry. *Educational Theory* 1993,s.200-201.

Szkoły nie powinny podlegać upolitycznieniu i propagować idee konkretnej partii, ponieważ w przeciwnym razie dochodzi do ograniczenia swobody zdobywania wiedzy.

Postulat wolności rozumianej jako wolność dociekań i wypowiedzi, ma wpływ na wiele zagadnień związanych z edukacją. Oznacza ona, że uczniowie mają swobodę badania kontrowersyjnych kwestii. Taka swoboda jest uważana za podstawowy warunek umożliwiający uczniowi rozwiązywanie problemów, a nauczycielowi - wprowadzenie metody naukowej w nauczaniu. Na szczeblu akademickim wolność ta pozwala na prowadzenie prac badawczych i prawo do wykorzystywania jej wyników w kształceniu. Wolność dociekań w dziedzinie nauczania, uczenia się i badań naukowych opiera się na założeniu, że nie obowiązują żadne z góry przyjęte przekonania, których nie można by zmienić, ani też obszary, których nie wolno badać[1].

Dopuszcza się również ustalanie własnych reguł postępowania. Takie podejście stwarza możliwości rozwoju samodyscypliny. Możliwości rozwoju wynikają również z wrodzonych zdolności człowieka do racjonalnego myślenia i badania rzeczywistości [2].

**Konserwatyzm a edukacja**

Konserwatyzm charakteryzuje się dążeniem do podtrzymywania trwałości instytucji, zachowania staus guo. Bardzo wyraźnie podkreśla się rolę tradycji, która gwarantuje spójność społeczeństwa, porządek społeczny.

W ideologii konserwatywnej szkoła staje się skarbnicą wartości kulturowych, wspiera inne instytucje, typuje przyszłych członków elity i zapewnia wykształcenie przyszłym przywódcom. Szkoły powinny koncentrować się na przekazywaniu nie tylko wiedzy, ale wpajać poczucie przynależności do wspólnoty i identyfikacji z państwem narodowym. Szkolnictwo średnie i wyższe ma za zadanie w dalszym ciągu wyrabiać w człowieku dyscyplinę intelektualna. Rola nauczyciela w tej koncepcji polega na przekazywaniu wiedzy o świecie i źródłach wartości etycznych, staje się wzorem do naśladowania.

Na początku XX wieku pojawia się neokonserwatyzm jako zjawisko złożone, ponieważ jednoczy w sobie dość rozbieżne dążenia. Dążą do ocalenia dziedzictwa kulturowego, a władza powinna opierać się na regułach judeochrześcijańskich[3].

[1] H. Spenser. *O wychowaniu: umysłowym moralnym i fizycznym*. Warszawa: Żak 2002, s. 57.
[2] G.L. Gutek . *Filozofia dla pedagogów*.Gdańsk: GWP 2007, s.61-79.
[3] Tamże, s.58.

**Marksizm i neomarksizm a edukacja**

Mimo, że edukacja nie była najważniejszym zagadnieniem, którym zajmował się Marks, twórca marksistowskiej teorii, to w marksizmie można znaleźć przesłania dla edukacji.

Marks wierzył ,że zadaniem edukacji w oparciu o teorię naukowego socjalizmu jest wykorzenienie z umysłów robotników fałszywej świadomości, która jest wytworem ideologii klasy dominującej. Według Marksa kształcenie kapitalistyczne to nic innego jak zasada prania mózgu. Filozofie spekulatywne , czyli idealizm i tomizm , podobnie zresztą jak religia, przyczyniają się do ugruntowania fałszywej świadomości [1]. Marks był przekonany, że w świecie oczyszczonym z fałszywej filozofii ukształtuje się taka świadomość elity proletariatu, która zrozumie, co leży w ich interesie. Celem edukacji według Marksa było doprowadzenie do tego, aby rewolucyjne teorie zostały zastosowane w praktyce.

Teorie wyprowadzone z analizy konkretnych wydarzeń i przemian historycznych miała być podstawą strategii rewolucyjnej oraz fundamentem przyszłego społeczeństwa bezklasowego[2]

Marksizm rozpatruje takie zagadnienia, jak cele edukacyjne, kształcenie w szkołach, program i metody nauczania, przede wszystkim z punktu widzenia ekonomii.

Neomarksizm, mimo że uznaje znaczenie ekonomicznej bazy, na której opiera się społeczeństwo, polityka i edukacja, włącza w zakres swoich zainteresowań także kwestie kulturowe i polityczne.

Marksistowska koncepcja edukacji jest konsekwencją pojmowania człowieka jako osoby naturalnej, której społeczny charakter kształtuje się pod wpływem środków i sposobów produkcji ekonomicznej. Proletariatowi i w ogóle ludziom trzeba wpajać świadomość materialistyczną. Marks edukacji wyznaczył rolę przygotowującą człowieka do pracy w przemyśle, czyli politechniczną, ale znacznie inną niż to czyniono w kapitalizmie[3].

Wychowanie politechniczne miało być sposobem na zahamowanie procesu alienacji w wyniku, których produkt pracy robotnika zaczął się wyodrębniać od swoich wytwórców. Wychowanie to łączenie teorii z praktyką, przysposobieniem do pracy w przemyśle, a jego zadaniem było nauczenie danej osoby wykonywania różnych prac i uświadomienie jej znaczenia przemian społecznych zachodzących na podłożu ekonomicznym.

---

[1] K. Strike. *Liberal Justice and the Marxist Critique of Education: A Study of Conflicting Research programs.*New York Routlenge and Kegen Paul 1988,s.23

[2] E.A. Burns. *A handbook of Marxism.* New York: Alfred and Knopf 1998,s.30.

[3] M.W. Apple. Education Culture and Class Power: Basil Bernstein and the Neo-Marist Sociology of *Education.* Educational Theory 1992, 2(24), s.127- 128).

Na gruncie klasycznego, ortodoksyjnego marksizmu wyłania się nurt neomarksistowski, bardziej nowoczesny sposób badania procesów kształcenia zachodzący w społeczeństwie kapitalistycznym.

Neomarksistów można nazwać teoretykami konfliktu, postrzegają oni bowiem społeczeństwo i jego instytucje jako scenę nieustannej walki, którą skłócone grupy toczą o władzę, prestiż i społeczną dominację [1]. Elementami konfliktu kulturowego są według neomarksistów: (1) klasa i kultura klasowa, (2) podział władzy między klasami, (3) społeczna kontrola sprawowana przez jedną klasę nad drugą i (4) wykorzystanie szkół przez klasę dominującą w celu panowania nad klasami podrzędnymi. Twierdzą oni, że zadaniem szkół, tak jak innych instytucji, jest służenie interesom klasy dominującej i umacnianie jej pozycji .

Neomarksistowscy teoretycy edukacji zajmują się analizowaniem roli, jaką w kapitalizmie odgrywają szkoły w reprodukowaniu dominującej kultury. W programie nauczania, zarówno jawnym, jak i ukrytym, a także w metodach kształcenia i technikach testowania wiedzy dopatrują się dowodów dominacji jednej grupy nad drugą. Ich zdaniem między programem nauczania i kształceniem w szkołach a szerszym systemem - społeczeństwem - zachodzi bezpośredni związek[2] .

Neomarksiści są przeświadczeni, że symbole i znaczenia, które przeniknęły do programów nauczania w szkołach kapitalistycznych, kształtują i umacniają ideologię klasy dominującej.

W środowisku szkolnym sposób dzielenia uczniów na grupy i program nauczania są również odbiciem społecznego, politycznego i ekonomicznego status quo.

W szkole, jak w soczewce, ogniskują się podstawowe podziały klasowe obserwowane w szerszym społeczeństwie. Jednak zamiast dążyć do ich niwelowania, instytucja ta ugruntowuje je i pogłębia. Oświata w kapitalistycznym społeczeństwie odzwierciedla poglądy i wartości klasy dominującej czy uprzywilejowanej. Jej funkcją jest utrwalanie tych wartości - przekazywanie ich i wpajanie młodym ludziom [3].

Neomarksistowscy krytycy twierdzą, tradycyjne wartości mają określoną funkcję -chronią interesy dominującej klasy bogacz [4]. Budując kontekst, w którym wartości te przedstawiane są jako służące sprawie wspólnego dobra, szkoła zaszczepia w młodych umysłach aprobatę dla społeczeństwa, postrzeganego jako najlepsze z możliwych.

[1] Feinberg2000,s.43-44
[2] Margonis 1993,s.449
[3] Margonis 1993,s.448
[4] Feinberg 1985,s 43-44

Kiedy klasie uprzywilejowanej, czyli dominującej, uda się wpoić grupie podrzędnej czy podporządkowanej własne poglądy i wartości, zaczyna sprawować nad nią ideologiczną kontrolę [1].

Według neomarksistów szkoła w społeczeństwie kapitalistycznym nie jest otwartym rynkiem, na którym idee konkurują ze sobą; nie ma w niej miejsca na poglądy, które mogłyby zagrozić hegemonii klasy dominującej i osłabić jej przewagę nad klasą podporządkowaną. Ostateczne zwycięstwo w tej walce o supremację zostaje odniesione, kiedy członkowie klasy niższej czy podrzędnej zaczynają wyznawać poglądy i wartości klasy dominującej.

Wykorzystując formalny program nauczania, szkoły wykonują swoje zadanie, jakim jest wychowanie przyszłej siły roboczej[2] . Programy te opracowują i wdrażają w głównej mierze ci, którzy mają przewagę ekonomiczną. Ekonomiczna funkcja szkoły polega na identyfikowaniu i doborze tych osób, które będą zajmować różne szczeble drabiny korporacyjnej w społeczeństwie kapitalistycznym. Uczniowie zdobywają w niej specjalizacje, potrzebne w systemie opartym na podziale pracy. Przygotowuje się ich do roli konsumentów spożytkowujących wytwory kapitalistycznej ekonomii. Kształcenie tego rodzaju, promujące akceptację nierówności ekonomicznej, jest determinantą - choć tylko częściową - nagród i kar, które będą otrzymywać absolwenci szkoły. Utrwala zatem ekonomiczne nierówności panujące w społeczeństwie i przyczynia się do utrzymania status quo.

W społeczeństwie kapitalistycznym szkoły dokonują swoistego przesiewu, stwarzając w ten sposób podstawy systemu opartego na podziale pracy i funkcji. Ponadto odpowiednio uwarunkowują grupę zdominowaną i wpajają jej członkom poczucie akceptacji procesów testowania, grupowania i selekcjonowania, w wyniku których stają się oni trybami w korporacyjno-przemysłowej maszynie. Tworzenie się homogenicznych grup w społeczeństwie kapitalistycznym następuje pod wpływem czynników socjoekonomicznych. Kapitalistyczni decydenci nie zaprzeczają, że szkoła przyczynia się do rozwarstwiania społeczeństwa. Dowodzą jednak, że kryterium dokonywanego przez nią podziału stanowią osiągnięcia szkolne, w wyniku których następuje umieszczanie uczniów w grupach o różnych poziomach zaawansowania według obiektywnych i merytokratycznych reguł. Zgodnie z nimi zwycięża najlepszy. Marksiści przekonują natomiast, że w rzeczywistości przypisywanie ucznia do konkretnego poziomu jest warunkowane względami ekonomicznymi. Szkoły reprodukują istniejącą strukturę społecz-

[1] Margonis 1993,s.50-52
[2] S. Bowles. *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books 1975, s. 47.

no-ekonomiczną i wdrażają uczniów do akceptowania obowiązujących w niej zasad [1].

Neomarksistowscy krytycy edukacji wskazują, że oprócz poddawania uczniów jawnemu programowaniu ekonomicznemu szkoły realizują również ukryty program nauczania, czyli dodatkowej edukacji towarzyszącej formalnemu kształceniu. Według Michaela Apple'a ukryty program nauczania „utrwala podstawowe reguły" decydujące o tym, kto zwycięża i kto przegrywa w konflikcie interesów. Dzięki niemu wpajana jest „sieć przekonań", które uzasadniają słuszność tych reguł [2]. W sposób autorytarny forsuje on normy i wartości grupy dominującej, na skutek czego wydają się nie do podważenia.

Jednym z dodatkowych sposobów propagowania poszanowania prywatnej własności może być przydzielenie uczniom wyodrębnionych fragmentów przestrzeni szkolnej. Punktualność i efektywne wykorzystanie czasu to również wartości promowane w środowisku szkolnym. Te postawy i wartości, uznawane na ogół za pożądane cechy efektywnej szkoły, sprzyjają również funkcjonowaniu kapitalistycznej gospodarki [3].

**Totalitaryzm a edukacja**

Początki despotyzmu, podobnie jak demokracji, sięgają czasów starożytnych. Totalitaryzm zachował wiele cech dawnej władzy despotycznej, jest jednak nowoczesnym systemem organizacji państwa i społeczeństwa, zawdzięczającym swoje istnienie pojawieniu się masowej technologii, masowego społeczeństwa i środków masowego przekazu. Współczesnym dyktatorom udaje się budować systemy powszechnej kontroli właśnie dzięki nowoczesnym technologiom.

Totalitaryzm można zdefiniować jako system kierowany przez jedną osobę lub partię, który ma całkowicie, czyli totalnie, kontrolować wszystkie aspekty życia - społeczny, kulturalny, ekonomiczny i edukacyjny. W tym celu wykorzystuje różnorodne instytucje, takie jak sądy, szkoły, środki masowego przekazu, Kościoły, organizacje młodzieżowe oraz sztukę. Ich zadaniem jest realizowanie polityki wodza lub partii [4].

W społeczeństwie i w państwie totalitarnym do budowania i umacniania wiary w przywódcę wykorzystuje się edukację nieformalną - manipulację w mediach i działalność propagandową - a także środki przymusu typowe dla państwa policyjnego.

[1] S. Bowles. *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books 1975, s.48.
[2] M.W. Apple. *Ideology and Curriculum*. London:Routledeg & Kegen Paul. 1990, s. 88.
[3] Tamże, s. 90.
[4] M.W. Apple. *Education, Culture and Class Power: Basil Bernstein and the Neo-Marxist Sociology of Education*. Educatoin Theory 1992,2,42,s127.

W Związku Radzieckim, w okresie stalinowskim, nauczyciele mieli za zadanie kształtować świadomość polityczną i moralność swoich uczniów, stawiając im za wzór postać szlachetnego przywódcy. Sowieckie czasopismo pedagogiczne tak pouczało pedagogów: „Wszyscy znamy nieodpartą, porażającą siłę logiki Stalina, krystaliczną jasność jego intelektu, jego żelazną wolę, oddanie partii, gorącą wiarę w ludzi i jego miłość dla nich"[1]

W państwach totalitarnych jedna ideologia posiada monopol na przekazywanie informacji, kształtowanie opinii i edukację. Ponieważ wyrażanie poglądów odmiennych bądź niezgodnych z obowiązującym sposobem myślenia nie jest dozwolone, rzecznicy oficjalnie przyjętej ideologii prowadzą swoją działalność propagandową w swoistej próżni[2].

Mass media są ważnym źródłem edukacji nieformalnej we współczesnym społeczeństwie. Jednak w systemie totalitarnym stanowią potężne narzędzie indoktrynacji, którego funkcją jest przekonanie obywateli, co do słuszności określonej linii ideologicznej. Jak sugeruje sama nazwa, totalitaryzm jest systemem, w którym państwo sprawuje kontrolę totalną. W procesie indoktrynacji uczestniczą również formalne instytucje oświatowe, gdzie młodych ludzi kształtuje się w odpowiednio przygotowanym i kontrolowanym środowisku.

Nazistowskie teorie i praktyki edukacyjne służyły Hitlerowi i jego zwolennikom do kształtowania totalitarnego społeczeństwa, które miało jednego tylko wodza, jedną partię i w którym było miejsce dla tylko jednego narodu. Nazistowskie koncepcje edukacji opierały się na ideologii głoszonej przez Hitlera i osoby zajmujące czołowe stanowiska w Partii Narodowosocjalistycznej. Mamy tu do czynienia z przeniesieniem teorii i praktyki politycznej na grunt szkolnictwa, a nie z sytuacją, w której system edukacji wynika z myśli i praktyki pedagogicznej[3].Według pedagogów nazistowskich ideologiczną bazę dla edukacji w hitlerowskich Niemczech stanowił specyficzny światopogląd. Ów światopogląd opierał się na założeniu, że rasa aryjska posiada swoiste poczucie tożsamości narodowej, mentalność i uczuciowość, które stymulują postęp i rozwój Niemiec. W nazistowskim światopoglądzie zasadniczą rolę odgrywał kult krwi i ziemi.

Edukacja w duchu narodowego socjalizmu miała prowadzić do utworzenia jednolitej rasowo wspólnoty zrzeszającej członków o podobnych cechach fizycznych i psychicznych. Dzięki takiemu wychowaniu miało powstać społeczeństwo totalne, w którym nie byłoby miejsca na odrębne postawy czy odmienny styl życia. Zadaniem wychowania było dyscyplinowanie

[1] M.W. Apple. *Education, Culture and Class Power: Basil Bernstein and the Neo-Marxist Sociology of Education*. Educatoin Theory 1992,2,42, s. 125.
[2] I.L.Kendal. *The Making of Nazis.*Westport,CT: Greenwood Press 1970, s.117.
[3] Tamże, s 121.

woli, kształtowanie właściwych postaw ideologicznych oraz tworzenie wspólnoty narodowej. Nauczyciel w państwie nazistowskim musiał być jednocześnie żołnierzem, osobą narzucającą surową dyscyplinę, działaczem partyjnym i pedagogiem - jego zadaniem było wpajanie młodym osobom przekonania, że ich rasa jest bezwzględnie nadrzędna wobec innych[1]. Celem edukacji było także selekcjonowanie i szkolenie osób, które miały wejść w skład elity rządzącej, i poddawanie ich rygorystycznej dyscyplinie i kontroli. W państwie totalitarnym wychowanie było procesem całościowym, w którym źródła edukacji nieformalnej również podlegały kontroli rządu. Tworzono partyjne organizacje młodzieżowe, które miały ostatecznie uformować młodych ludzi, czyniąc z nich wiernych wyznawców ideologii nazistowskiej. W państwach totalitarnych tylko jeden sposób myślenia uznawany jest za właściwy. Odmiennym poglądom broni się dostępu, w związku z czym do ludzi docierają jedynie informacje, które zostały przefiltrowane przez oficjalnie usankcjonowane kanały komunikacji ( Koch 1975; Bramstead 1965).

Wiele spośród wielkich monolitycznych politycznych systemów totalitarnych, które odegrały dużą rolę w historii - już nie istnieje w takiej formie jak w pierwszej połowie XX wieku. Systemy totalitarne mimo to nadal jednak funkcjonują w państwach opartych na dyktaturze jednopartyjnej. W tych krajach zadaniem nauczania jest umacnianie kultu osoby dyktatora i wpajanie ideologii promowanej przez państwo.

Totalitaryzm to współczesny system sterowania umysłami, którego celem jest ujarzmienie ludzi, następnie przekształcenie ich w jednomyślne masowe społeczeństwo. Przedstawiciele totalitarnego reżimu, często głoszący też hasła rasistowskie, wykorzystują system edukacji do ugruntowywania swojej represyjnej ideologii.

Hitlerowska koncepcja edukacji dostarcza współczesnym teoretykom wychowania interesującego materiału do studiów nad irracjonalizmem i totalitaryzmem. Ideologia Hitlera jest przykładem wypaczonego światopoglądu, który w jego wypadku był konsekwencją życiowych doświadczeń i stanowił mieszaninę skrajnej postawy rasistowskiej, prymitywnego darwinizmu oraz odpowiednio spreparowanej mitologii. Hitler uważał, że w edukacji ważniejsze jest emocjonalne warunkowanie niż doskonalenie rozumu.

Edukacja polegająca na wpajaniu postaw irracjonalnych, była fundamentem totalitarnego ustroju. Przyuczając Niemców do wykonywania rozkazów Hitlera i szkoląc uczniów jak żołnierzy podczas musztry, reżim nazistowski z premedytacją dążył do wykluczenia wszelkiego myślenia i działania niezgodnego ze światopoglądem narodowych socjalistów. Wiedza o totalita-

[1] H. W Koch. *The Hitler Youth: Origins and Development 1922-1945*. New York: Stein & Day 1975, s. 53.

ryzmie jest istotna dla współczesnych pedagogów, ponieważ uświadamia im zagrożenia wiążące się z sytuacją, w której rozum zostaje zastąpiony irracjonalizmem, a indywidualizm – konformizmem[1] (Bramstead 1965).

**Zakończenie**

Właściwe każdy nurt filozoficzny nie tylko kultury zachodniej może stanowić podstawy do tworzenia ideologii majacej odzwierciedlenie w edukacji społeczeństwa. Można też zauważyć, że kultura duchowa Dalekiego i Bliskiego Wschodu – co nie było przedmiotem tego opracowania- stwarza warunki do tworzenia ideologii a na jej bazie programu edukacyjnego.

Najważniejsze jest to, aby ideologie w swoich zasadniczych zrębach mogły służyć rozwojowi człowieka i społeczeństwa. Historii wyraźnie wskazuje na fakt, że nie każda ideologia jest uniwersalna pod względem służby człowieka w sensie pozytywnym.

***prof. dr. hab. Andrzej Lipczyński***
*Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Lublinie*
*Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa i Ochrony w Warszawie*

[1] E. K. Bramstead. *Goebels and National Socialist Propaganda 1925-1945*.East Lansing MI: Michigan State University press 1965, s. 67.

# MIĘDZYNARODOWE BADANIE KOMPETENCJI OSÓB DOROSŁYCH – PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) – założenia, realizacja

*Agata Rzymełka-Frąckiewicz – Teresa Wilk*

## Wprowadzenie

Rozwój edukacji w warunkach współczesnych jest wskaźnikiem osiągniętego poziomu rozwoju społecznego, kulturowego i ekonomicznego, przez co staje się inwestycją w przyszłość, jednym z istotnych środków osiągania pożądanej jakości życia, a także możliwości aktywnego funkcjonowania we wszystkich wymiarach życia społecznego, publicznego. Przygotowanie edukacyjne i zawodowe implikuje możliwość podejmowania przedsięwzięć innowacyjnych oraz rozwoju samodzielności i twórczej aktywności jednostek w różnych sferach życia[1] w globalizujących się społeczeństwach. Doświadczana nowoczesność wywiera istotny wpływ na człowieka i prowadzi do generowania swoistego typu człowieka nowoczesnego.

Z punktu widzenia systemów edukacyjne zasadna wydaje się próba szkicowania mapy pożądanych kompetencji człowieka współczesnego, tak aby szkoła mogła kształcić jednostki o kompetencjach adekwatnych do postindustrialnej rzeczywistości. Szkoła prawie zawsze była odpowiedzią na potrzeby nowych wynalazków i technologii. Niestety, zdaniem Alvina Tofflera, z uwagi na dynamikę procesów globalizacyjnych obecny system edukacji nie stwarza możliwości uzyskania koniecznej wiedzy i kompetencji. Zdaniem przytaczanego amerykańskiego pisarza, socjologa i futurologa *wciąż tkwimy w fabryce*[2]. *Większość świata wciąż jest zorganizowana w sposób z epoki przemysłowej, a nawet agrarnej. Działamy na podstawie programów, które stworzyliśmy w XIX wieku, gdy biznes chciał industrializować ludzi od małego. Powstały wtedy szkoły – kopie fabryk*, które często funkcjonują nadal. Zdaniem Tofflera probierzem przemian, jak poprzednio, muszą stać się systemy edukacyjne.

Idee, jakimi powinna kierować się szeroko rozumiana współczesna szkoła aby przyczyniać się do rozwoju jednostek i całych społeczeństw to miedzy innymi: nauczanie powinno stawać się uczeniem do tego jak zdobywać wiedzę uwzględniając harmonię miedzy kształceniem umysłowym i praktycznym, między nauką a pracą; należy wypracować odpowiednie relacje systemów edukacyjnych z innymi dziedzinami życia: techniką, pracą

[1] J. Szempruch, Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej, Wyd. Impuls, Kraków 2012, s. 152.

[2] *Wciąż tkwimy w fabryce. Czy kapitalizm się skończy? Rozmowa z Alvinem Tofflerem, amerykańskim socjologiem i futurologiem*, „Tygodnik Wprost", 2009, nr 4.

i zatrudnieniem; człowiek powinien uczyć się w całym okresie aktywności, zgodnie z zasadą ustawiczności kształcenia[1]. Dlatego obecnie zasadne wydaje się badanie kompetencji osób dorosłych, których często wcześniej zdobyta wiedza i dyplomy wyższych uczelni przestają być stosowalne do dzisiejszych wymagań współczesności.

**Termin *kompetencja***

Termin kompetencja to jedno z ważnych pojęć pedagogicznych, o szerokim zakresie znaczeniowym. Ogólnie kompetencję można określić jako: „szczególną właściwość człowieka wyrażającą się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie umiejętności adekwatnego zachowania się, świadomość potrzeby i konsekwencji takiego zachowania oraz przyjmowania na siebie odpowiedzialności za własne sprawstwo”[2]. Tak obszerne nakreślenia znaczenia kompetencji jako zdolności do działania ulegnie rozproszeniu na kilka zakresów, jeśli przyjrzeć się jego pedagogicznym zastosowaniom. Zdaniem Astrid Męczkowskiej należy przedstawić dwa ujęcia kompetencji. Pierwsze z nich to takie, gdzie kompetencję można pojmować jako adaptacyjny potencjał podmiotu, pozwalający mu na dostosowanie działania do warunków wyznaczonych przez charakter otoczenia, a jest ono tu traktowane jako rzeczywistość o statycznym charakterze. Za podstawowe komponenty kompetencji uważa się wiedzę i umiejętności, przy czym diadzie tej nadaje się charakter hierarchiczny. Wiedza jest tu traktowana jako struktura podrzędna wobec umiejętności i powinna być podporządkowana ich nabywaniu. Za ważny czynnik efektywności uznaje się także motywację, towarzyszącą wykonaniu określonego działania oraz samoocena jednostki, jej przekonanie o posiadaniu danej dyspozycji. W przytaczanym ujęciu kompetencji mieści się również określanie kompetencji w terminach zdolności podmiotu do zajmowania określonej pozycji w strukturze społecznej, wynikającej z faktu posiadania przez jednostkę dyspozycji do wykonywania określonych typów działań. Powyższe znaczenie często zawiera się w określeniu *kompetencji zawodowej* bądź *kompetencji profesjonalne*, pojmowanych jako zbiór kwalifikacji, wyznaczających pozycję jednostek na rynku pracy, w strukturze organizacji pracy[3].

Drugie ujęcie terminu obejmuje taką koncepcję kompetencji, w której jaki się ona jako transgresyjny potencjał jednostki, gdzie generowane przez

[1] Zob. J. Szempruch, Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej, Wyd. Impuls, Kraków 2012, s. 43-44.
[2] M. Czerepaniak-Walczak, Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1995.
[3] A. Męczkowska, Kompetencja, W: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, T. 2, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, Warszawa 2003, s. 693-695.

nią typy działań są podatne na twórczą modyfikację, następującą w rezultacie interpretacji – w założeniu dynamicznego – kontekstu działania. Takie ujęcie wiąże się z przekonaniem, że kompetencja jest rodzajem głębokiej struktury poznawczej, integrującej funkcjonujące w jej ramach elementy oraz równoważącej relacje człowieka ze światem. Działanie to wiąże się z twórczą aktywnością jednostek, towarzyszącą zarówno procesowi nabywania kompetencji, jak i jej wykorzystywania. Wiedza i umiejętności, nabywane na drodze przekazu społecznego, w tym zinstytucjonalizowanej edukacji, nie decydują o ostateczny kształceniu kompetencji jednostki, lecz przyjmują charakter narzędzi, umożliwiających jej dalsze kreowanie przez jednostkę na drodze twórczego konstruowania własnych struktur poznawczych oraz dyspozycji do działania. Kompetencja jako transgresyjny potencjał podmiotu jest efektem samodzielnej aktywności podmiotu w konstruowaniu własnego poznania, nie zaś bezpośredniej recepcji treści kulturowego przekazu[1].

Zaprezentowane stanowiska można odnieść do podziału dokonanego przez Roberta Kwaśnicę[2], który wyróżnia dwa podstawowe typy kompetencji jednostek: kompetencje realizacyjne i kompetencje interpretacyjne. Pierwsze z nich odnoszą się do wiedzy natury technicznej i umiejętności posługiwania się określonymi środkami i metodami działania, drugie natomiast oznaczają samodzielne formułowanie celów działania przez jednostkę, twórcze konstruowanie metod oraz analizę społecznego kontekstu działania. Kompetencji interpretacyjnej towarzyszy przekonanie, iż jakiekolwiek ustalone wzorce i strategie działania (kompetencje realizacyjne) nie mogą przyjąć ostatecznie zamkniętej formy, z uwagi na dynamiczny i niedookreślony charakter rzeczywistości kulturowej oraz jej podatność na zmianę dokonywaną przez działające jednostki.

Istotnym elementem rozwoju świata pod względem cywilizacyjnym staje się dostosowanie kwalifikacji i kompetencji jednostek i całych organizacji do potrzeb cywilizacji informacyjnej. Wydaje się, że dzisiaj i w przyszłości to szkoła będzie miejscem, które decyduje o obliczu świata i jednostek. Rodzina przy całej swoje potędze ograniczać się będzie głównie do budowania emocjonalnych postaw rozwoju. Rozwój intelektualny i społeczny – choć bez tamtego niemożliwy – będzie w przyszłości wyłącznie działaniem szkoły[3].

[1] A. Męczkowska, Kompetencja, W: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, T. 2, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK", Warszawa 2003, s. 694-696.

[2] R. Kwaśnica, Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli, W: Ku pedagogii pogranicza, Red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń 1990. Zob. B. Poćwiardowska, Kompetencje wychowawcze rodziców, W: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, Suplement, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK", Warszawa 2003, s. 246.

[3] T. Pilch, Refleksje wokół „modernizacji" edukacji, W: Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu *civil socjety*. Księga jubileuszowa dedykowana Pro-

Stąd konieczna staje się przebudowa systemu edukacji, tak aby kształcił jednostki, które będą w stanie sprostać wyzwaniom współczesnej cywilizacji. Szkoła musi stać się odpowiedzią na nowe zawody, specjalizacje czy formy zatrudnienia. W tym celu zostały opracowane badania, realizowane głównie wśród państw członkowski OECD, których zadaniem jest analiza zależności, jaka zachodzi pomiędzy poziomem posiadanej wiedzy a umiejętnością samodzielnego wykorzystywania nabytej wiedzy we współczesnej postindustrialnej rzeczywistości. Pierwsze badanie to tzw. test PISA - Programa Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (*Programme for International Student Assessment*). Jego celem jest uzyskanie porównywalnych danych o umiejętnościach uczniów, którzy ukończyli 15 rok życia w celu poprawy jakości nauczania i organizacji systemów edukacyjnych. Drugie, które w Polsce realizowane jest obecnie[1] po raz pierwszy to tzw. badanie PIAAC Międzynarodowe Badanie Kompetencji Osób Dorosłych (*Programme for the International Assessment of Adult*), które koncentruje się na badaniu związków pomiędzy posiadanym wykształceniem, kompetencjami oraz sytuacją na rynku pracy. Uzyskane wyniki mają wskazać o jakie elementy naszego wykształcenia lub o posiadanie jakich kompetencji powinniśmy zadbać, aby nasza sytuacja na rynku pracy była lepsza i bardziej stabilna.

**PIAAC - Międzynarodowe Badanie Kompetencji Osób Dorosłych (*Programme for the International Assessment of Adult*)**[2]

Program PIAAC jest największym międzynarodowym badaniem osób dorosłych w historii. Mierzy umiejętności i kompetencje, które są niezbędne jednostką uczestniczącym w społeczeństwie i gospodarce państw wysoko rozwiniętych. Pomaga również lepiej zrozumieć, w jaki sposób, w jakim kierunku przekształcać systemy edukacyjne, wszelkiego rodzaju kształcenia, tak aby rozwijać pożądane umiejętności i kompetencje. Inicjatorem badań jest

---

fesorowi Andrzejowi Radziewiczowi-Winnickiemu w 65. rocznicę urodzin, Red. Ewa Syrek, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Katowice 2010, s. 256-264.

[1] W Polsce badanie przeprowadzało konsorcjum CBOS/TNS OBOP w 2011 i 2012 roku, opracowaniem wyników badań zajmuje się Instytut Badań Edukacyjnych. Rezultaty mają zostać zaprezentowane w październiku 2013 roku.

[2] Informacje o programie PIAAC pozyskane ze stron internetowych:

- OECD: http://www.oecd.org/general/piaacprogrammefortheinternationalassessmentofadultcompetencies.htm
- Entuzjaści Edukacji; strona prezentuje przebieg i wyniki projektu systemowego prowadzonego przez Instytut Badań Edukacyjnych:

http://beta.eduentuzjasci.pl/pl/?option=com_content&view=article&id=194:midzynarodowe-badanie-kompetencji-osob-dorosych-piaac;

- www.piaac.pl.

międzynarodowa organizacja OECD. Program ten realizowany jest w latach 2011-2012, a pierwsze jego wyniki mają być znane w październiku 2013 roku. W programie uczestniczy obecnie ponad 20 państw z całego świata (Australia, Austria, Belgia, Kanada, Cypr, Czechy, Dania, Estonia, Finlandia, Hiszpania, Holandia, Irlandia, Japonia, Korea, Niemcy, Norwegia, Polska, Portugalia, Rosja, Słowacja, Szwecja, Wielka Brytania, Włochy, USA), a kolejne państwa (Argentyna, Bułgaria, Chiny, Indie, Izrael, Rumunia, Singapur, Turcja) rozważają dołączenie do badania.

Program PIAAC jest odpowiedzią na coraz większe zainteresowanie umiejętnościami osób dorosłych. Zgodnie z założeniami programu - powszechne jest już przekonanie, że to od wiedzy i umiejętności, a nie od poziomu wykształcenia formalnego, zależy pomyślność rozwoju gospodarczego. Z tego powodu poszukiwane są sposoby poprawy jakości kształcenia i szkolenia.

Nowatorstwo badania PIAAC polega na sprawdzeniu prawdziwych umiejętności, a nie poziomu wykształcenia formalnego. Więcej znaczą umiejętności i doświadczenie niż dyplom uzyskany wiele lat wcześniej. Dzięki wynikom badania PIAAC będzie możliwe poznanie rzeczywistej efektywności systemów edukacji na świecie. Celem badania jest wyciąganie wniosków odnoszących się do średniego poziomu umiejętności i jego zróżnicowania w każdym kraju – a nie ocena umiejętności pojedynczych osób wylosowanych do badania.

Na poziomie indywidualnym każdy z nas chciałby mieć stabilną i dobrze płatną pracę. PIAAC bada, jakie czynniki determinują jakość posiadanej pracy. Czy w decydującej mierze o jakości pracy decyduje poziom zdobytego wykształcenia? A może bardziej istotne od wykształcenia są posiadane kompetencje (do których zdobycia edukacja formalna nie jest niezbędna)? Na ile dokształcanie się w późniejszym wieku (np. po 50) wpływa na poprawę sytuacji na rynku pracy? Czy warto się jeszcze w tym wieku dokształcać? A jeśli tak, to w jakich dziedzinach? Jak mocno sytuację na dzisiejszym rynku pracy pogarsza nieposiadanie kompetencji obsługi komputera i korzystania z Internetu? PIAAC pomoże udzielić odpowiedzi na te oraz wiele innych pytań. Dadzą nam one wskazówki, o jakie elementy naszego wykształcenia lub o posiadanie jakich kompetencji powinniśmy zadbać, aby nasza sytuacja na rynku pracy była lepsza i bardziej stabilna.

Nie zawsze przy badaniu czynników determinujących sytuację osób na rynku pracy kluczową rolę odgrywały kompetencje. Przez wiele lat za najważniejszy wyznacznik szans osób na rynku pracy uznawano poziom uzyskanego wykształcenia. Analogicznie za dobry miernik potencjału kraju do rozwoju gospodarczego uznawany był rozkład ludności ze względu na posiadane wykształcenie (im więcej osób dobrze wykształconych, a mniej niewyk-

ształconych, tym większy potencjał rozwoju). Wynikało to z wielu powodów, m. in.:

- dane o wykształceniu były stosunkowo łatwo dostępne i kompletne;
- specyfika rynku pracy i gospodarki np. 50 lat temu była nieco inna, niż w chwili obecnej – przede wszystkim nie mieliśmy do czynienia z tak szybkimi jak obecnie zmianami technologii produkcji, które wymuszają potrzebę ciągłego dostosowywania posiadanej wiedzy i umiejętności;
- prowadzone badania wykazywały dobrą zgodność pomiędzy wykształceniem, a szansami na rynku pracy czy sukcesami gospodarczymi krajów.

Z czasem zaczęło się jednak okazywać, że w krajach wysoko rozwiniętych wykształcenie traci swoją „siłę przewidywania" sytuacji na rynku pracy i sytuacji w gospodarce. Wynikało to m. in. z:

- Coraz większej dostępności wyższych stopni edukacji w krajach wysoko rozwiniętych, przez co uzyskany poziom wykształcenia przestał dobrze różnicować poszczególne osoby i kraje, np. W ciągu ostatnich 10 lat odsetek osób z wyższym wykształceniem w grupie osób 30-34 lata wzrósł w Polsce z 12,5% do 35,3% i stale rośnie – spodziewane jest, że przekroczy 45% do 2020 r. Gdy tylko co ósma osoba (12,5%) posiadała wyższe wykształcenie, łatwo można było się spodziewać, że sytuacja na rynku pracy zdecydowanej większości z nich będzie lepsza od osób z niższym wykształceniem. Natomiast gdy wyższe wykształcenie posiada blisko co druga osoba (45%), zróżnicowanie sytuacji na rynku pracy wewnątrz tej grupy jest już na tyle duże, że przestaje się ona wyraźnie odróżniać od grupy osób z wykształceniem niższym.
- Zmian w gospodarce związanych ze znacznie szybszymi niż dawniej zmianami technologii, przez co coraz częściej wiedza i umiejętności uzyskane w trakcie edukacji w młodości przestają być w pewnym momencie aktualne lub przydatne w wykonywanej pracy i zachodzi potrzeba ich uzupełnienia. Przez to nawet wysokie wykształcenie uzyskane w młodości nie gwarantuje posiadania wiedzy i umiejętności potrzebnych w chwili obecnej. Najbardziej jaskrawym przykładem są tu komputery oraz technologie informatyczne, które, jeszcze 25 lat temu w codziennej pracy w zasadzie nieobecne, w chwili obecnej stały się jej podstawowym narzędziem. A przecież na rynku pracy przebywamy nawet ponad 45 lat.

Badania nad kompetencjami wykazywały, że kompetencje pozwalają bardziej trafnie niż wykształcenie wyjaśniać późniejszą sytuację osób na rynku pracy. W istocie, mierzone wśród uczniów, pozwalały także trafnie przewidywać poziom wykształcenia, jaki ostatecznie osiągnie dana osoba. Pobudzało to dalsze badania na ten temat, które potwierdzały uzyskiwane wcześniej wyniki. W konsekwencji dzisiaj posiadane kompetencje (a także ich po-

ziom i rozkład wśród obywateli) uważane są za jeden z najważniejszych czynników determinujących szanse osób na rynku pracy (oraz perspektywy rozwoju gospodarki) i stanowią oś wielu badań związanych z edukacją i rynkiem pracy.

**Co to są kompetencje kluczowe?**

Początkowo kompetencje mierzono wśród uczniów. Po pierwsze takie badania było technicznie łatwiej przeprowadzić (do szkół łatwo jest dotrzeć, prowadzone w nich zajęcia mają ustalony rozkład, do którego łatwo się dopasować, jak również w jednym miejscu i czasie dostępnych jest naraz od razu kilkudziesięciu uczniów), po drugie w wypadku uczniów łatwiej było określić zakres kompetencji, które powinny być badane. Z czasem podjęto jednak również próby badania kompetencji wśród osób dorosłych.

Najważniejszą decyzją, jaką należało podjąć rozpoczynając badania kompetencji osób dorosłych było ustalenie zakresu badanych kompetencji. Nie sposób bowiem badać jednocześnie wszystkie kompetencje, jakie osoby dorosłe mogą wykształcać w trakcie swojego życia – jest ich po prostu za dużo, są zbyt różnorodne, a każda z tych kompetencji dotyczyłaby jedynie niewielkiego odsetka ogółu badanych osób. Aby poradzić sobie z tym kłopotem, wprowadzono koncepcję kompetencji kluczowych. Zakłada się w niej, że istnieje zestaw pewnych fundamentalnych, kluczowych kompetencji, których wysoki poziom pozwala łatwo zdobywać wszelkie inne kompetencje, a niski poziom to uniemożliwia. Nie trzeba więc badać wszystkich możliwych kompetencji, a wystarczy tylko te kluczowe. Jeśli bowiem dana osoba posiada wysoki poziom kompetencji kluczowych, to w razie potrzeby będzie umiała dokształcić się i zdobyć nowe kompetencje szczegółowe (lub już to zrobiła). Osoby z niskim poziomem kompetencji kluczowych nie były natomiast i nie będą w stanie rozwijać swoich kompetencji szczegółowych.

Początkowo za kompetencje kluczowe uznano kompetencje związane z wyszukiwaniem informacji w różnego rodzaju tekstach i pisaniem (nazywane skrótowo literacy). W latach '90 ubiegłego wieku przyjęło się wśród kompetencji kluczowych wymieniać również kompetencje związane z liczbami i wykonywaniem prostych operacji matematycznych (nazywane skrótowo numeracy). W XXI wieku listę tą poszerzono z kolei o kompetencje związane z wykorzystaniem technologii informatycznych. W przyszłości lista kompetencji uważanych za kluczowe może podlegać dalszym zmianom wraz z tym, jak zmieniać się będzie otaczający na świat.

PIAAC wyróżnia właśnie trzy grupy kompetencji kluczowych:

- literacy – kompetencje związane z czytaniem i oceną informacji znajdujących się w różnego rodzaju tekstach tj.: zaangażowanie w czytelnictwo,

rozumienie i ocena informacji zawartych w tekstach pisanych oraz wykorzystanie tych informacji do udziału w życiu społecznym, do osiągania swoich celów oraz rozwoju swojej wiedzy i swojego potencjału;

- numeracy – kompetencje związane z interpretacją i praktycznym używaniem zagadnień matematycznych w codziennym życiu tj.: zdolność użycia, interpretacji i analizy pojęć matematycznych oraz informacji wyrażonej językiem matematyki, w celu podejmowania i radzenia sobie z wyzwaniami matematycznymi występującymi w codziennym życiu osób dorosłych;
- rozwiązywanie problemów z użyciem nowoczesnych technologii (*problem solving in technology-rich environmen*t) – kompetencje związane z wykorzystaniem komputera i Internetu do wyszukiwania i przekształcania informacji tj.: dotyczy wykorzystania technologii cyfrowych oraz narzędzi komunikacji cyfrowej oraz sieci do pozyskiwania i analizy informacji, porozumiewania się z innymi oraz wykonywania praktycznych zadań; obecna, pierwsza runda badania koncentruje się na zdolności do rozwiązywania problemów pojawiających się w kontekście prywatnym, zawodowym i społecznym poprzez odpowiednie planowanie, a także wyszukiwanie oraz wykorzystywanie informacji uzyskanych za pomocą komputera oraz Internetu.

**Wywiad PIAAC składa się z dwóch części:**

- W pierwszej części ankieter zadaje respondentowi pytania na różny temat i odnotowuje jego odpowiedzi w programie komputerowym. Pytania te dotyczą wykształcenia zdobytego przez respondenta, tego, czy dalej się kształci, czy pracuje lub pracował, jaką pracę wykonuję (lub wykonywał), jakie umiejętności wykorzystuje w pracy, a jakie w domu, itp.
- W drugiej części respondent samodzielnie wykonuje ćwiczenia, na podstawie których, oceniony zostanie poziom posiadanych przez niego kompetencji. W zależności od tego, czy respondent umie obsługiwać komputer czy nie, ćwiczenia wykonuje on na komputerze lub w zeszytach papierowych. W trakcie tej części ankieter pozostaje przy respondencie, jednak nie może mu pomagać w wykonywaniu ćwiczeń.

Po zakończeniu części ćwiczeniowej ankieter odbiera laptopa lub papierowy zeszyt ćwiczeń od respondenta i wywiad się kończy.

**Elementy składające się na wywiad PIAAC**

Wywiad PIAAC jest rozbudowany. Składa się z dwóch zasadniczych części:

- kwestionariusza osobowego, za pomocą którego zbierane są deklaracje respondentów na swój temat;
- części ćwiczeniowej, w której dokonywany jest bezpośredni pomiar kompetencji respondentów.

Kwestionariusz osobowy wypełniany jest w całości przez ankietera na komputerze. Część ćwiczeniowa realizowana jest na komputerze lub na papierze w zależności od tego, czy respondent umie posługiwać się komputerem. Wszystkie ćwiczenia rozwiązywane są wyłącznie przez respondenta, bez udziału ankietera.

Wykorzystany w badaniu PIAAC składa się z dziesięciu części:

A. **Informacje ogólne** – dwa pytania, o rok i miesiąc urodzenia oraz płeć respondenta;

B. **Edukacja** – pytania na temat kształcenia formalnego i pozaformalnego;

C. **Rynek pracy** – pytania o aktualny status i poprzednie doświadczenia na rynku pracy;

D. **Aktualne zatrudnienie** – dla respondentów, którzy w ostatnim tygodniu wykonywali jakąś pracę, pytania na temat aktualnego miejsca pracy, czasu pracy, zarobków;

E. **Ostatnie zatrudnienie** – dla respondentów nieaktywnych zawodowo, ale zatrudnionych w ciągu ostatnich 12 miesięcy;

F. **Kompetencje wykorzystywane w miejscu pracy** – dla pracujących respondentów, pytania na temat liczby i zakresu wykorzystywania posiadanych kompetencji w miejscu zatrudnienia mierzonych za pomocą narzędzia zwanego *Job Requirements Approach*. Podejście to zawiera szereg pytań o typ i poziom różnorodnych umiejętności wykorzystywanych w pracy, w tym umiejętności „miękkich", tj. komunikacji, autoprezentacji, pracy zespołowej;

G. **Zajęcia w miejscu pracy** – pytania na temat zajęć wykorzystujących rozumienie tekstu, kompetencje matematyczne i informatyczne w miejscu pracy;

H. **Zajęcia w codziennym życiu** – pytania na temat zajęć wykorzystujących rozumienie tekstu, kompetencje matematyczne i informatyczne w codziennym życiu, szkole;

I. **Respondent o sobie** – pytania na temat aktywności, zajęć, opinii i stanu zdrowia;

J. **Metryczka** – pytania na temat ogólnej sytuacji w gospodarstwie domowym, tj. liczby i wieku dzieci, wykształcenia i statusu zawodowego partnera lub współmałżonka, kraju urodzenia, znajomości języków, wykształcenia i statusu zawodowego rodziców.

Część ćwiczeniową kwestionariusza rozpoczynają **zadania podstawowe**, które składają się z dwóch części. Pierwsza z nich wypełniana jest na komputerze wyłącznie przez tych respondentów, którzy kiedykolwiek używali komputera. Sprawdza ona, czy respondent posługuje się komputerem na tyle pewnie, by dalsze ćwiczenia móc wykonywać samodzielnie na kompu-

terze. Sprawdzane jest, czy respondent posiada umiejętności: klikania, pisania, wyboru elementu z rozwijanego menu, przesuwania, wyboru fragmentu tekstu i podświetlania fragmentu tekstu. Pozytywne ukończenie tej części ćwiczeń kieruje respondenta do dalszych zadań w wersji komputerowej. Respondenci, którzy nie zaliczyli testu podstawowej obsługi komputera, zostają natomiast przeniesieni do wersji papierowej ćwiczeń.

Zadania podstawowe w wersji komputerowej zawierają sześć prostych ćwiczeń sprawdzających podstawowe kompetencje z zakresu czytania i liczenia. Zadania podstawowe w wersji papierowej zawierają osiem analogicznych ćwiczeń, które ankieter ocenia w trakcie trwania wywiadu, a następnie uzyskane wyniki wprowadza do komputera.

**Zadania kognitywne** mają na celu dostarczyć informacji na temat poziomu kompetencji *literacy*, *numeracy* oraz *problem solving in technology-rich environment* wśród badanych osób. Ćwiczenia przedstawiane respondentom bazują na zadaniach wykonywanych w codziennym życiu, np. odczytywaniu wiadomości e-mail, wyszukiwaniu książek w katalogu bibliotecznym, uczestnictwie w forum internetowym, poruszaniu się po nieznanej stronie internetowej, postępowaniu według napisanej instrukcji, odczytywaniu rozkładu odlotów/przylotów na lotnisku, odczytywaniu temperatury, posługiwaniu się mapą, obliczaniu stopy zwrotu z inwestycji, określaniu daty ważności towaru, itp. Ćwiczenia pogrupowane są wg tego, jaką kompetencję mierzą.

W wersji papierowej respondent rozwiązuje jeden z dwóch zestawów ćwiczeń (zestaw *literacy* lub zestaw *numeracy*, każdy zestaw po 20 ćwiczeń), losowany automatycznie przez komputer.

Wersja komputerowa zawiera po dwa bloki ćwiczeń mierzących każdą z kompetencji *literacy, numeracy* i *problem solving in technology-rich environment*. Spośród tych sześciu bloków każdy respondent wykonuje tylko dwa.

Każdy z dwóch bloków ćwiczeń mierzących kompetencję *problem solving in technology-rich environment* składa się ze stałego zestawu 7 zadań. Każdy z bloków ćwiczeń mierzących kompetencje *literacy* i *numeracy* składa się w teście komputerowym z 20 ćwiczeń, zestaw ćwiczeń w ramach bloku nie jest jednak stały. Ćwiczenia *literacy* i *numeracy* pogrupowane są bowiem w kilkanaście zestawów o zróżnicowanym poziomie trudności. W ramach danego bloku respondent rozwiązuje zawsze dwa zestawy ćwiczeń, które losowane są z prawdopodobieństwami dobieranymi w ten sposób, aby respondenci, którzy wcześniejsze zestawy rozwiązali poprawnie mieli większe szanse wylosować trudniejszy zestaw ćwiczeń, a respondenci, którzy słabo radzili sobie z rozwiązywaniem wcześniejszych zestawów mieli większe szanse wylosować łatwiejsze zestawy ćwiczeń. Przy losowaniu pierwszego

zestawu o prawdopodobieństwach decyduje liczba poprawnie rozwiązanych ćwiczeń z zestawu zadań podstawowych.

W badaniu PIAAC wśród niektórych respondentów dokonuje się również pomiaru poziomu posiadanych przez nich podstawowych kompetencji posługiwania się językiem. Kompetencje te odwołują się do rozumienia znaczenia słów, rozumienia kontekstu zdań oraz umiejętności identyfikacji błędów w składni lub fleksji zdań.

**Zakończenie**

Mijają bezpowrotnie czasy, kiedy to miejsce w gradacyjnym systemie społecznym było wyznaczane przez nasze pochodzenie społeczne, ale musimy mieć również świadomość, że obecnie równie niewystarczającym jest papierowy dyplom, który poświadcza poziom zdobytego wykształcenia. Nasze miejsce w strukturze społecznej zależne jest od wielu czynników, na które składają się zarówno solidne kompetencje twarde (wiedza i zawodowe umiejętności) oraz kompetencje miękkie, które przez wielu specjalistów uważane są za najistotniejsze na dzisiejszych rynkach pracy. Mojej miejsce na drabinie społecznej zależy od moich zasług, ale i posiadanych talentów. W dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości konieczne jest ciągłe zdobywanie nowych umiejętności, aktywne i świadome kierowanie własną ścieżka zawodową. Dzisiaj niemożliwe jest definitywne zakończenie procesu edukacyjnego w wieku dwudziestu paru lat i zatrudnienie się w jednym przedsiębiorstwie do czasu osiągnięcia wieku emerytalnego.

Z niecierpliwością czekamy na pierwsze wyniki przeprowadzonych na tak szeroką skale badania kompetencji osób dorosłych. Z pewnością analiza materiału badawczego dostarczy istotnych przesłanek dotyczących poziomu kompetencji dorosłych Polaków, tego jak wypadamy na tle porównań międzynarodowych oraz jak zmieniać nasz system edukacyjny tak, aby przyszłe pokolenia dorosłych 30, 40, 50, 60, 70, 80. latków mogło aktywnie uczestniczyć w życiu codziennym dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości globalnej. Należy również wyrazić głęboką nadzieję, że pozyskane informacje z badania PIAAC staną się nieocenionym asumptem do publicznej debaty o jakości kształcenia w Polsce. A wnioski w nim zawarte zostaną uwzględnione w praktyce edukacyjne, z dala od politycznych sporów.

**Bibliografia:**

Czerepaniak-Walczak M., Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1995.

Kanios A., Społeczne kompetencje studentów do pracy w wolontariacie, Wyd. UMCS, Lublin 2008.

Kwaśnica R., Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli, W: Ku pedagogii pogranicza, Red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń 1990.

Męczkowska A., Kompetencja, W: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, T. 2, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK", Warszawa 2003.

Pilch T., Refleksje wokół „modernizacji" edukacji, W: Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu *civil socjety*. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Andrzejowi Radziewiczowi-Winnickiemu w 65. rocznicę urodzin, Red. Ewa Syrek, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Katowice 2010.

Poćwiardowska B., Kompetencje wychowawcze rodziców, W: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, Suplement, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK", Warszawa 2003.

Smółka P., Kompetencje społeczne, metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych, Wyd. Oficyna a Wolters business, Kraków 2008.

Szempruch J., Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej, Wyd. Impuls, Kraków 2012.

Sztompka P., Socjologia. Analiza społeczeństwa, Wyd. Znak, Kraków 2002,

Tołwińska B., Kompetencje społeczne dyrektorów szkół, Wyd. Impuls, Kraków 2011.

Wciąż tkwimy w fabryce. Czy kapitalizm się skończy? Rozmowa z Alvinem Tofflerem, amerykańskim socjologiem i futurologiem, „Tygodnik Wprost", 2009, nr 4.

Zawisza-Masłyk E., Kompetencje społeczne gimnazjalistów i ich wychowawcze implikacje, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2011.

Informacje o programie PIAAC pozyskane ze stron internetowych:

- OECD: http://www.oecd.org/general/piaacprogrammefortheinternationalassessmentofadultcompetencies.htm
- Entuzjaści Edukacji; strona prezentuje przebieg i wyniki projektu systemowego prowadzonego przez Instytut Badań Edukacyjnych: http://beta.eduentuzjasci.pl/pl/?option=com_content&view=article&id=194:midzynarodowe-badanie-kompetencji-osob-dorosych-piaac;
- www.piaac.pl;

*Agata Rzymełka-Frąckiewicz & Teresa Wilk*
*Uniwersytet Śląski w Katowicach*
*Wydział Pedagogiki i Psychologii*
*Katedra Pedagogiki Społecznej*

# EDUKÁCIA V OBLASTI SIEKT A NOVÝCH NÁBOŽENSKÝCH HNUTÍ V KONTEXTE SOCIÁLNEJ PRÁCE

*Maroš Šip*

## Úvod

Súčasné novodobé formy edukácie v mnohých odvetviach začali fungovať na základe potrieb trhu. Potreby človeka sú rôznorodé a preto sa dotýkajú rôznych spoločenských foriem, kde sa táto nutnosť napĺňa. Táto základná motivačná charakteristika sa dotýka i edukácie v oblasti siekt a nových náboženských smerov v kontexte sociálnej služby.

## Sekty v spoločnosti

Ak sa pozastavíme nad rolou siekt a netradičných religióznych foriem v spoločnosti, zistíme, že tie existovali a stále sa vytvárajú pre potreby niektorých jedincov v spoločnosti. Vypĺňajú priestor, ktorý tradičné náboženské systémy napriek dlhodobej pôsobnosti na konkrétnom teritóriu vyplniť nedokázali. Silná túžba po náboženskom naplnení a pokoji v živote človeka determinuje k hľadaniu stále niečoho nového, kreatívnejšieho, rýchlejšieho (čo do kontextu spásy), populárnejšieho, príťažlivejšieho a čo je asi v dnešných časoch dôležité, nájsť rodinné zázemie. Tento kontext je pre „hľadača“ okrem iného dôležitý faktor, pretože tu sa môže spoľahnúť na pomoc komunity, kde sa demonštruje jediná viera, jediná pravda, ktorú členovia nebagatelizujú ani nijako ináč potierajú. Tento idealistický obraz vedie človeka k neustálemu hľadaniu transcendentného sveta majúci v sebe i prvky vierouky nie stále kompatibilné s platnými legislatívnymi normami majoritnej spoločnosti.

Ako sme spomenuli vyššie, spoločenské potreby sa vyvíjajú na základe dopytu. Ten je i v tomto kontexte hlavným faktorom pri realizácii individuálnych potrieb. Človek tieto potreby buď nachádza alebo ich pretvára na konkrétnu činnosť a nová ponuka je opäť alternatívou a konkurencieschopnou komoditou na trhu. Konkurencieschopnosť je samozrejme daná aj tým, či pritiahne adekvátne množstvo za členov komunity, ktorá dokáže „prežiť“. To závisí od schopností vodcu, lídra takéhoto náboženského zoskupenia. Náležitosti spojené s aklimatizáciou a zmenou identity v „novej rodine“ sa budú realizovať na základe potrieb komunity.

V našom geografickom priestore hlavne po roku 1989 sa takéto hnutia rozšírili ako huby po daždi. Hľadali niečo nové, vhodné alternatívy schopné ponúknuť im primerané sebarealizačné „hniezdo záchrany“. To súviselo v mnohých prípadoch s podriadením sa pravidlám komunity, tzn. pravidlám lídra a jeho zástupcov. Ak sa im nepodriadili, boli zo skupiny vylúčení. Tí si

potom našli inú komunitu alebo zakladali vlastné. A všetko to išlo dookola. K tomu je potrebné dodať to, že v mnohých prípadoch došlo k „duchovnému zneužitiu" členov komunity, ktorí sa nedokázali s touto realitou stotožniť. Nepatriť už do skupiny, kde sa určitý čas formovali v „duchovných vedách", je pre nich veľmi ťažké a stresujúce. Plnenie pravidelných rituálov v komunite bolo realizovaním svojho sna, kde si našli priateľov a partnerov, s ktorými zdieľali intímne chvíľky. To sa skončilo a nastáva pre nich krutá realita. Dlhé roky v sekte spôsobili na jednej strane konsolidáciu „hľadacích" manévrov, no na strane druhej sa človek odlúčil od svojej biologickej rodiny. Prestal pracovať'[1] v pôvodnom zamestnaní, celú svoju energiu dával pre dobro skupiny. Teraz je to všetko preč. Tým, že nepracoval, okrem úbytku pracovných návykov, neodvádzal zaň zamestnávateľ ani on sám odvody do Sociálnej poisťovne. V sekte ho už nechcú, so svojimi príbuznými pretrhol všetky kontakty. Nemá sa na koho obrátiť, stratil kontakt s chodom v spoločnosti. Nemá zručnosti, potrebnú kvalifikáciu pre opätovné zamestnanie sa. Otázkou zostáva, čo s tým?

**Sekty a nové náboženské hnutia ako jedna z oblastí sociálnej práce**

Sociálna práca ako mladá praktická oblasť spoločenskovedných disciplín sa zaoberá riešením životnej situácie človeka, „a to z pozície štátnych opatrení prostredníctvom príslušného modelu sociálnej politiky ako aj z pozície realizácie samotnej praktickej sociálnej práce".[2] Svojím poslaním sa považuje za sociálnu službu, tzn., že ide v prvom rade o spoločenský fenomén, a teda je táto „aktivita tvorená organizáciou ľudských vzťahov[3] a interakcií"[4]. Tento termín evokuje *činnosť v spoločnosti* a tak determinuje aktivitu vzťahov, „to, čo je spoločné všetkým ľuďom..., taktiež čo sa od toho vzťahuje k jedincovi"[5]. Samotná syntax preto jednoznačne smeruje k pomoci inému. Táto pomoc je definovaná ako „spoločenská komunikácia", ktorú Beáta Balogová vníma ako „nutnú podmienku a prejavov spoločenského života", a ďalej dodáva: „Je dôležitou podmienkou psychosomatického vývoja jedin-

[1] Nie stále to musí byť pravidlom. Poniektorí členovia takýchto zoskupení pracujú v štandardnom zamestnaní a po ňom sa opätovne venujú aktivitám v sekte. Vrcholoví lídri, ako je to napr. u NSSJ (Svedkov Jehovových) pracujú výlučne pre skupinu. Ich povinnosti v sekte im bránia štandardnému zamestnaniu. Samozrejme výnimka potvrdzuje pravidlo.

[2] Pozri HANGONI, T.: Podiel sociálnej práce na eliminácii dôsledkov chudoby na Slovensku. In: *Sociálna a duchovná revue. Vedecko-odborný recenzovaný zborník*. Prešov 2010, roč. I, č. 3, s. 11.

[3] Pozri JEŽEK, V.: *Od individualizmu k obecenství. Úvod do byzantské teologické antropologie*. Prešov 2005, zvlášť pozri kapitolu *Osoby a vztahy*, s. 52 a nas.

[4] BARKER, CH.: *Slovník kulturálních studií*. Praha 2006, s. 177.

[5] HARTL, P. – HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*. Praha 2004, s. 548.

ca, ktorého vývin bez nej by bol ohrozený..."[1] Spoločenský prínos úloh sociálnej práce je z tohto hľadiska dôležitý, pretože aplikuje všeobecné sociálne vzorce cez odborných a erudovaných pracovníkov.

Sekty ako skúmaná problematika v tomto kontexte už dlhšie obdobie nepatrí len na stôl teológov a religionistov. Skôr sú záujmom aj iných spoločenských kruhov. Napríklad psychológov, sociológov, psychiatrov, kriminalistov, sociálnych pracovníkov a pod. Všetky tieto odbory sa snažia konceptuálne reagovať a ponúknuť tak širšie definovanie tohto fenoménu.

Sekty ako skúmaná predmetná oblasť sociálnej práce sa čerstvo a pomaly začleňujú medzi koncept rizikových skupín, kde sa mnohí odborníci snažia o vymedzenie a analýzu tohto sociálno-patologického javu. Ako sme spomenuli vyššie, sociálna práca je činnosťou v spoločnosti a preto tu nie je priestor na obchádzanie tak zložitého fenoménu siekt a nových náboženských hnutí.

**Edukácia v oblasti siekt a nových náboženských hnutí aj na PBF PU v Prešove**

Sociálna práca disponuje širokým portfóliom pri riešení exkludovaných občanov, keď ich životná situácia im nedovoľuje viesť plnohodnotný spoločenský život, pretože niektoré okolnosti sa nevyvíjali podľa ich predstáv. Odborníci z mnohých oblastí sa im venujú v takom rozsahu, akom je to potrebné. Zistilo sa, že i v tejto oblasti je nutné rozšíriť rady odborníkov pre bývalých členov siekt, ktorí sa rozhodli žiť plnohodnotný život v majorite. Nie je jednoduché týmto ľuďom poradiť, pretože doteraz táto poradenská oblasť v kontexte sociálnej práce výraznejšie absentovala. Bolo dôležité poradiť sa s religionistickou obcou, s teológmi, ktorí pracujú so sektami nielen vo vzťahu k viere ako subjektívnemu činiteľu. Religionista vníma člena takéhoto hnutia ako človeka, ktorý sa rozhodol žiť v takejto komunite. Rešpektuje jeho výber a snaží sa zistiť o tom-ktorom hnutí bližšie informácie, s ktorými sa ďalej pracuje. Tie je potrebné neustále inovovať, aby sa okolitej spoločnosti poskytli čo najobjektívnejšie informácie, poskytujúce pravdivý pohľad na život in intra.

Základom vzdelávania v tejto oblasti je informovanosť. Tá je možná jedine skrze relevantné informácie[2] z čo najobjektívnejších zdrojov. I keď termín objektivita je v tomto prípade dosť relatívny, preto musíme extrahovať tú časť informácie, ktorá hovorí o patologických faktoch a negatívnom vplyve na jedinca. Táto primárna úloha je odrazovým mostíkom k analýze a vy-

[1] BALOGOVÁ, B.: *Vybrané kapitoly zo sociológie pre sociálnych a charitatívnych pracovníkov a pracovníčky*. Prešov 2005, s. 61-62.
[2] Tu máme na mysli rôzne poradenské centrá a inštitúcie.

hodnoteniu konkrétneho stavu. Sociálna práca s rizikovými skupinami tak naberá konkrétnejšie kontúry a je možné kontaktovať daného jedinca a navrhnúť optimálny plán sociálnej pomoci. Tento pohľad je ponúkaný študentovi fakulty v predmete Sektológia, kde sa snažíme objasniť súčasnú religióznu scenériu na Slovensku. Okrem toho sa v sektológii definuje oblasť siekt v kontexte majority, potrieb sekty a z toho vyplývajúce „konkurenčné" praktiky. Treba si uvedomiť, že sekty a nové náboženské hnutia v spoločnosti pôsobia od pradávna, teda vo svojej podstate sú súčasťou života spoločnosti. Na čo sa ale v predmete Sektológia snažíme poukázať, je ich diferenciácia v kontexte rizikových skupín. Ide o explicitnú definíciu aj vo vzťahu k občanovi, aby mal čo najkorektnejšie informácie o konkrétnych hnutiach. Snažíme sa odmytologizovať od mnohoročných nánosov, ktoré v mnohom nekorešpondujú s pravdou. Na strane druhej poukazujeme na také sociálnopatologické fenomény v hnutiach, kde sa evidentne preukázalo, že v skupine nebolo všetko v poriadku. Išlo o sexuálne zneužívanie maloletých a mladistvých, týranie členov siekt (deti, muži, ženy) rôzne ohavnosti až po nezmyselné vraždenie. Študenti končia s objektívnejším názorom na sekty v spoločnosti. Poznajú nástrahy ale aj učenie niektorých vybraných a na našom území dlhšie etablovaných skupín. Svoje získané informácie konfrontujú formou seminárov.

Musíme podotknúť, že tento predmet v mnohom spolupracuje s internými ale aj medzinárodnými pracoviskami a jeho prednášajúci sa oboznamuje s najnovšími trendmi v tejto oblasti a aplikuje ich vo svojich prednáškach. Týmto si dovolím tvrdiť, že v plnom rozsahu adekvátne a k potrebám trhu realizujeme informácie v oblasti siekt a nových, alternatívnych religióznych foriem.

**Zoznam bibliografických odkazov:**

BALOGOVÁ, B.: *Vybrané kapitoly zo sociológie pre sociálnych a charitatívnych pracovníkov a pracovníčky*. Prešov 2005, s. 61-62. ISBN 80-8068-395-6.

BARKER, CH.: *Slovník kulturálních studií*. Praha 2006. ISBN 80-7367-099-2.

CAP, A.: Abrahám a jeho polygamia, alebo prečo mal významný starozákonný patriarcha tri ženy? In: *Sociálna a duchovná revue. Vedecko-odborný recenzovaný zborník.* Prešov 2010, roč. I, č. 2, s. 68-72. ISBN 978-80-555-0180-2.

CAP, A.: Polygamia kráľa Šalamúna – morálna a náboženská kríza a rozpad Izraelského kráľovstva. In: *Sociálna a duchovná revue. Vedecko-*

*odborný recenzovaný zborník.* Prešov 2010, roč. I, č. 4, s. 77-80. ISSN 1338-290X.

HANGONI, T.: *Osobnosť kresťanského sociálneho pracovníka*. Gorlice 2011. ISBN 978-83-63055-00-4.

HANGONI, T.: Podiel sociálnej práce na eliminácii dôsledkov chudoby na Slovensku. In: *Sociálna a duchovná revue. Vedecko-odborný recenzovaný zborník*. Prešov 2010, roč. I, č. 3, s. 11-19. ISBN 978-80-555-0180-2.

HARTL, P. – HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*. Praha 2004. ISBN 80-7178-303-X.

JEŽEK, V.: *Od individualizmu k obecenství. Úvod do byzantské teologické antropologie*. Prešov 2005. ISBN 80-8068-306-9.

KUZMYK, V.: *Náčrt charitatívnej a sociálnej služby Cirkvi v 1. - 2. storočí : (historicko-patristický pohľad)*. Gorlice 2011. ISBN 978-83-63055-01-1.

KUZYŠIN, B.: Patristické pohľady na sociálnu a charitatívnu službu. In: *Sociálna a duchovná revue. Vedecko-odborný recenzovaný zborník.* Prešov 2010, roč. I, č. 2, s. 12-18. ISBN 978-80-555-0180-2.

MACHALOVÁ, M.: *Psychológia vo vzdelávaní dospelých*. Bratislava 2006. ISBN 80-89142-07-9.

NIKULIN, A.: Dušpastierska starostlivosť pri psychických ochoreniach. In: *Sociálna a duchovná revue. Vedecko-odborný recenzovaný zborník.* Prešov 2010, roč. I, č. 3, s. 41-48. ISBN 978-80-555-0213-7.

PRUŽINSKÝ, Š.: Pravoslávna mládež a sociálna služba Cirkvi. In: *Mladý človek - budúcnosť Cirkvi. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie.* Prešov 2010, s. 59-68. ISBN 978-80-555-0246-5.

ŽUPINA, M.: *Kresťanská etika v dnešnej a zajtrajšej spoločnosti*. Prešov 2005. ISBN 80-8068-287-9.

# KOMPETENČNÝ PRÍSTUP K EDUKÁCII SOCIÁLNYCH PRACOVNÍKOV

*Mária Bayerová*

**Abstrakt:** Kvalita edukácie sociálnych pracovníkov/pracovníčok je už dlhšiu dobu aktuálnou a diskutovanou témou. Dostala sa do centra pozornosti Ministerstva školstva SR, pedagogických pracovníkov, študentov, odbornej i laickej verejnosti. Edukácia sociálnych pracovníkov/pracovníčok zahŕňa v sebe pregraduálnu i postgraduálnu prípravu, ktoré tvoria súčasť permanentného celoživotného vzdelávania. Sociálna práca, ako odborná činnosť, profesia i odbor štúdia, vždy bola a bude ovplyvnená spoločenským rozvojom a jeho dôsledkami. Schopnosť budúcich sociálnych pracovníkov/pracovníčok uplatniť sa na neustále sa meniacom slovenskom a európskom trhu práce predpokladá u nich vysokú mieru rozvoja kľúčových i špecifických kompetencií, potrebných pre výkon zvolenej profesie. Prístup založený na rozvoji kompetencií tvorí jednu z alternatív v edukácii sociálnych pracovníkov a je podporovaný aj Bolonským procesom.

**Kľúčové slová:** edukácia, sociálna práca, kompetenčný prístup, Bolonský proces

**Abstract:** Quality education of social workers has long been a current topic of discussion. It is the focus of the Ministry of Education, teachers, students, professional and general public. Education of social workers incorporates undergraduate and postgraduate training which form part of the permanent lifelong learning. Social work as a professional activity, profession and branch of study, it has always been and will be affected by social development and its consequences. The ability of future social workers to succeed in a constantly evolving Slovak and European labor market implies for them a high level of development and specific core competencies required for the performance of the chosen profession. An approach based on the development of skills is one of the alternatives in the education of social workers and is supported by the Bologna Process.

**Key words:** education, social work, competency approach, The Bologna Process

## 1 Kompetenčný prístup, jeho kontext a podpora

Kompetenčný prístup, vychádzajúci z behaviorálnych teórií, je jednou z alternatív edukácie sociálnych pracovníkov v ich pregraduálnej forme prípravy. Ide o alternatívu, ktorá je v posledných rokoch výrazne preferovaná v slovenskom i európskom kontexte. Jej príťažlivosť pre vzdelávateľov v sociálnej práci je podľa W. J. Reida a L. Epsteina (1977) daná:

- dôrazom kladeným na objektivitu, vychádzajúcu z výskumných poznatkov,
- dôrazom na kvantifikáciu výsledkov procesu učenia, ktoré sú definované širokým spektrom kompetencií,
- dôrazom na plnenie časovo ohraničených úloh, striktne sledujúcich vymedzený vzdelávací cieľ,
- dôrazom na mobilizáciu aktivity učiacich sa,
- a dôrazom na istotu, t.j. poskytnutie jasných a špecifických návodov na dosiahnutie vzdelávacích cieľov.

Vzťah medzi subjektom a objektom edukácie je štrukturovaný a edukátor má pri dosahovaní vzdelávacieho cieľa k dispozícii široký diapazón vyučovacích metód, foriem a prostriedkov. Kompetenčný prístup sa stal prijateľným (a preferovaným) nielen pre vzdelávateľov v sociálnej práci na Slovensku, ale aj pre jednotlivé vlády európskych krajín, ktoré prostredníctvom oficiálnych dokumentov a štandardov môžu ovplyvňovať profesionálnu prípravu sociálnych pracovníkov. Rámcom, ktorý kladie dôraz na kompetenčný prístup vo vysokoškolskom vzdelávaní a umožnil naštartovať unifikáciu európskeho vysokoškolského priestoru sa stal Bolonský proces začatý v roku 1998, stretnutím ministrov školstva na Sorbonskej univerzite v Paríži. Následne, v júni 1999 bola podpísaná Bolonská deklarácia o založení Európskeho vysokoškolského priestoru, ktorá bola postupne upravovaná a na stretnutiach ministrov školstva európskych krajín sa následne precizovali jej priority.

## 2 Pregraduálna príprava sociálnych pracovníkov/pracovníčok

Pregraduálnu prípravu sociálnych pracovníkov/pracovníčok chápeme ako integrálnu jednotu teoretickej a praktickej prípravy a zároveň ako súčasť celoživotného permanentného vzdelávania a formovania jedinca. Len vo svojej kvalitnej podobe umožní absolventovi/absolventke uplatniteľnosť na permanentne sa meniacom pracovnom trhu, v povolaní, na ktoré sa systematicky pripravoval/a. Trvalejšie udržanie si pracovného miesta predpokladá ďalšie formálne i neformálne vzdelávanie.

V každej z historických etáp bola príprava pre život (súčasťou ktorej je aj príprava na odmeňovanú prácu) podmienená cieľmi, predstavujúcimi ideál, ku ktorému konkrétna spoločnosť smerovala. Formálnou inštitúciou participujúcou na profesionálnej príprave jedinca bola a dodnes je škola v jej rôznych podobách a formách. Určenie vzdelávacieho cieľa je východiskovým momentom ovplyvňujúcim výber obsahu vzdelávania, metód, organizačných foriem i didaktických prostriedkov. Berúc do úvahy kritérium abstraktnosti či konkrétnosti sú vzdelávacie ciele klasifikované do troch vzájomne prepojených rovín (Turek, 2010). Vrchol pomyselnej pyramídy tvoria všeobecné ciele, konkretizované do úrovne čiastkových cieľov, akceptujúcich špecifiká jednotlivých typov škôl, študijných a učebných odborov. Čiastkové ciele sa následne premietajú do špecifických cieľov vyučovacieho procesu. Ide o ciele jednotlivých vyučovacích predmetov, tematických celkov, vyučovacích jednotiek, ich častí alebo dokonca vyučovacích situácií. Pri formulácii všeobecných cieľov sa berú do úvahy spoločenské trendy, ktoré sú dnes formulované poprednými svetovými futurológmi (napr. Alvinom Tofflerom, Heidi Tofflerovou, Petrom Ferdinandom Druckerom, Johnom Naisbittom a ďalšími). Viacerí z nich sa zhodujú v názore, že súčasná spoločnosť je charakterizovaná:

- prechodom k novej informačnej, učiacej sa spoločnosti, akcentujúcej myšlienku systematického, permanentného a celoživotného vzdelávania umožňujúceho rýchlu, bezprostrednú a primeranú adaptáciu na neustále sa meniace životné i pracovné podmienky;
- explozívnym rozvojom vedy, vznikom nových vedných oblastí, odborov a technológií, pričom prevláda silná orientácia na prírodné vedy, predovšetkým biológiu, biotechnológie, bioetiku, fyziku, chémiu a ekológiu, súvisiacu s myšlienkou udržateľnosti rozvoja a tým i života na našej planéte. Domnievame sa, že otázkou času je rozvoj sociálnych vied, ktorý naznačuje momentálny nárast socio-psychických problémov. Začínajú sa ozývať hlasy volajúce po ich riešení v intenciách humanizmu, mravnosti, demokracie, rešpektovania všeobecných ľudských práv a slobôd, s cieľom sprístupniť všetky druhy zdrojov všetkým členom spoločnosti, so zámerom maximálneho rozvoja individuality a potenciálu každého jednotlivca;
- informačným a inovačným boomom, vyžadujúcim rozvoj kľúčových kompetencií dlhodobo uplatniteľných v rôznych sférach ľudského života, pracovnou počínajúc a osobnou končiac, v rôznych situáciách a podmienkach. V tejto súvislosti sa najčastejšie uvažuje o kognitívnych, komunikačných, učebných, informačných, interpersonálnych a personálnych kompetenciách;
- objavením a preferovaním nových moderných zdrojoch informácií a poznatkov, podliehajúcich v dôsledku konkurenčného boja na trhu ponuky

a dopytu neustálym inováciám. Na ich zvládnutie sú potrebné nové kompetencie. Inovácie technického rázu postupne oslabujú vplyv a donedávna dominantné postavenie školy na vzdelávacom trhu, ako inštitúcie poskytujúcej formálne vzdelávanie. Niektoré inovačné trendy napr. moderné spôsoby výučby, ako sú dištančné vzdelávanie, pružné vzdelávanie, e-learning umožňujú do veľkej miery skvalitniť vyučovací proces (t.j. individualizujú ho, sprružňujú, rešpektujú učebný štýl študenta/študentky, aktivizujú ich, odstraňujú bariéry v prístupe k vzdelávaniu a pod.) ale súčasne prispievajú k tomu, že vzdelanie sa pre časť záujemcov oň stáva nedostupným, dochádza tiež k odcudzeniu pedagógov a študentov i študentov navzájom. Obmedzované sú niektoré druhy komunikácie (neverbálna, činnostná, komunikácia tichom) čo zhoršuje úroveň rozvoja kľúčových, ale aj špecifických kompetencií;

- globalizáciou sveta a ekonomiky, jej prechodom z primárnej a sekundárnej formy do vyšších foriem (terciárnej, kvartérnej, kvintérnej), dôsledkom čoho je požadovanie jazykovej zdatnosti a komunikačnej spôsobilosti s dôrazom kladeným na schopnosť vytvárať vzťahové rámce, kooperovať v rámci tímu, akceptovať študijnú a pracovnú mobilitu atď.

Vyššie uvedené v mnohom protichodné trendy kopírujú všetky naznačené roviny vzdelávacích cieľov. Z cieľov vychádzajúci obsah vzdelávania, v zdidaktizovanej forme – učivo, je prostredníctvom dynamických prvkov vzdelávacieho procesu – metód, foriem a prostriedkov premieňaný na výsledok vzdelávacieho procesu t.j istú úroveň kľúčových a špecifických kompetencií, ktorými vzdelávaný po absolvovaní konkrétneho vzdelávacieho kurzu disponuje, pričom pridanou hodnotou je aj osobnostný rozvoj učiaceho sa a edukátora.

Obe integrálne zložky pregraduálnej prípravy sociálnych pracovníkov (teoretická i praktická), musia rešpektovať jeden filozoficko-metodologický koncept, ktorý z nich vytvorí jeden koherentný systém vzdelávania, podporený profilom absolventa sociálnej práce, ktorý akceptuje momentálny stav poznania v tejto oblasti.

## 3 Vzor syláb k predmetu vyučovanému kompetenčne

V tejto časti príspevku si dovolíme ilustrovať naše úvahy na tému kompetenčného prístupu k pregraduálnemu vzdelávaniu sociálnych pracovníkov/pracovníčok konkrétnym vzorom syláb k jednému z predmetov – Seminára k odbornej praxi I., ktorý by mohol byť realizovaný kompetenčne a rozvíjal by paralelne kľúčové a zároveň aj niektoré špecifické kompetencie sociálneho pracovníka/pracovníčky.

**SYLABY**

Študijný odbor: *Sociálna práca*
Názov predmetu: *Seminár k odbornej praxi I.*
Vyučujúci: *PhDr. Mária Bayerová*
Ročník: *1. (Bc.)*
Semester: *1. (zimný)*
Hodinová dotácia: *0/1*
Záverečné hodnotenie: *klasifikovaný zápočet*

*Všeobecný cieľ*: Vychádzajúc z predikcií vývoja európskych i slovenskej spoločnosti rozvíjať kľúčové kompetencie študentov odboru sociálna práca, aby boli schopní uplatniť sa na domácom i európskom trhu práce.

*Špecifické ciele predmetu:* V rámci každej vyučovacej jednotky rozvíjať vo väčšej alebo menšej miere v závislosti od obsahu preberaného učiva kompetencie informačné, komunikačné, kognitívne, učebné, interpersonálne a personálne. Vybaviť študentov odboru v súlade s *Minimálnymi štandardami vzdelávania v sociálnej práci* najnovšími vedomosťami, systematicky ich učiť porozumieť, analyzovať, syntetizovať a aplikovať získané vedomosti v praktickej súčasti edukačného procesu, prípadne v dobrovoľníckej činnosti. Naučiť študentov posudzovať, hodnotiť a tvorivo riešiť modelové problémy i problémy produkované praxou sociálnej práce.

*Obsahová náplň predmetu*:
[1] Základné informácie o vyučovanom predmete (ciele a charakteristika predmetu, jeho obsahovej náplne, vysvetlenie kompetenčného modelu výučby, ktorý bude na jednotlivých vyučovacích jednotkách realizovaný, vysvetlenie medzipredmetových vzťahov, prerekvizity k vyučovanému predmetu, charakteristika a zdôvodnenie vyučovacích metód, foriem a používaných didaktických prostriedkov a techniky). Ú: 1/ Vedieť definovať jednotlivé didaktické pojmy - cieľ, obsah, kompetencia, výučba, vzťah, prerekvizita, metóda, vyučovacia metóda, vyučovacia forma, didaktická pomôcka, didaktická technika. 2/ Vlastnými slovami vyjadriť základné pojmy zo sociálnej práce - teoretická príprava, praktická príprava, dobrovoľníctvo, výskum, vlastnosti, schopnosti, sociálna práca, sociálny pracovník, klient, sociálne fungovanie, potreby, požiadavky, systém, subsystém, prvok, vzťah, idividuálna –skupinová - komunitná sociálna práca. 3/ Vytvoriť si vlastný cudzojazyčný slovník odborných termínov zo sociálnej práce a príbuzných disciplín používaných na vyučovaní predmetu. 4/ Porovnať podobnosti a rozdielnosti odborných termínov zo sociálnej práce a iných príbuzných disciplín

v rôznych cudzích jazykoch (využiť jazykové kompetencie študentov, práca s dostupnými prekladačmi).

***Literatúra:***

MATOUŠEK, O. 2001. *Základy sociální práce*. Praha : Portál.
MATOUŠEK, O. 2003. *Slovník sociální práce*. Praha : Portál.

[2] Prístupy k praktickému vzdelávaniu, charakteristika jednotlivých dimenzií prístupu k praktickému vzdelávaniu - formulácia vzdelávacích cieľov, rola a význam odborných praxí, spolupráca škôl s poskytovateľmi odborných praxí, logistika praxí, príprava a ukončenie praxe, vedenie študentov na praxi a v škole, chápanie vzťahu teoretického a praktického vzdelávania. Ú: 1/ Úvaha na tému „Prax je najlepšou učiteľkou“ (Cicero). 2/ Zistiť kto bol Cicero. 3/ Nájsť pekný citát od autora, zdôvodniť svoj výber.

***Literatúra:***

NAVRÁTIL, P. 2007. Význam a možnosti praktického vzdělávaní sociálních pracovníku. In NAVRÁTIL, P., ŠIŠLÁKOVÁ, M. (eds.). *Praktické vzdělávaní v sociální práci*. Brno : Tribun, 2007, s. 118-125.
NAVRÁTIL, P., ŠIŠLÁKOVÁ, M. 2007. *Praktické vzdělávaní v sociální práci*. Brno : Tribun.
NAVRÁTILOVÁ, J. 2008. Cíle sociální práce a jejich vztah k praktickému vzdělávaní. In TRUHLÁŘOVÁ, Z., KOŘÍNKOVÁ, J. (eds.). *Vývoj a směřování odborných praxí na vysokých školách v oborech sociální práce.* Hradec Králové : Gaudeamus.

[3] Vzťah teórie a praxe - integrované vzdelávanie - predpoklad riešenia zložitých sociálnych prípadov. Ú: 1 /Riešenie modelovej prípadovej štúdie (individuálna práca → skupinová práca). 2/ Doplnenie slovníka odborných termínov, vyhľadanie ich cudzojazyčných ekvivalentov (termíny model, integrovaný, sociálny prípad, prípadová štúdia, teórie sociálnej práce, metódy sociálnej práce a pod.).

***Literatúra:***

NAVRÁTIL, P. 2001. *Teorie a metody sociální práce*. Brno : Marek Zeman.
NAVRÁTILOVÁ, J. 2007. Teorie a praxe ve vzdělávaní sociálních pracovníku. In NAVRÁTIL, P., ŠIŠLÁKOVÁ, M. (eds.). *Praktické vzdělávaní v sociální práci*. Brno : Tribun, 2007, s. 20-27.
ŘEZNÍČEK, I. 1994. *Metody sociální práce*. Praha : SLON.

[4] Odborná prax príležitosť k učeniu sa (Evansov cibuľový model praktického učenia sa). Ú: 1/ Úvaha na tému „Ako sa učím?“ 2/ Argumentovanie,

obhájenie, oponovanie, porovnanie, zdôvodnenie, výhody a nevýhody - preferovaného štýlu učenia.

***Literatúra:***

NAVRÁTILOVÁ, J. 2007. Hlavní dilemata v pojetí vzdělávaní sociálních pracovníků. SCHERPNER, M., NAVRÁTILOVÁ, J., NAVRÁTIL, P. 2007. Odborné praxe a supervize v rámci univerzitní přípravy sociálních pracovníků. In *Supervízia v sociálnej práci: súčasná prax a perspektívy*. Vyd. 1. Bratislava : ASSP, 2007, s. 25-34.

SCHERPNER, M., RICHTER-MARKERT, W., SITZENSTUHL, I. 1999. *Sprevádzanie v praxi (vednie), poradenstvo a učenie: princípy sociálnej práce.* Dolný Kubín : Peter Huba.

[5] Základné prvky praktického vzdelávania (študent, praktická skúsenosť, učiteľ praxe, pedagóg zo školy, kontext pracoviska praxe). Ú: 1/ Kresba modelu základných prvkov praktického vzdelávania a vzťahov medzi nimi z pohľadu študentov → následná diskusia (obhajovanie a argumentovanie v prospech vlastného modelu).

***Literatúra:***

NAVRÁTIL, P. 2007. Poslání a účel praktického vzdělávaní na univerzite a role instruktora v něm. In Nové trendy v príprave a uplatnení sociálnych pracovníkov. Bratislava : Občianske združenie Sociálna práca, Katedra sociálnej práce Pedagogickej fakulty UK v Bratislave.

NAVRÁTIL, P., NAVRÁTILOVÁ, J. 2007. Instruktor praxí jako nová role v kontextu odborných praxí. In NAVRÁTIL, P., ŠIŠLÁKOVÁ, M. (eds.). *Praktické vzdělávaní v sociální práci*. Brno : Tribun, 2007, s. 118-125.

[6] Fázy praktického vzdelávania z hľadiska procesuálneho (príprava na prax, začiatok a priebeh praxe, ukončenie praxe). Ú: 1/ Vysvetlenie koncepcie odbornej praxe na katedre. 2/ Význam semináru k odborným praxiam. 3/ Informovanie o strediskách odbornej praxe, s ktorými má katedra podpísanú dohodu o spolupráci. 5/ Oboznámenie sa s manuálom odborných praxí a jeho významom. 6/ Zistiť s využitím internetu a odbornej literatúry, aký je systém odborných praxí na iných vysokých školách. Urobiť komparáciu.

***Manuál k odborným praxiam***

[7] Prax z pohľadu učenia sa študenta (úvodná a orientačná fáza, skúšobná fáza, fáza konsolidácie a osamostatňovania). Ú: 1/ Vyjadriť vlastné očakávania, nádeje, obavy spojené s praxou. 2/ Vysvetliť svoju motiváciu pre prácu s konkrétnou skupinou klientov. 3/ Vysvetliť ciele vlastnej praxe. 4/ Vyhľadať odbornú literatúru k sociálnej práci s konkrétnou cieľovou skupinou. 5/ V *Slovníku sociálnej práce* identifikovať pojmy vzťahujúce sa ku

konkrétnej cieľovej skupine, porozumieť ich významu a vyjadriť ich vlastnými slovami. 6/ Zistiť, aké iné slovníky zo sociálnej práce, prípadne príbuzných disciplín sú študentom a odbornej verejnosti k dispozícii, kto je ich autorom, porovnať ich, urobiť presný bibliografický záznam konkrétnej publikačnej jednotky.

***Literatúra:***

FAY, B. 2002. *Současná filosofie sociálních věd*: multikulturní přístup. Praha : SLON.

MATOUŠEK, O. 2003. *Slovník sociální práce*. Praha : Portál.

[8] Ciele sociálnej práce a ich vzťah k praktickému vzdelávaniu (historický kontext). Ú: 1/ Vysvetliť dôsledky modernizácie pre sociálnu prácu. 2/ Navrhnúť možné riešenia problémov vyplývajúcich zo súčasného smerovania moderných spoločností a slovenskej spoločnosti - zohľadniť európsky kontext (brainstorming a následná diskusia).

***Literatúra:***

BAUMAN, Z. 1995. *Úvahy o postmoderní době.* Praha : SLON.

BECK, U. 2004. *Riziková společnost: na cestě k jiné moderně.* Praha : SLON.

GIDDENS, A. 2003. *Důsledky modernity*. Praha : SLON.

CHYTIL, O. Důsledky modernizace pro sociální práci. In *Sociální práce/Sociálna práca*, 2007, roč. 8, č. 4, s. 64-71.

KELLER, J. 2007. *Teorie modernizace*. Praha : SLON.

NAVRÁTIL, P. 2005. Role sociální práce v pozdněmodrní společnosti. In SMUTEK, M. Možnosti sociální práce na počátku 21. století. Hradec Králové : Univerzita Hradec Králové, 2005, s. 37-52.

NAVRÁTIL, P., NAVRÁTILOVÁ, J. 2008. Postmodernita jako prostor pro existenciálně citlivou sociální prácu. In *Sociální práce/Sociálna práca*, 2008, roč. 8, č. 4, s. 124-135.

[9] Profesné organizácie a ich vplyv na formovanie praktického vzdelávania sociálnych pracovníkov (medzinárodný a národný kontext). 1/ Zistiť, aké profesné organizácie pre sociálnych pracovníkov máme na Slovensku, kedy a kde vznikli, čo je ich cieľom. 2/ Porovnať situáciu u nás s ČR. 3/ Vymenovať najvýznamnejšie medzinárodné organizácie pôsobiace v sociálnej práci. 4/ Vlastnými slovami vyjadriť ich ciele.

***Literatúra:***

Global standards for education and training of the social work profession, prijaté Medzinárodnou asociáciou škôl sociálnej práce (IASSE) a Medzinárodnou federáciou sociálnych pracovníkov (IFSW), v roku 2004 v Austrálii v Adelaide.

[10] Vyhodnotenie absolvovanej odbornej praxe - kolokviálnou formou, odovzdanie správy z odbornej praxe. Vyhodnotenie semestrálnej práce študentov v rámci vyučovaného predmetu. Získanie záverečnej spätnej väzby (spätnú väzbu získavať na každej vyučovacej jednotke – priebežne) .

***Odporúčaná literatúra:***

ARMSTRONG, M. 2002. *Řízení Lidských zdrojů*. Praha : Grada.

BAUMAN, Z. 1995. *Úvahy o postmoderní době*. Praha : SLON.

BECK, U. 2004. *Riziková společnost: na cestě k jiné moderně.* Praha : SLON.

DRYDEN, W. 2008. *Poradenství: stručný přehled*. Praha : Portál.

FAY, B. 2002. *Současná filosofie sociálních věd*: multikulturní přístup. Praha : SLON.

GIDDENS, A. 2003. *Důsledky modernity*. Praha : SLON.

GOLEMAN, D. 2000. *Práce s emoční inteligencí*. Praha : Columbus.

HAVRDOVÁ, Z. 1997. Rozvoj vzdělávaní v sociální práci. In *Sociální politika*, 1997, roč. 23, č. 10, s. 8-10.

HAVRDOVÁ, Z. 1997. Rozvoj vzdělávaní v sociální právi: dokončení. In *Sociální politika*, 1997, roč. 23, č. 11, s. 4-6.

CHYTIL, O. Důsledky modernizace pro sociální práci. In *Sociální práce/Sociálna práca*, 2007, roč. 8, č. 4, s. 64-71.

KELLER, J. 2007. *Teorie modernizace*. Praha : SLON.

MATOUŠEK, O. 2001. *Základy sociální práce*. Praha : Portál.

MATOUŠEK, O. 2003. *Slovník sociální práce*. Praha : Portál.

MUSIL, L. 2003. Zdokonalování je možné jen zdola. In *Sociální práce/Sociálna práca*, 2003, č. 1, s. 2-10.

MUSIL, L. 2004. *„ráda bych Vám pomohla, ale“: dilemata práce s klienty v organizacích*. Brno : Marek Zeman.

MUSIL, L., ŠRAJER, J. 2008. Dimenze životní situace rodiny. In MUSIL, L., ŠRAJER, J. (ed.). *Etické kontexty sociální práce s rodinou.* Brno : Albert, 2008, s. 9-17.

NAVRÁTIL, P. 2001. *Teorie a metody sociální práce*. Brno : Marek Zeman.

MYDLÍKOVÁ, E., GYMERSKÁ, M., KOPCOVÁ, E., VASKA, L. 2007. *Dobrovoľníctvo – efektívna študentská prax*. Bratislava : ASVSP.

NAVRÁTIL, P. 1998. Sociální práce jako sociální konstrukce. In *Sociologický časopis*, 1998, roč. 34, č. 1, s. 37-50.

NAVRÁTIL, P. 2005. Role sociální práce v pozdněmodrní společnosti. In SMUTEK, M. Možnosti sociální práce na počátku 21. století. Hradec Králové : Univerzita Hradec Králové, 2005, s. 37-52.

NAVRÁTIL, P. 2007. Poslání a účel praktického vzdělávaní na univerzite a role instruktora v něm. In Nové trendy v príprave a uplatnení sociálnych pracovníkov. Bratislava : Občianske združenie Sociálna práca, Katedra sociálnej práce Pedagogickej fakulty UK v Bratislave.

NAVRÁTIL, P. 2007. Význam a možnosti praktického vzdělávaní sociálních pracovníku. In NAVRÁTIL, P., ŠIŠLÁKOVÁ, M. (eds.). *Praktické vzdělávaní v sociální práci*. Brno : Tribun, 2007, s. 118-125.

NAVRÁTIL, P., NAVRÁTILOVÁ, J. 2007. Instruktor praxí jako nová role v kontextu odborných praxí. In NAVRÁTIL, P., ŠIŠLÁKOVÁ, M. (eds.). *Praktické vzdělávaní v sociální práci*. Brno : Tribun, 2007, s. 118-125.

NAVRÁTIL, P., NAVRÁTILOVÁ, J. 2008. Postmodernita jako prostor pro existenciálně citlivou sociální prácu. In *Sociální práce/Sociálna práca*, 2008, roč. 8, č. 4, s. 124-135.

NAVRÁTIL, P., ŠIŠLÁKOVÁ, M. 2007. *Praktické vzdělávaní v sociální práci*. Brno : Tribun.

NAVRÁTILOVÁ, J. 2008. Cíle sociální práce a jejich vztah k praktickému vzdělávaní. In TRUHLÁŘOVÁ, Z., KOŘÍNKOVÁ, J. (eds.). *Vývoj a směřování odborných praxí na vysokých školách v oborech sociální práce*. Hradec Králové : Gaudeamus.

NAVRÁTILOVÁ, J. 2007. Teorie a praxe ve vzdělávaní sociálních pracovníku. In NAVRÁTIL, P., ŠIŠLÁKOVÁ, M. (eds.). *Praktické vzdělávaní v sociální práci*. Brno : Tribun, 2007, s. 20-27.

NAVRÁTILOVÁ, J. 2007. Hlavní dilemata v pojetí vzdělávaní sociálních pracovníků. SCHERPNER, M., NAVRÁTILOVÁ, J., NAVRÁTIL, P. 2007. Odborné praxe a supervize v rámci univerzitní přípravy sociálních pracovníků. In *Supervízia v sociálnej práci: súčasná prax a perspektívy*. Vyd. 1. Bratislava : ASSP, 2007, s. 25-34.

PAZLAROVÁ, H. 2008. Inovace systému odborných praxí studentů sociální práce – zkušenosti a otazníky. In TRUHLÁŘOVÁ, Z., KOŘÍNKOVÁ, J. (eds.). *Vývoj a směřování odborných praxí na vysokých školách v oborech sociální práce*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2008, 45-48.

RŮŽIČKOVÁ, D., MUSIL, L. 2009. Hledají sociální pracovníci kolektivní identitu? In *Sociální práce/Sociálna práca*, 2009, roč. 9, č. 3, s. 79-92.

ŘEZNÍČEK, I. 1994. *Metody sociální práce*. Praha : SLON.

SATIROVÁ, V.2005. *Model růstu: za hranice rodinné terapie*. Brno : Cesta.

SCHAVEL, M. 2004. *Sociálne poradenstvo a supervízia v sociálnej práci*. Bratislava : Gerthoffer.

SCHERPNER, M., RICHTER-MARKERT, W., SITZENSTUHL, I. 1999. *Sprevádzanie v praxi (vednie), poradenstvo a učenie: princípy sociálnej práce*. Dolný Kubín : Peter Huba.

**Záver**

V príspevku sme sa snažili priblížiť naše úvahy o kompetenčnom prístupe vo vzdelávaní sociálnych pracovníkov/pracovníčok. Uvedomujúc si jeho benefity i obmedzenia sme navrhli vzor syláb jedného z predmetov, ktorý vyučujeme na našej fakulte a pridržiavanie sa ktorých ho môže podľa nášho názoru úspešne rozvíjať.

**Literatúra:**

ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů*. Praha : Grada, 2002, 856 s., ISBN 80-247046-9-2.

DRUCKER, David. Sociální práce akademická nebo praktická – rozpor nebo nutnost? Social work academical or practical – conflict or necessity? In *Sociální práce/Sociálna práca*, 2003, ISSN 1213-6204, roč. 4, č. 1, s. 36-52.

*ENQA. Normy a smernice na zabezpečovanie kvality v európskom vysokoškolskom vzdelávaní.* ENQA Helsinki 2009. Dostupné na:
http://www.srk.sk/images/stories/Zasadnutia/56/ESG_3edition_Sk.pdf

HAVRDOVÁ, Zuzana. *Kompetence v praxi sociální práce.* Praha : Osmium, 1999, 167 s. ISBN 80-902081-8-5.

HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávaní pracovníku*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2007, 233 s. ISBN 978-80-247-1457-8.

CHYTIL, Oldřich. Důsledky modernizace pro sociální práci. In *Sociální práce/Sociálna práca*, 2007, ISSN 1213-6204, roč. 8, č. 4, s. 64-71.

MATOUŠEK, Oldřich et al. *Základy sociální práce*. Praha : Portál, s. r. o., 2001, 309 s. ISBN 80-7178-473-7.

MUSIL, Libor. *„ráda bych Vám pomohla, ale": dilemata práce s klienty v organizacích.* Brno : Marek Zeman, 2004, 243 s. ISBN 80-903070-1-9.

NAVRÁTIL, Pavel. *Teorie a metody sociální práce*. Brno : Marek Zeman, 2001, 169 s. ISBN 80-903070-0-0.

REID, William J., EPSTEIN, Larry. *Task-centred Practice.* New York : Columbia University Press, 1977.

STEPHEN, Adam.*(2008) Learning Outcomes Current Developments in Europe:*
*Update on the Issues and Applications of Learning Outcomes Associated with the Bologna Process.* (2008). *Dostupné na:* ***http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/BolognaSeminars/documents/Edinburgh/Edinburgh_Feb08_Adams.pdf***

*Tuning Educational Structures in Europe. A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles.* Bilbao, Groningen and The Hague, 2010 Dostupné na: *(http://tuning.unideusto.org/tuningeu alebo http://www.rug.nl/let/tuningeu)*

TUREK, Ivan. *Základy didaktiky vysokej školy*. Bratislava : Slovenská technická univerzita, 2006, 248 s. ISBN 80-227-2573-0.

TUREK, Ivan. *Didaktika*. Bratislava : Iura Edition, s. r. o., 2010, 598 s. ISBN 978-80-8078-322-8.

*Užívateľská príručka ECTS*. Brusel 2009. Dostupné na: http://web.saaic.sk/llp/sk/_erasmus/ects/ECTS_SK_prirucka.pdf

***PhDr. Mária Bayerová***
*Prešovská univerzita, Filozofická fakulta*
*Inštitút edukológie a sociálnej práce*
*Katedra sociálnej práce*
*Ul. 17. novembra č. 1, 080 78 Prešov*
*Slovenská republika*
*e-mail: mariabayerova@centrum.sk*
*mariabayerova@gmail.com*

# KONFLIKTY WEWNĄTRZRODZINNE – MIĘDZY NORMĄ A DYSFUNKCJĄ

*Elżbieta Lipowicz*

Konflikty wewnątrzrodzinne to problem, który od dawna przyciąga uwagę pedagogów świadomych ich wpływu na kształt stosunków społeczno-wychowawczych w rodzinie. Niestety większość opracowań podejmujących tę problematykę na gruncie pedagogiki analizuje konflikty rodzinne w kontekście zagrożeń jakie niosą, dysfunkcji, przemocy w rodzinie, czy innych patologii. Czy rzeczywiście konflikty w rodzinie stanowią wyłącznie zagrożenia i czy ich brak świadczy o jej funkcjonalności? Poszukiwanie odpowiedzi na tak sformułowane pytania wymaga na pewno doprecyzowania pojęcia *konflikt rodzinny*, jest to bowiem bardzo szeroka kategoria pojęciowa, obejmująca zróżnicowane sytuacje. Na potrzeby niniejszego opracowania przyjmuję, że jest to rodzaj konfliktu interpersonalnego, u podłoża którego leży sprzeczność potrzeb, interesów, wartości, aspiracji zależnych od siebie członków rodziny. W obrębie tej kategorii możemy wyodrębnić różne rodzaje konfliktów rodzinnych w zależności od przyjętego kryterium, którym może być np. przedmiot sporu, czas trwania konfliktu i jego natężenie, czy też osoby w nim uczestniczące.

Pedagodzy najczęściej interesują się tzw. konfliktami wychowawczymi, związanymi z pełnieniem ról rodzicielskich, konfliktami pomiędzy rodzicami i dziećmi. Tymczasem uwaga socjologów, psychologów coraz częściej kieruje się ku konfliktom pomiędzy małżonkami/ partnerami. Właśnie ten rodzaj konfliktów uznają za kluczową cechę współczesnej rodziny. Jak pisze U. Beck (2002, s.164) „we wszystkich formach współżycia mężczyzn i kobiet wybuchają *konflikty stulecia*". Rodzina jest miejscem, które w szczególny sposób pozwala uświadomić małżonkom/partnerom sprzeczność ich dążeń. Dynamika indywidualizacji uwolniła ich z tradycyjnych form oraz podziału ról. Współcześni małżonkowie niemal codziennie stają wobec sporów obejmujących takie kwestie jak: rozbieżna mobilność zawodowa, alokacja czasu wolnego, podział pracy w gospodarstwie domowym i przy opiece nad dziećmi, którymi nigdy nie można się równo podzielić. Nieustanne żonglowanie przeciwstawnymi, wielorakimi ambicjami, balansowanie między pracą zawodową mężczyzny i kobiety sprawia, że atmosfera konfliktu na stałe wpisuje się w krajobraz życia rodzinnego.

Wydaje się, że taki stan rzeczy zmusza do większego zainteresowania pedagogów właśnie tą kategorią konfliktów. Tym bardziej, że w wielu przypadkach konflikty pomiędzy małżonkami wyznaczają jakość relacji rodzice - dzieci i pośrednio decydują o kierunku przeobrażeń wychowawczych rodziny

(Olubiński,2001). Niestety nie wiele mamy badań empirycznych ilustrujących ten fragment życia rodzinnego. Większość dostępnych opracowań z tego z zakresu –wpisuje konflikty rodzinne w problematykę przemocy domowej. Przyjęcie takiej perspektywy analitycznej znacząco zawęża przedmiot zainteresowań badacza do sytuacji skrajnych, często epizodycznych, które dotyczą środowisk dysfunkcjonalnych. Deficyt badań w tym obszarze zapewne związany jest także z utrudnieniami na jakie napotyka badacz zainteresowany tą sferą życia rodziny. Dominuje pogląd o negatywnej roli konfliktów w życiu rodzinnym i społecznym. Traktowane są one często jako porażka, przyczyna rozpadu związku. Można się zatem spodziewać, że badani będą wykazywać skłonność do pomniejszania występujących w rodzinie negatywnych – w ich ocenie - zjawisk. Wątpliwości może budzić także subiektywny odbiór pojęć - konflikt, sprzeczka, czy nieporozumienie. To co dla jednych jest nic nie znaczącą wymianą zdań, dla innych może oznaczać już poważny konflikt. Uzyskiwany zatem przez badaczy materiał - szczególnie o charakterze sondażowym – często jest dość niejednorodny i obarczony dużym czynnikiem subiektywnym. Te trudności natury metodologicznej dotyczą także prezentowanych niżej wyników badań.

Na uwagę zasługują badania o zasięgu międzynarodowym realizowane przez CBOS w 2002r. na reprezentatywnej próbie dorosłych Polaków, Czechów, Węgrów, Rumunów i Rosjan (Konflikty…, 2002). Większość ankietowanych w omawianych krajach (od 71% Polaków do 89% Czechów) przyznaje, że ich rodziny nie są wolne od różnego rodzaju nieporozumień, sprzeczek i awantur, ale też przedstawiciele tych nacji zgodnie deklarują, że w ich rodzinach konflikty domowe zdarzają się rzadko (Tabela 1). Ogólnie można stwierdzić, że co drugi Polak (50%) i Rumun (50%), ponad połowa Węgrów (54%), niemal trzy piąte Czechów (58%) oraz co trzeci Rosjanin (34%) oceniają, że awantury w ich rodzinach należą do rzadkości, są raczej incydentami niż codziennością. Jednocześnie przynajmniej parę razy w miesiącu lub częściej w atmosferze "wojny domowej" żyje jedna piąta Polaków (21%), nieco więcej Rumunów (23%), niespełna co trzeci Czech (31%) i Węgier (31%) oraz dwie piąte Rosjan (41%).

*Tabela 1. Częstotliwość konfliktów rodzinnych w badanych krajach*

| W każdej rodzinie od czasu do czasu zdarzają się nieporozumienia i konflikty. A czy w Pana(i) rodzinie zdarzają się sprzeczki, kłótnie, awantury? | Czesi | Rosjanie | Rumuni | Węgrzy | Polacy |
|---|---|---|---|---|---|
| | W procentach | | | | |
| Nie, nigdy to się nie zdarzyło | 11 | 24 | 27 | 14 | 29 |
| Tak, zdarza się, ale bardzo rzadko | 58 | 34 | 50 | 54 | 50 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Tak, parę razy w miesiącu | 18 | 24 | 12 | 17 | 14 |
| Tak, raz lub dwa razy w tygodniu | 10 | 13 | 7 | 10 | 5 |
| Tak, niemal codziennie | 3 | 4 | 4 | 4 | 2 |
| Ogółem - kilka razy w miesiącu lub częściej | 31 | 41 | 23 | 31 | 21 |

Głównymi stronami rodzinnych konfliktów w omawianych krajach są respondenci i ich współmałżonkowie oraz znacznie rzadziej - rodzice i dzieci (Tabela 2). Czesi rzadziej niż inne nacje deklarują współuczestniczenie w konfliktach małżeńskich, ale jednocześnie częściej przyznają, że "różnie bywa". Rumuni częściej niż mieszkańcy innych krajów deklarują sprzeczki z innymi osobami (teściami, rodzicami itp.) mieszkającymi z nimi pod jednym dachem. O nieporozumieniach między wszystkimi członkami rodziny (wszyscy kłócą się ze wszystkimi) stosunkowo najczęściej mówią Węgrzy, ale - ogólnie rzecz biorąc - ten wskaźnik skłócenia rodzin jest niski we wszystkich omawianych krajach. We wszystkich natomiast wyraźnie dominują sprzeczki między małżonkami.

*Tabela 2. Osoby uczestniczące w konflikcie rodzinnym w badanych krajach*

| Między kim a kim najczęściej zdarzają się te nieporozumienia? | Czesi | Rosjanie | Rumuni | Węgrzy | Polacy |
|---|---|---|---|---|---|
| | W procentach | | | | |
| Między mną a współmałżonkiem (partnerem) | 29 | 42 | 38 | 39 | 42 |
| Między mną a dziećmi | 12 | 12 | 12 | 5 | 9 |
| Miedzy mną a rodzicami | 12 | 10 | 12 | 9 | 8 |
| Między dziećmi | 5 | 2 | 2 | 3 | 5 |
| Między mną lub współmałżonkiem a innymi osobami wspólnie zamieszkującymi | 4 | 6 | 11 | 7 | 5 |
| Między współmałżonkiem a dziećmi | 5 | 9 | 5 | 3 | 4 |
| Między moimi rodzicami | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 |
| Inne sytuacje | 3 | 0 | 3 | 3 | 2 |
| Różnie bywa, nie ma reguły | 25 | 14 | 10 | 12 | 18 |
| Wszyscy kłócą się ze wszystkimi | 3 | 3 | 4 | 7 | 4 |

Intersującego materiału empirycznego na temat specyfiki konfliktów w polskich rodzinach dostarczają badania prowadzone na terenie województwa lubuskiego w ramach projektu *Życie Lubuszan. Współczesność i perspektywy* (Lipowicz, 2012 a, b).W tym przypadku badania sondażowe zostały wzbogacone materiałem jakościowym, co minimalizuje sygnalizowane wcześniej wątpliwości natury metodologicznej. Jednym z celów badań było ustalenie skali i treści konfliktów rodzinnych. Nieco ponad 60% ogółu badanych przyznało, że w ich rodzinie pojawiają się konflikty i napięcia.

*Tabela 3. Przyczyny napięć i konfliktów w rodzinach*

| L.p. | Przyczyny napięć i konfliktów | L. | % |
|---|---|---|---|
| 1. | Budżet rodziny | 781 | 56,0 |
| 2. | Podział obowiązków i ról w rodzinie | 589 | 42,3 |
| 3. | Praca zawodowa partnera | 299 | 21,4 |
| 4. | Sytuacja mieszkaniowa | 260 | 18,7 |
| 5. | Sposób spędzania czasu wolnego w rodzinie | 253 | 18,1 |
| 6. | Organizacja opieki nad dziećmi | 248 | 17,8 |
| 7. | Kontakty sąsiedzkie | 220 | 15,8 |
| 8. | Opieka nad starszymi lub chorymi osobami w rodzinie | 196 | 14,1 |
| 9. | Kontakty z rodziną generacyjną (teściami, rodzicami, rodzeństwem) | 187 | 14,4 |
| 10. | Problemy wychowawcze z dziećmi | 168 | 12,1 |
| 11. | Kontakty z lokalnymi instytucjami | 123 | 8,8 |
| 12. | Podział majątku rodzinnego ( w sytuacji rozwodu lub uzyskania spadku) | 104 | 7,5 |
| 13. | Odmienność dążeń, wartości, religii, światopoglądu | 103 | 7,4 |
| 14. | Pożycie seksualne, niewierność zdrada | 75 | 5,4 |
| 15. | Patologie, zachowania destrukcyjne | 64 | 4,6 |
| 16. | Kontakty z dziećmi i partnerami z poprzednich związków | 54 | 3,9 |
| 17. | Inne przyczyny | 47 | 3,4 |

Z danych zamieszczonych w tabeli nr 3 wynika, że najczęstszymi przyczynami konfliktów i nieporozumień pomiędzy małżonkami/partnerami był budżet rodziny, podział ról i obowiązków domowych oraz praca zawodowa partnera. Największa grupa badanych doświadcza konfliktów na tle finanso-

wym. Z wypowiedzi wynika, że nieporozumienia związane z tą sfera życia rodzinnego wynikają z bardzo ograniczonego budżetu rodzinnego, który często nie pozwala na zaspokojenie podstawowych potrzeb rodziny. Kłótnie wynikają zatem raczej z lęku o to" jak przetrwać", skąd zdobyć dodatkowe środki na podstawowe potrzeby niż "jak wydawać" zarobione pieniądze.

Kolejne miejsce – zgodnie z naszymi przewidywaniami - zajęły kwestie związane z podziałem obowiązków i ról w rodzinie. Jednocześnie z badań jakościowych wynika, że jest to ten obszar życia, który budzi najwięcej emocji. Jak wygląda podział obowiązków w lubuskich rodzinach? Charakterystyczna w badaniach jest duża dysproporcja w odpowiedziach mężczyzn i kobiet. Kobiety najczęściej czują się przeciążone, w ich wypowiedziach można znaleźć sporadyczne przykłady współdziałania. Najczęściej dostrzegają wyraźną asymetrię w podziale codziennych zadań i obowiązków związanych z prowadzeniem domu i opieką nad dziećmi. Mężczyźni natomiast częściej niż kobiety starają się pokazać sprawiedliwy podział obowiązków domowych. Typowe dla ich wypowiedzi jest też szukanie uzasadnienia dla mniejszego zaangażowania w prace domowe np. absorbującą pracą zawodową.

Podział obowiązków w rodzinie odzwierciedla stopień asymilacji nowych wzorów życia rodzinnego – bez wyraźnego podziału na role kobiece i męskie. Model równościowy nie jest mocno rozwinięty w badanych rodzinach. Kobiety w przeważającej mierze dalej wykonują przysługujące im w tradycyjnym modelu obowiązki domowe. W wypowiedziach obu stron przebija jednak świadomość, że ten tradycyjny podział wymaga korekty i bez zaangażowania obojga małżonków trudno sprostać obowiązkom domowym.

Te dążenia może jednak komplikować rozbieżna mobilność zawodowa małżonków – praca zawodowa partnera jako przyczyna konfliktów rodzinnych zajmuje trzecie miejsce (21,4%) w rankingu sytuacji konfliktowych. Tutaj - najczęściej w wypowiedziach kobiet - ujawnia się wewnętrzny konflikt pomiędzy koniecznością wspomagania budżetu domowego poprzez większe zaangażowanie w pracę zawodową jednego z małżonków (na ogół mężczyznę) a poczuciem osamotnienia czy troską o relacje wewnątrzrodzinne. Mężczyźni natomiast czują, że żony nie doceniają ich pracy zarobkowej i wysiłku jaki wkładają w zapewnienie rodzinie bytu.

Dla uzyskania pełnego obrazu relacji wewnątrzrodzinnych istotna jest nie tylko treść konfliktów wewnątrzrodzinnych, ale także ich zakres, czyli współwystępowalność obszarów konfliktogennych gdy np. konfliktom związanym z podziałem ról czy budżetem domowym towarzyszą inne. Można założyć, że najbardziej zagrożone będą te rodziny, w których zakres konfliktów jest szeroki i dotyczy różnych obszarów życia rodzinnego. W świetle wyników cytowanych badań nieco ponad 40% rodzin wskazuje na więcej niż

jeden obszar będący treścią konfliktów i sporów pomiędzy małżonkami. Jakie zmienne różnicują ten zakres? Analiza statystyczna wskazuje na szereg interesujących korelacji istotnych statystycznie.

Jak można było przewidywać - zmienną najwyraźniej różnicującą zakres konfliktów w badanych rodzinach okazał się wiek małżonków (partnerów) i co za tym idzie faza cyklu życia rodzinnego. Na szeroki zakres konfliktów trzykrotnie częściej wskazywały osoby, które nie przekroczyły 40 roku życia (30%) oraz rodziny z dziećmi przed rozpoczęciem nauki szkolnej (31,1%) i z dziećmi w wieku szkolnym (21,7%). W rodzinach z dziećmi usamodzielnionymi szeroki zakres konfliktów dotyczył jedynie 14,3 % przypadków. Konflikty generuje także określona struktura rodziny. Typem strukturalnym, który najbardziej sprzyja występowaniu konfliktów jest rodzina zrekonstruowana. W tych rodzinach szeroki zakres konfliktów zidentyfikowano w 25,3% przypadków podczas, gdy w rodzinach pełnych taka sytuacja miała miejsce w 18,3% przypadków.

Interesujące okazały się korelacje dotyczące poziomu wykształcenia i miejsca zamieszkania badanych osób. Okazuje się, że zakres konfliktów w rodzinach rośnie wraz z poziomem wykształcenia rodziców. W rodzinach osób z wyższym wykształceniem szeroki zakres konfliktów identyfikowano ponad dwukrotnie częściej niż w rodzinach z wykształceniem podstawowym. Decydujące znaczenie w tym przypadku może mieć bardziej absorbująca praca zawodowa rodziców z wyższym wykształceniem, oraz silniejsze postawy indywidualistyczne. Występowaniu konfliktów sprzyja także miejsce zamieszkania. Jak pokazują wyniki badań rodziny wielkomiejskie są bardziej narażone na współwystępowanie konfliktów niż rodziny z mniejszych miejscowości. Wyjaśnieniem może być odmienne tempo życia i więcej możliwości będących interesującą alternatywą dla codziennych zadań domowych jak chociażby możliwości rekreacji i realizacji zainteresowań przez małżonków i dzieci w wieku szkolnym.

Dopełnieniem tej części badań było pytanie o sposoby radzenia sobie z sytuacjami konfliktowymi. Według deklaracji badanych największą popularnością cieszą się tzw. metody pokojowe oparte na spokojnej rozmowie z oponentem lub inną osobą bliską, ale w co piątej rodzinie pojawiają się także strategie oparte na unikaniu, czy wyciszaniu konfliktów. Znikomy odsetek osób przyznaje się do stosowania metod opartych na przemocy czy innych destrukcyjnych sposobach rozładowywania stresu. Trzeba jednak wziąć pod uwagę, że negatywne nastawienie opinii publicznej wobec takich zachowań mogło znacząco modyfikować wypowiedzi badanych i wywoływać chęć zatajenia rzeczywistej sytuacji.

*Tabela 4. Zachowania w sytuacji konfliktu rodzinnego*

| **L.p.** | Reakcje na konflikt | N | % |
|---|---|---|---|
| 1. | Staram się spokojnie porozmawiać z druga osobą | 1588 | 72,6 |
| 2. | Rozmawiam o problemie z kimś bliskim | 1099 | 50,3 |
| 3. | Staram się rozładować atmosferę żartami | 775 | 35,5 |
| 4. | Stosuje metodę „cichych dni” | 554 | 25,3 |
| 5. | Denerwuję się, krzyczę | 534 | 24,5 |
| 4. | Omijam temat, udaję, że nic się nie stało | 437 | 20,1 |
| 6. | Sięgam po alkohol ,żeby rozładować stres | 96 | 4,5 |
| 7. | Inne | 91 | 4,2 |
| 8. | Zdarza mi się uderzyć popchnąć, osobę, z którą jestem w konflikcie | 41 | 1,2 |

Przedmiotem cytowanych badań była także ocena gotowości małżonków/partnerów do korzystania z pomocy zewnętrznych ekspertów specjalizujących się w rozwiązywaniu konfliktów rodzinnych. Tutaj ujawnia się raczej ambiwalentny stosunek badanych do tego typu usług. Ponad połowa małżonków (54,8%) ucieka od jednoznacznej odpowiedzi, ale też osób, które zdecydowanie odrzucają tego rodzaju ingerencję jest niewiele.

*Tabela 5. Gotowość do korzystania z usług mediatora rodzinnego*

| L.p. | Zwracanie się do mediatora, który pomaga w rozwiązywaniu konfliktów rodzinnych to : | N | % |
|---|---|---|---|
| 1. | Bardzo dobry pomysł | 343 | 14,9 |
| 2. | Dość dobry pomysł | 541 | 23,4 |
| 3. | Trudno powiedzieć | 1266 | 54,8 |
| 4. | Raczej zły pomysł | 113 | 4,9 |
| 5. | Zdecydowanie zły pomysł | 46 | 2,0 |

W kontekście zaprezentowanych wyników badań warto powrócić do postawionego na początku pytania o funkcje i znaczenie konfliktów rodzinnych. Czy fakt, że w niemal co drugiej badanej rodzinie małżonkowie spierają się

o budżet i podział obowiązków w rodzinie stanowi powód do niepokoju? Jak można przewidywać obie kategorie konfliktów w przyszłości raczej będą się nasilać. Spory na tle finansowym zapewne wzmocni kryzys gospodarczy, a praca nad równościowym modelem życia rodzinnego jest długotrwałym procesem, który zdaje się być w fazie początkowej.

Poglądy na rolę konfliktów w życiu jednostki, rodziny i szerszych zbiorowości społecznych zmieniały się na przestrzeni dziejów. Wśród licznych koncepcji wypracowanych na głównie na gruncie socjologii i psychologii można wyłonić dwa przeciwstawne stanowiska. Dla zwolenników pierwszego podejścia konflikt jest elementem destrukcyjnym, komplikującym współżycie grup społecznych, zagrażającym stabilności i integracji. Drugie ujęcie podkreśla ich rolę w kształtowaniu procesów twórczych, innowacyjnych, postępowych (Olubiński, 2001).

Obecnie coraz częściej wskazuje się na konstruktywną, rozwojową funkcje konfliktu, który – gdy mówimy o rodzinie – może przekształcić jej strukturę w kierunku bardziej satysfakcjonującym. E. Fromm (1992, s. 110) stwierdza wręcz, że nie można stworzyć prawdziwej relacji opartej na miłości bez konfliktów. To one prowadzą do wyjaśnienia, rodzą *katharsis*, z której partnerzy wychodzą silniejsi mądrzejsi. We współczesnej rodzinie postrzeganej jako miejsce samorealizacji, emancypacji sił i możliwości każdego z jej członków – konflikt – bardziej niż kiedykolwiek wcześniej - musi być postrzegany nie tylko jako zagrożenie dla jej trwałości, ale także jako szansa dynamicznego rozwoju, jako czynnik, dzięki któremu można osiągnąć wyższy poziom wzajemnego porozumienia, akceptacji, zaufania, jako element wzmacniający więzi oraz pobudzający do konstruktywnej zmiany, twórczego przekształcania relacji. Psychologowie traktują konflikty małżeńskie jako rzecz nieuniknioną i pożądaną. Jak pisze B. Wojciszke (2010, s. 243): „konflikt celów, wartości i interesów w małżeństwie jest tym bardziej prawdopodobny, im bardziej małżonkowie są rzeczywiście partnerami w związku i im bardziej się od siebie różnią. Ponieważ w naszych czasach partnerstwo staje się coraz ważniejszą podstawą budowania stałych związków, a partnerzy są mniej lub bardziej od siebie różni, występowanie konfliktów w małżeństwie jest po prostu nieuchronne".

Nie wszystkie zatem konflikty rodzinne są złem koniecznym, od którego należy się jak najszybciej uwolnić. Przykładem konfliktów pozytywnych w życiu rodziny, nazywanych przez psychologów także konstruktywnymi lub funkcjonalnymi będą spory, czy nawet kłótnie we wczesnej fazie małżeńskiej. Są one naturalną konsekwencją dążeń małżonków do określenia swojej autonomii i niezależności w związku, zaznaczenia swojego terytorium niezależnie od wpływów rodzin generacyjnych. Konflikty w pierwszej fazie związku są niezbędnym elementem, by podjąć negocjacje dotyczące wza-

jemnych relacji, ale też sposobu prowadzenia domu, dzielenia budżetu czy spędzania czasu wolnego. Niebezpieczne dla tego okresu może być właśnie unikanie konfrontacji i tym samym odraczanie ważnego zadania rozwojowego. Może to prowadzić do sytuacji „wiecznie docierającego się małżeństwa", w którym walka o autonomię i respektowanie własnych potrzeb rozciąga się na wszystkie fazy cyklu i utrudnia lub wręcz uniemożliwia wykonywanie innych zadań i ról. Błędem byłoby zatem podkreślanie konfliktowości w tej fazie cyklu życia małżeńskiego jako dysfunkcji. Ocenie może podlegać jedynie natężenie tych sporów i sposób ich rozwiązywania.

Niestety dla wielu małżonków unikanie konfliktów wydaje się jedynym rozsądnym rozwiązaniem, co potwierdzają także prezentowane wyniki badań. I ta postawa w świetle powyższych ustaleń stanowi największe zagrożenie dla trwałości współczesnej rodziny. Uporczywe unikanie konfliktów prędzej czy później, prowadzi do sytuacji, w której partnerzy stopniowo dokonują aktu „wewnętrznej emigracji" – pozornie nadal pozostają w związku, ale ich życie zaczyna toczyć się własnym torem, aż do momentu, gdy jedynym rozwiązaniem będzie otwarty atak na partnera lub rozstanie (Wojciszke 2004, s. 244).

Uznanie rozwojowej funkcji konfliktu, rzuca inne światło na uzyskane wyniki badań empirycznych. Być może większą troskę należałoby skierować na te rodziny, w których konflikty nie występują? Rodzi się pytanie - czy jest to efekt opanowanych strategii negocjacyjnych, czy może brak dialogu i powolne wygaszanie związku?

Zmiana sposobu postrzegania konfliktów rodzinnych nie oznacza, że nie należy dostrzegać zagrożeń jakie ze sobą niosą. Nie sposób pominąć statystyk rozwodowych, które niemal w całej Europie wykazują tendencję wzrostową. O tym czy konflikt stanie się elementem dysfunkcyjnym decyduje wiele czynników. Najważniejszym jest jednak sposób reakcji na konflikt. Trwałości rodziny najbardziej zagrażają tzw. konflikty ukryte, nieujawniane, tłumione, które niszczą związek bez szansy na zmianę. Chodzi zatem o szukanie konstruktywnych sposobów ich rozwiązywania, wspieranie w negocjacjach małżeńskich, poszukiwanie skutecznych metod dochodzenia do porozumienia. Spiętrzenie konfliktów może sprawić, że umiejętności negocjacyjne partnerów coraz częściej mogą okazać się niewystarczające. Współczesna rzeczywistość zdaje się z całą siłą dezaktualizować głęboko zakorzeniony w naszej psychice mit „jeśli mnie kochasz, zrobisz to czego potrzebuję" (Gold, 2000, s.22). Pomyślność rodziny w coraz większym stopniu będzie zależeć właśnie od tego na ile opanowaliśmy sztukę negocjacji, sztukę wychodzenia naprzeciw potrzebom drugiej osoby, bez rezygnacji z własnych marzeń i oczekiwań. W tym trudnym procesie dochodzenia do rozwiązań pomocny może być profesjonalista – mediator rodziny, a w trudniejszych przypadkach tera-

peuta. Od gotowości małżonków do korzystania z tego typu pomocy zależeć będzie pomyślność współczesnej rodziny.

**Literatura:**

Fromm E. (1992), *O sztuce miłości*, Warszawa.

Gold L. (2000), *Mediation of Couple and Family Disputes* [w:] Kruk. E. (red.), *Mediation an Conflict Resolution in Social Work and the Human Services*. Chicago

*Konflikty i przemoc w rodzinie w niektórych krajach Europy Środkowej i Wschodniej. Komunikat z badań* (2002), Centrum Badania Opinii Społecznej, oprac. M. Falkowska, Warszawa.

Lipowicz E. (2012a), *Życie rodzinne Lubuszan*, (w:) *Lubuszanie 2012. Diagnoza stanu. Raport z badań*, G. Miłkowska, Z. Wołk (red.), Zielona Góra.

Lipowicz E. (2012b), *Kondycja i zagrożenia lubuskiej rodziny*, (w:) *Życie Lubuszan, Współczesność i perspektywy lubuskich rodzin*., G. Miłkowska, Z. Wołk (red.), Zielona Góra.

Olubiński A. (2001), *Konflikty rodzice dzieci. Dramat czy szansa?*, Toruń.

Wojciszke B. (2010), *Psychologia miłości*, Gdańsk

# CZAS WOLNY WSPÓŁCZEŚNIE

*Magdalena Zdaniewicz*

Czas wolny współcześnie posiada wiele interpretacji i można go rozpatrywać interdyscyplinarnie. Główne próby interpretacji czasu wolnego oraz badania prowadzone nad czasem wolnym dotyczą różnorodnych grup społecznych. W związku z tym jednocześnie odnoszą się do funkcjonowania ludzi w różnych środowiskach społecznych czy wychowawczych. Każde ze środowisk ma wpływ na to gdzie i jak spędzamy czas wolny. Przykładem może być środowisko rodzinne, w którym pojawiają się problemy z umiejętnym spędzaniem czasu wolnego bądź środowisko pracy, które jest często źródłem zmęczenia i stresu.

Wprowadzając czytelnika w sedno niniejszego artykułu, jakim są rozważania nad czasem wolnym realizowanym przez dorosłych Polaków, nie sposób pominąć rozważań definicyjnych. Czas wolny w każdym kraju ma swoje określenie. Czas poza pracą w Niemczech to ,,freizeit", w Anglii to ,,leisure" , w Stanach Zjednoczonych to ,,free time", we Włoszech ,,tempo libero". Często pojęcia tego używa się do oznaczenia zatrzymania się, odpoczynku, nieróbstwa, próżnowania, wypełniania godzin poza pracą rozmowami, spotkaniami itp. Czas wolny również utożsamia się z całokształtem życia człowieka po pracy (w rozumieniu pracy zawodowej). Niekiedy twierdzi się, że ilość tego czasu świadczy o społecznym usytuowaniu człowieka czy jego przynależności do określonej klasy społecznej.

Za jedną z najpełniejszych definicji czasu wolego przyjęto uważać definicję J. Dumazediera, która brzmi ,,czas wolny obejmuje wszystkie zajęcia, którym jednostka może się oddawać z własnej chęci bądź dla odpoczynku, rozrywki, rozwoju swych wiadomości lub swego kształcenia, swego dobrowolnego udziału w życiu społecznym, po uwolnieniu się z obowiązków zawodowych, rodzinnych czy społecznych".

Zupełnie inne spojrzenie na czas wolny odnaleźć można w dziełach A. Kamińskiego. Dla niego bowiem, sformułowanie czas wolny oznacza wczasy, które stanowią określenie wszelkich czynności czasu wolnego. Według niego wczasy to odpoczynek, zabawa, zajęcia rozwijające np. aktywność amatorska.

Wśród definicji czasu wolnego można odnaleźć też takie, które szczególną uwagę koncentrują na kształtowaniu się osobowości człowieka. Jest to wtedy czas rozpatrywany w kategoriach czynnika ważnego dla rozwoju człowieka, czas potrzebny dla niego, aby odnowił siły, doskonalił się, czerpał dobro z udziału w życiu społecznym czy kulturalnym.

Jedną z pełniejszych współczesnych definicji czasu wolnego jest ujęcie M. Piotrowskiego, który mówi, iż ,,czas wolny jest to ta część czasu, która pozostaje jednostce po pracy, wykonaniu obowiązków domowych i rodzinnych, czynnościach biologicznych (spanie, jedzenie, wydalanie) charakteryzująca się względną dobrowolnością wyboru formy jego spędzania". Obok przytoczonych definicji pełną definicję czasu wolnego prezentuje ujęcie M. Czerpaniak-Walczak, która mówi, że ,,czas wolny jest tym interwałem podmiotowego życia, w którym osoba doświadcza dobrostanu intelektualnego, emocjonalnego i fizycznego, w rezultacie możliwości samodzielnego, suwerennego przejawiania czynności posiadających znamiona dobrowolności i niekomercyjności oraz będących źródłem satysfakcji. Należy podkreślić, że brak któregoś z elementów członu definiującego sprawia, że czas człowieka jest wypełniony obowiązkami albo jest źródłem doświadczenia przymusu, zniewolenia, deprywacji. Dodać należy również, że czas wolny jest tkanką życia osobistego, potwierdzenia siebie jako jednostki prywatnej, a jednocześnie daje szansę uczestniczenia w sferze publicznej (obywatelskiej, kulturze masowej, religijnej itp.) [E. Marynowicz-Hetka (red.), 2007, s.236].

Trzeba również przy definiowaniu czasu wolnego pamiętać, że zachodzą różnice w interpretacji czasu wolnego w odniesieniu do jego realizatorów tzn. dorosłych bądź dzieci. Ową różnice wskazuje w swoich pracach J. Izdebska, która podkreśla, że czas wolny dorosłych jest inny niż czas wolny dzieci i młodzieży, choćby przez to, iż jest dłuższy, charakteryzuje się mniej urozmaiconymi formami czy miejscem jego spędzania. Można również dodać, że czas wolny dzieci i młodzieży jest (czy powinien być) kontrolowany przez dorosłych oraz większy jest w nim udział odpoczynku biernego. Niniejszy artykuł odnosi się do czasu wolnego osób dorosłych.

Współczesność daje różnorodne możliwości definiowania czasu wolnego. Należy jednak zauważyć, że sposób interpretacji uzależniony jest od struktury grup czy klas społecznych, których ów czas wolny dotyczy. Literatura dotycząca czasu wolnego często dotyczy konkretnej wybranej grupy społecznej np. czas wolny osób z niepełnosprawnych fizycznie.

Niniejszy artykuł ma za zadanie ukazać wybrane aspekty czasu wolnego współcześnie. Dlatego warto ukazać obok przytoczonych wyżej definicji, znane podziały sposobów spędzania czasu wolnego oraz wskazać czynniki, które mają wpływ na jego realizację.

Czas wolny jest składową budżetu czasu. Jego strukturę można wyróżnić drogą eliminacji różnych obowiązków. W ten sposób A. Kamiński sformułował klasyfikację budżetu czasu. Przedstawia się ona następująco:

1. Praca zawodowa lub podstawowe zatrudnienie;
2. Dodatkowa praca zawodowa;
3. Dojazd do pracy;

4. Zaspokajanie elementarnych potrzeb organizmu;
5. Obowiązki domowe;
6. Uczelniane kształcenie się pracujących;
7. Czas wolny [K. Nowak-Lipińska, 1989, s.16].

Widać zatem, że czas wolny (szczególnie współcześnie) nie stanowi dużego udziału w budżecie czasu osoby dorosłej. Aczkolwiek jest wiele czynników, które wpływają na ilość czasu wolnego. Można też zauważyć, że mimo postępu technologicznego, procesów industrializacji ilość tego czasu jest w dalszym stopniu niewystarczająca.

W aspekcie klasyfikacji czasu wolnego nie odnajduje się ustalonych schematów. Można np. podziału czasu wolnego dokonać sugerując się instytucjonalnym podejściem do jego realizacji. W ten sposób można wyróżnić za B. Gruszynem:

1. Turystykę – tj. *pobytowa*, *wędrowna*; *podmiejska;*
2. Sport;
3. Środki masowego przekazu (mass media) – np. gazety, czasopisma, książki, radio, film, telewizja;
4. Teatr, filharmonia, wystawy i muzea;
5. Samokształcenie,
6. Amatorstwo artystyczne ;
7. Majsterkowanie i amatorstwo techniczne;
8. Hodowle;
9. Zabawy i kontakty towarzyskie;
10. Hobby;
11. Kolekcjonerstwo;
12. Aktywność społeczna [A. Kamiński, 1965, s.148-200][1].

Inną ciekawą i pełną propozycją podziału sposobów spędzania czasu wolnego jest klasyfikacja K. Nowak-Lipińskiej. Ukazuje ona zespół kompleksowych form realizacji czasu wolnego. Podział ten przedstawia się następująco:

| Kategorie czasu wolnego | Formy spędzania czasu wolnego |
|---|---|
| 1. zajęcia kulturalno-oświatowe | - oglądanie filmów w kinach<br>- oglądanie sztuk w teatrach<br>- słuchanie koncertów<br>- oglądanie wystaw |

[1] Przy okazji tego podziału należy zwrócić uwagę na różnorodne nazewnictwo stosowane przez autorów dokonujących klasyfikacji sposobów spędzania czasu wolnego.

| | |
|---|---|
| | - słuchanie radia |
| | - oglądanie telewizji |
| | - czytanie gazet i książek |
| 2. zajęcia fizyczne | - kibicowanie |
| | - uprawianie sportu |
| | - uprawianie turystyki |
| | - chodzenie na spacery |
| 3. zajęcia amatorskie wynikające | - kolekcjonerstwo |
| z zainteresowań | - majsterkowanie |
| | - gra na instrumencie |
| | - działalność plastyczna |
| | - robótki ręczne |
| 4. zajęcia towarzyskie | - spotkania i kontakty towarzyskie |
| | - wspólne tańce |
| | - słuchanie muzyki |
| | - wspólny śpiew |
| | - zabawy świetlicowe |
| | - gry stołowe |
| 5. zajęcia społeczne | - działalność w organizacjach społecznych |
| | - działalność nieformalna o charakterze prospołecznym |
| 6. dokształcanie się | - nauka w szkołach dla pracujących |
| | - samokształcenie się |
| 7. odpoczynek | - nic-nie-robienie |
| 8. inne zajęcia | - czynności religijne |

[K. Nowak-Lipińska, 1989, s.19-20].

Na wymienione sposoby spędzania czasu wolnego, a więc i na jego jakość ma wpływ wiele czynników. Należą do nich tradycje środowiskowe, wykształcenie rodziców i własne, stan cywilny, płeć i wiek, warunki socjalno-bytowe, atmosfera wychowawcza. Badania A. Boruckiego i S. Dzięcielskiej pokazują, że tradycje domu rodzinnego mają ogromne w uczestnictwie człowieka w szeroko pojętej kulturze, również w doborze rozrywek. Z badań prowadzonych w zakresie wykształcenia i jego wpływu na realizację czasu wolnego wynika, że wraz ze wzrostem wykształcenia rośnie umiejętność lepszego, selektywnego i celowego zarządzania i realizacji czasu wolnego. W toku prowadzonych badań stwierdzono również, że znaczącym czynnikiem w sposobach realizacji czasu wolnego jest stan cywilny. Osoby stanu wolnego poprzez zdecydowanie większą ilość czasu wolnego mogą np. częściej uczestniczyć w instytucjonalnych formach spędzania czasu wolnego, jak np. kino, teatr. Poza tym wiodą intensywniejsze życie towarzyskiej. Kolejną cechą,

która różnicuje sposoby spędzania czasu wolnego jest wiek. Osoby młode, nie posiadające rodzin, częściej mogą korzystać z uczestnictwa w kulturze, niż starsze posiadające obowiązki domowe. Wraz z wiekiem natomiast spada aktywność o charakterze fizycznym. Na sposoby spędzania czasu wolnego wpływ ma również stan zdrowia, który powiązany jest z wiekiem. Człowiek, który ma problemy zdrowotne, często ma ograniczone możliwości korzystania z dobrodziejstw jakie niesie za sobą czas wolny.

Cechą, która ma znaczący wpływ na realizację czasu wolnego jest wysokość dochodów. Często jest tak, że wysokość dochodów na członka rodziny wpływa na ilość czasu przeznaczoną na poszczególne formy jego spędzania, jak i na jego jakość.

Współcześnie struktura czasu osób dorosłych dzieli się na czas pracy zawodowej i czas poza pracą. Czas pracy zawodowej obejmuje wszystkie obowiązki zawodowe oraz czas dojazdu do pracy i czas pracy. Jest to tzw. czas zajęty, który jest głównym źródłem dochodów człowieka. Drugim segmentem struktury czasu jest tzw. czas poza pracą zawodową, w którym wyodrębniono trzy segmenty. Pierwszy z nich obejmuje zobowiązania rodzinne, na które składają się różnorodne prace domowe np.: sprzątanie, prasowanie, gotowanie, pranie, robienie zakupów itp. Drugi z nich to segment dotyczący zobowiązań dobrowolnych. Jest to nauka własna: uczęszczanie na kursy, studia zaoczne itp., a także działalność w wszelakich organizacja np. charytatywnych. Trzeci to czas bez zobowiązań, który można nazwać czasem wolnym (swobody). Jest to czas na realizację hobby, kontakty towarzyskie, oglądanie tv, czytanie prasy, książek, relaks na świeżym powietrzu, rozrywki kulturalne. Omówione segmenty prezentuje poniższa tabela nr 1.

*Tabela nr 1. Segmenty czasowe*

| **Czas pracy zawodowej** | **Czas poza pracą zawodową** | | |
|---|---|---|---|
| Obowiązki zawodowe | Zobowiązania rodzinne | Zobowiązania dobrowolne | Czas bez zobowiązań |
| Czas dojazdu do pracy<br>Czas pracy | Prace domowe: sprzątanie, prasowanie, gotowanie itp.<br>Robienie zakupów; | Nauka własna: uczęszczanie na kursy, studia zaoczne itp.<br>Działalność w różnego typu organizacjach np. charytatywnych | Realizacja hobby;<br>Kontakty towarzyskie;<br>Oglądanie TV, czytanie prasy, książek;<br>Relaks na świeżym powietrzu;<br>Rozrywki kulturalne |
| **Segment A** | **Segment B** | **Segment C**<br>Czas dyspozycyjny | **Segment D**<br>Czas swobody |
| Czas zajęty | | Czas na wpół wolny | Czas wolny |

Źródło: opracowanie własne na bazie struktury czasu wolnego uczniów zamieszczonej [w:] Dzieńdziura K., Ramy czasu wolnego gimnazjalistów [w:] Hajduk E., Karpińczyk P.(red.), Społeczne uczestnictwo młodzieży średniego miasta, Warszawa 2005.

Aby odnieść się (poza teorią charakteryzującą teoretyczne podejście) do czasu wolnego współcześnie należy przytoczyć najnowsze badania nad czasem wolnym. Badania, których wyniki ukazują obraz życia dorosłego Polaka, mieszkańca województwa lubuskiego, prowadzono w Katedrze Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Zielonogórskiego, na przestrzeni ostatnich dwóch lat. Jednym z aspektów podlegających analizie był badany przeze mnie czas wolny.

Pierwszym charakteryzowany obszar dotyczył sprawdzenia, jakie formy spędzania czasu wolnego, wybierają współcześnie dorośli mieszkańcy województwa lubuskiego. Wyniki badań ukazały, że w czasie poza pracą ponad połowa dorosłych (53,8%) często spędza czas na pracach domowych i robieniu zakupów (51,1%). Obie te czynności nie należą do form realizacji czasu wolnego. Natomiast czas na wpół wolny, poświęcony na naukę własną bądź działalność w różnego typu organizacjach absorbuje niewiele ponad 5% populacji. Tymczasem właściwie postrzegany z perspektywy definicji czas wolny, w głównej mierze realizowany jest biernie, poprzez oglądanie TV, czytanie prasy, książek. W podobny sposób spędzają czas mężczyźni i kobiety. Aczkolwiek to kobiety mają go zdecydowanie mniej ze względu na większy swój udział w pracach domowych. Poza tym mężczyźni znacznie częściej spędzają czas wolny na realizacji własnych zainteresowań, niż kobiety.

Wiek w przytaczanych wynikach badań nie miał istotnego wpływu na częste realizowanie takich składowych czasu wolnego, jak: relaks na świeżym powietrzu, oglądanie TV czy czytanie prasy bądź książek. Z kolei miał duży wpływ na inną formę spędzania czasu wolnego – kontakty towarzyskie. Zdecydowanie osoby do 40 r.ż. częściej, niż osoby starsze w ten sposób wykorzystują czas wolny. Podobnie wiek okazał się istotnym czynnikiem w realizacji nauki własnej. Również osoby do 40 r. ż. czynią to najczęściej. Natomiast hobby jest istotne w spędzaniu czasu wolnego w szczególności dla osób do 56 r. ż.

Kolejną przytaczaną w literaturze zmienną braną pod uwagę było wykształcenie. Wyniki ukazały zależność w sferze funkcji relaksacyjnej czasu wolnego – im wyższe wykształcenie, tym więcej osób spędza czas na świeżym powietrzu. Podobnie wyniki układają się w przypadku nauki własnej czy kontaktów towarzyskich.

Badaniu podlegał również wpływ aktywności zawodowej na korzystanie z czasu wolnego. Osoby, które w chwili badań korzystały ze świadczeń (np. renta, emerytura) bądź były bezrobotne częściej, niż zatrudnione skupiały się na obowiązkach domowych niż realizacji czasu wolnego. Natomiast osoby zatrudnione częściej niż pozostałe grupy wykorzystywały w czasie wolnym kontakty towarzyskie, czy realizowały swoje zainteresowania.

Analiza sytuacji materialnej ukazała, że im wyższy poziom dochodów na jednego członka rodziny, tym częściej podejmujemy naukę własną, utrzymujemy kontakty towarzyskie, realizujemy hobby.

Uczestnictwo w kulturze jest czynnikiem, które w czasie wolnym uzależnione jest od typu gminy, z której pochodzili badani. W gminach miejskich ludzie częściej w czasie wolnym korzystają z kina, teatru, filharmonii, niż w gminach miejsko-wiejskich czy wiejskich.

Badania dorosłych mieszkańców województwa lubuskiego zawierały również szczegółową analizę form czasu wolnego w ujęciu M. Grochocińskiego [Grochociński, 1976]. Formy czasu wolnego podzielono w następujący sposób:

*Tabela 2. Formy czasu wolnego realizowane przez dorosłych mieszkańców województwa lubuskiego.*

| **Formy czasu wolnego** | **Rodzaj zajęć** | **L.** | **%** |
|---|---|---|---|
| **Twórcze**, czyli doskonalące osobowość przez własną twórczość uczestników | - majsterkowanie,<br>- modelowanie,<br>- fotografika,<br>- zajęcia plastyczne,<br>- kolekcjonerstwo,<br>- różne formy samokształcenia. | 843 | 35,4% |
| **Uspołeczniające,** czyli wywierające wpływ na kształtowanie się postaw społecznych | - uczestnictwo w warsztatach<br>- uczestnictwo w pracy społecznej | 105 | 4,4% |
| **Percepcyjne,** czyli rozwijające osobowość przez poznawanie i odbiór cudzej twórczości | - czytanie książek,<br>- oglądanie TV,<br>- uczęszczanie do kina,<br>- czytanie czasopism,<br>- uczęszczanie do teatru,<br>- uczęszczanie do biblioteki,<br>- uczęszczanie do filharmonii,<br>- słuchanie muzyki,<br>- obsługa komputera. | 2302 | 96,7% |
| **Rekreacyjne,** czyli charakteryzujące się szczególną zdolnością przywracania i utrzymywania równowagi organizmu człowieka | - uprawianie sportu,<br>-spotkania, gry i zabawy towarzyskie,<br>- uczestnictwo w wycieczkach,<br>- spacery | 1635 | 68,7% |
| **Inne** | -wykonywane przez respondentów, a nie ujęte w kafeteriach pytania | 210 | 8,8% |
| **Ogółem** | | **2381** | **100,0%** |

Źródło: Zdaniewicz M., Czas wolny Lubuszan [w:] Miłkowska G., Wołk Z., ,,Lubuszanie 2012 diagnoza stanu", Zielona Góra 2012, s. 150-151.

Odnosząc się do wyników badań ujętych w tabeli, można stwierdzić, że dorośli mieszkańcy województwa lubuskiego głównie realizują formy percepcyjne. Są to formy związane poznaniem i odbiorem cudzej twórczości. Drugą najbardziej propagowaną formą realizacji czasu wolnego są formy rekreacyjne, polegające na uprawianiu sportu, grach, spacerach. Trzecią są formy doskonalące osobowość, które skupione są na własnej twórczości uczestników, np. majsterkowanie, fotografika. Najmniej wykorzystywaną w życiu osób dorosłych formą realizacji czasu wolnego okazały się formy uspołeczniające, które realizowane są poprzez uczestnictwo w różnego rodzaju warsztatach bądź pracy społecznej.

Analizując ukazane wyniki badań w zestawieniu z różnymi zmiennymi niezależnymi można wysunąć kilka istotnych wniosków:

Formy twórcze:

- mężczyźni znacznie częściej, niż kobiety spędzają czas wolny doskonaląc osobowość przez własną twórczość (51,9% : 21,1%);
- osoby młodsze częściej wykorzystują formy twórcze (do 55 r.ż.), niż starsze (po 56 r. ż.);
- formy twórcze częściej realizują osoby z wykształceniem wyższym oraz pracujące zawodowo;

Formy uspołeczniające:

- wraz z poziomem wykształcenia wzrasta skłonność do realizacji tych form;
- częściej stosują je mieszkańcy miast, niż gmin wiejskich;

Formy percepcyjne:

- realizowane są na podobnym poziomie przez osoby o różnym wykształceniu;

Formy rekreacyjne:

- dominują wśród osób pobierających świadczenia;
- najrzadziej stosują je osoby osiągające bardzo niskie progi dochodowe;

Aby podsumować rozważania dotyczące czasu wolnego współcześnie, można przytoczyć wnioski płynące z omawianych badań w ramach projektu ,,Życie Lubuszan. Współczesność i perspektywy".

Przeciętna osoba dorosła spędza czas poza pracą zawodową (często postrzegany jako czas wolny) głównie na pracach domowych i zakupach. Rzadko czas dyspozycyjny przeznacza na naukę własną czy prace charytatywną. Z kolei czas swobody głównie realizuje biernie poprzez oglądanie TV, czytanie książek bądź prasy. Dość często spędza czas z rodziną lub w gronie znajomych. Większość dorosłych Lubuszan sporadycznie korzysta

z czasu wolnego na świeżym powietrzu. W niewielkim stopniu czas wolny spędzają uczestnicząc w kulturze bądź realizując hobby. Lubuszanie głównie wykorzystują w czasie swobody formy związane z poznaniem i odbiorem cudzej twórczości tzw. formy percepcyjne. Zdecydowanie nie są skłonni angażować się w prace społeczne.

Analiza wyników badań dotyczących czynników, które mają wpływ realizację czasu wolnego respondentów ukazała, że głównym elementem mającym wpływ na sposoby spędzania czasu wolnego współcześnie jest dochód na osobę w rodzinie. Tym samym przeważnie osoby o wysokich dochodach w większym stopniu spędzają czas twórczo, uspołeczniająco bądź rekreacyjnie. Są to również osoby, które zdecydowanie częściej wypoczywają aktywnie, choć jednocześnie deklarują najmniejszą ilość czasu wolnego [M. Zdaniewicz, 2012].

Podsumowując rozważania dotyczące czasu wolnego współcześnie, należy zauważyć często podkreślany w badaniach jakościowych przez respondentów fakt, stosunkowo nikłej jego ilości – szczególnie w ciągu dni roboczych. A przecież coraz częściej mówi się o tym, że to czas wolny ma wpływ na życie człowieka, na kształtowanie się stylu życia współczesnych społeczeństw. Wiemy bowiem, że na jego jakość czy sposoby jego kreowania wpływ ma wykształcenie, tradycje środowiskowe, stan cywilny, płeć czy wiek. Gorzej jak pojawia się obok nich element dominujący współcześnie, jako odgrywający zasadniczą rolę w różnicowaniu sposobów spędzania czasu wolnego - czynnik finansowy.

**Literatura:**

Nowak-Lipińska K., Wykorzystanie czasu wolnego w rehabilitacji głębiej upośledzonych umysłowo, Warszawa 1989.

Kamiński A., Czas wolny i jego problematyka społeczno-wychowawcza, Wrocław-Warszawa-Kraków 1965.

Marynowicz-Hetka E.(red.), Pedagogika społeczna, Warszawa 2007.

Zdaniewicz M., Praca zawodowa a sposoby spędzania czasu wolnego, niepublikowana rozprawa doktorska, Zielona Góra 2008.

Zdaniewicz M., Czas wolny Lubuszan [w:] Miłkowska G., Wołk Z., ,,Lubuszanie 2012 diagnoza stanu", Zielona Góra 2012.

Zdaniewicz M., Struktura czasu wolnego Lubuszan [w:] Wołk Z., ,,Życie Lubuszan. Współczesność i perspektywy lubuskich rodzin", Zielona Góra 2012.

***Magdalena Zdaniewicz***
*Uniwersytet Zielonogórski*

# REALIZACJA IDEI KREATYWNOŚCI W PRAKTYCE EDUKACYJNEJ SZKOŁY WYŻSZEJ

*Lucyna Skorecka*

Tak wiele mówi się dzisiaj o twórczości, o potrzebie bycia twórczym. Odnosi się to niemal do każdej dziedziny życia ludzkiego. Twórczość jest zjawiskiem złożonym i trudnym do opisania oraz badania poprzez swoją niejednorodność. Stanowi przedmiot zainteresowań wielu dziedzin naukowych, miedzy innymi historii, filozofii, socjologii oraz psychologii i pedagogiki. Powszechnie twórczość kojarzona jest z działalnością artystów i ich wytworami. Pytanie o twórczość bez dzieł odsyła nas do twórczości jako cechy indywidualnej. W tym przypadku często używa się terminu kreatywność.

W dzisiejszych czasach niezwykle ważne jest znalezienie idealnego *modelu studenta pedagogiki nowej epoki*. Studenta, który powinien sprostać nowym edukacyjnym wyzwaniom, otwartego na ustawiczne doskonalenie. Najważniejsza staje się w tym rozumieniu ciągła praca na rzecz jego rozwoju w kontekście organizowania systemowych działań i innowacyjnych rozwiązań dotyczących całej społeczności akademickiej.

Szkoła wyższa dla młodzieży rozpoczynającej studia często jest wartością samą w sobie. Jednocześnie Uczelnia ma umożliwić realizację innych, indywidualnych czy społecznych, wysoko cenionych wartości[1]. K. Jaskot opisując funkcje szkół wyższych, dokonuje ich podziału na zewnętrzne i wewnętrzne. W pierwszej grupie znajdują się funkcje związane z systemem szkolnictwa wyższego ,systemem edukacyjnym, z systemem na rzecz regionu oraz na rzecz makrosystemu. Te podstawowe funkcje zewnętrzne rozumiane są jako wynik działania szkoły wyższej mającego wpływ na inne systemy, z którymi jest ona związana[2]. Natomiast wśród funkcji wewnętrznych znajdują się następujące: dydaktyczna, wychowawcza, wspomagania rozwoju studentów oraz funkcje kompensacyjne. Wielokierunkowe oddziaływanie na studentów, tworzenie warunków sprzyjających ich rozwojowi i osiąganiu możliwie najwyższych kwalifikacji stanowi najważniejszą sferę działalności szkoły wyższej[3] . Tadeusz Lewowicki wymienia pięć koncepcji w związku z realizowaniem funkcji dydaktycznych uczelni, koncepcje: ogólnokształcąca (związana z przekazywaniem wiedzy), specjalistyczna (eksponująca wysokie kwalifikacje w wybranych dziedzinach aktywności zawodowej), personalistyczna (gdzie najważniejsze jest sprzyjanie rozwojowi osobowości studiują-

[1] Sawczuk W., *Wartości preferowane przez studentów w okresie transformacji ustrojowej*, Olsztyn 2000, s.40-41
[2] Jaskot K., *Funkcje szkoły wyższej jako instytucji edukacyjnej*. Szczecin 2002, s.5-10
[3] Jaskot K,, *Funkcje szkoły*…, op.cit., s. 11-21

cych), progresywistyczna (zakładająca przygotowanie do skutecznego radzenia sobie z pojawiającymi się problemami) i kompetencyjna (kładąca nacisk na wąskoprofilowane i sprawnościowe przygotowanie studentów)[1]. Cezary Hendryk[2] wskazuje, że szkoła wyższa uczy, kształci i jednocześnie rozwija działalność naukową, w trakcie prowadzonych badań naukowych. Studenci wdrażani są także do aktywności badawczej, poprzez kształtowanie w nich zapału badawczego, rzetelności naukowej, czy dostrzegania problemów oraz krytycyzmu i dążenia do prawdy. Autonomia szkoły wyższej wyzwala twórczość pracowników i studentów w kształtowaniu jej oblicza. Występuje tutaj znacznie większe zróżnicowanie form zajęć dydaktycznych, niż na pozostałych szczeblach kształcenia. Decyduje to o charakterze i przebiegu zróżnicowanych oddziaływań między nauczycielami akademickimi a studentami. Proces kształcenia w znacznym stopniu opiera się na wyzwalaniu samodzielności kreatywnej i aktywności studenta.

Bardzo ważną również rolę w realizowaniu funkcji wychowawczych uczelni pełni nauczyciel akademicki. Inspiruje studentów do rozwoju ich osobowości w sferze moralnej, estetycznej, społecznej, czy egzystencjalnej. Przekazuje ponadto ideały, wartości, zasady postępowania, umożliwia studentom poznawanie własnych możliwości w zakresie samodoskonalenia[3]. Nauczyciele akademiccy powinni pobudzać pozytywną motywację do uczenia się, zapewniając studentom równe szanse dla osiągnięcia sukcesu. Motywacja jest najważniejszym czynnikiem skutecznego nauczania i wychowania. Kompetencje merytoryczne i psychopedagogiczne nauczyciela akademickiego pozwalają rozbudzać wielokierunkowe zainteresowania studentów, uczyć ich postaw aktywnych, umożliwiających im zdobywanie wiedzy. Istotne staje się również uczenie umiejętności podejmowania samodzielnych decyzji, radzenia sobie z trudnościami i kształtowania wrażliwości na otaczającą rzeczywistość społeczną. Zadaniem uczelni wyższych jest stwarzanie warunków umożliwiających studentom skuteczną realizację ich zdolności i potrzeb edukacyjnych i rozwojowych, rozwijanie zdolności i wyzwalanie ich tendencji twórczych.

Obecna sytuacja na rynku pracy, potrzeby i oczekiwania społeczne inspirują wielu ludzi do podejmowania różnych wyzwań. Aby sprostać wymaganiom współczesnego świata koniecznym staje się przygotowywanie mło-

[1] Jaskot K,, *Funkcje szkoły*…, op.cit., s. 13-14
[2] Hendryk C., *O takcie pedagogicznym nauczycieli akademickich i orientacji podmiotowej studentów*. Szczecin 2000, s.15-16
[3] Cyboran B., *Zaangażowanie nauczycieli akademickich w działania wychowawcze na rzecz studentów – komunikat z badań*. (w:) *Studenci we wspólnocie akademickiej*, (red.) D. Skulicz, Kraków 2007, s.105

dzieży do mierzenia się z bardzo trudną i wymagającą rzeczywistością. Dlatego tak istotne staje się uczenie przyszłych pedagogów kreatywności, podejmowania różnego typu wyzwań na rzecz własnego rozwoju. Kreatywność jest procesem umysłowym, dzięki któremu powstają nowe idee, koncepcje, pomysły na realizację życiowych przedsięwzięć. Kreatywnego studenta pedagogiki powinna charakteryzować umiejętność dostosowywania się do różnych warunków, oryginalność, otwartość na nowe pomysły, zdolność do refleksji nad własnymi sukcesami. Niezbędnym warunkiem do poprawy poczynań zawodowych jest wewnętrzny monolog myśli, prowadzący do autorefleksji nad własną aktywnością ukierunkowaną na rozwój. Według Henryki Kwiatkowskiej pojęciem właściwie oddającym charakter procesu „wzrastania" w zawód jest tzw. adaptacja twórcza, polegająca na przekraczaniu zastanych konwencji w dążeniu do działań autonomicznych, podejmowanych we własnym imieniu i na własne ryzyko, a więc działań twórczych i odpowiedzialnych[1]. Oznacza to, że w kontekście organizacji kształcenia szkolnictwa wyższego i wyzwań dzisiejszego rynku pracy, rozwijanie kreatywności u studentów jest jedną z podstawowych funkcji uczelni.

Ważnym, ale bardzo trudnym procesem jest wdrażanie kreatywności w realizację programów studiów. Ale, czy wdrażanie przedmiotu „kreatywność" w programy gwarantuje sukces? Niniejszy problem został podjęty przez autorkę artykułu na podstawie prowadzonych badań nad poziomem stanu wiedzy o twórczości wśród studentów Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie, Wydziału Nauk Społeczno-Pedagogicznych w Katowicach. WSP TWP w Warszawie założona w 1993 roku decyzją Ministra Edukacji Narodowej to jedna z najdłużej istniejących niepublicznych uczelni humanistycznych w Polsce. Zajęcia dydaktyczne prowadzone są w 6 wydziałach Polski; Wydział Nauk Społecznych w Warszawie, Wydział Nauk Społeczno-Pedagogicznych w Katowicach, Wydział Nauk Humanistyczno-Społecznych w Olsztynie, Wydział Zamiejscowy w Lublinie, Człuchowie i Szczecinie. W swojej bogatej ofercie edukacyjnej Uczelnia proponuje naukę na pięciu kierunkach studiów. Szkoła posiada uprawnienia do kształcenia na poziomie studiów I stopnia oraz studiów II stopnia niestacjonarnych. Władze Uczelni usprawniając proces kształcenia odważnie wprowadzają nowe technologie komunikacyjne. Obok tradycyjnych form nauczania prowadzone są także zajęcia dydaktyczne przy użyciu metod i form kształcenia na odległość. WSP TWP w Warszawie zapewnia swoim studentom wykształcenie zgodne z najwyższymi standardami europej-

[1] Kwiatkowska, H. 1993. *Logika rozwoju zawodowego nauczyciela* [w:] Kształcenie nauczycieli, 1993, 1,s.73

skimi. Uczelnia skutecznie pozyskuje środki zewnętrzne. Aktualnie Uczelnia realizuje ponad 20 projektów edukacyjnych i badawczych finansowanych ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Oznacza to m.in., że studenci, absolwenci oraz kandydaci zewnętrzni mają możliwość podjęcia nieodpłatnych studiów niestacjonarnych, podyplomowych na wielu atrakcyjnych rynkowo specjalnościach oraz różnorodnych kursów, podnoszących kwalifikacje zawodowe.

Znaczenie wychowania do twórczości w szkolnictwie wyższym stało się inspiracją do realizacji projektu „Nowoczesny Wykładowca – tutor i coach". Podjęte działania w ramach projektu to odpowiedź na kreowanie i wdrażanie nowoczesnych metod kształcenia w szkolnictwie wyższym. Tutoring jako jedna z metod budowania właściwej relacji pomiędzy nauczającym (mistrzem), a uczącym się (studentem) szczególnie sprzyja samoorganizacji pracy studenta i motywuje go do ciągłego rozwoju. Wykładowca pełniący rolę tutora jest mistrzem, który służy radą, a ponadto potrafi odpowiednio pokierować talentem podopiecznego. Założone w tym projekcie działania mają za zadanie nie tylko podwyższenie kompetencji kadry dydaktycznej, ale również wzmocnienie praktycznych umiejętności w zakresie tutoringu akademickiego. Opracowany program szkoleniowo-doradczy oraz możliwość wymiany doświadczeń w ramach krajowych wizyt studyjnych i zagranicznych staży w ośrodkach akademickich, pozwala na przygotowanie wykładowców do samodzielnego opracowywania i wdrażania Systemu Tutoringu Akademickiego w pracy dydaktycznej. Idea przewodnia projektu pozwala na zwiększenie szans i wzmocnienie aktywności naukowej studentów oraz kreatywności i twórczości wśród młodych nauczycieli akademickich[1].W ramach działań związanych z projektem studenci biorą udział w zajęciach z przedmiotu kreatywność oraz innowacyjność. Każdy blok zajęć obejmuje 30 godzin. W trakcie kursu uczestnicy poznają metody pracy twórczej i innowacyjnej, jak również zdobywają umiejętności ich praktycznego wykorzystania. Bloki przedmiotowe prowadzone są pod kierunkiem trenerów twórczego myślenia.

Pełniąc funkcję asystenta regionalnego projektu podjęłam badania empiryczne w grupie studentów Wydziału Nauk Społeczno-Pedagogicznych w Katowicach uczestniczących w zajęciach z przedmiotu kreatywność w roku akademickim 2009-2011.

Dla oceny skuteczności podejmowanych działań w ramach projektu niezbędne są badania diagnostyczne, których wyniki dają wskazówki do racjonalnego i trafnego prowadzenia praktycznych działań pedagogicznych. Artykuł, ze względu na swoją ograniczoną formę nie może być miejscem

[1] www.tic.wsptwp.eu

szczegółowej charakterystyki pojęć twórczość i kreatywność. Dlatego też autorka przyjęła za cel artykułu wskazanie stanu wiedzy o twórczości wśród badanych studentów, którzy ukończyli kurs z przedmiotu „kreatywność".

W celu uzyskania odpowiedzi na pytanie: Jaki stan wiedzy o twórczości posiadają badani studenci po ukończeniu kursu z przedmiotu „kreatywność"? w badaniach diagnostycznych zastosowano metody i narzędzia badawcze przyjmując klasyfikację metod wg Stanisława Palki[1]. W celu sprawdzenia poziomu stanu wiedzy o twórczości wśród studentów zastosowano Kwestionariusz „Co sądzisz o twórczości" Doroty Ekiert- Oldroyd[2], za zgodą Autorki.

Kwestionariusz składa się z 6 skal badających: poglądy na twórczość, cechy ludzi twórczych, proces twórczy, produkt twórczy, klimat i stymulowanie twórczości oraz samoocenę własnej aktywności twórczej. Odpowiedzi w skali 1-5 są punktowane zgodnie z kluczem. Badany może uzyskać maksymalnie 55 punktów, jeśli wszystkie odpowiedzi byłyby zgodne z kluczem. Część dotycząca samooceny, skala 6 nie jest punktowana.

Ponadto dokonano analizy danych zawartych w ankietach ewaluacyjnych, wypełnianych przez studentów biorących udział w zajęciach z przedmiotu „kreatywność". Kwestionariusze ankiet ewaluacyjnych wraz z analizą znajdują się na stronie internetowej WSP TWP w Warszawie[3]. Pytania dotyczyły: ogólnej oceny kursu, przydatności prezentowanych treści, jakości materiałów dydaktycznych, oceny przygotowania prowadzącego zajęcia, sposobu prowadzenia zajęć i zdobytych umiejętności.

W badaniach brała udział grupa 98 studentów pedagogiki różnych specjalności. Zajęcia z przedmiotu kreatywność w wymiarze 30 godzin przeznaczona były dla studentów wszystkich specjalności na kierunku: pedagogika. Grupy formowane były na podstawie złożonych przez studentów deklaracji uczestnictwa w projekcie „Nowoczesny wykładowca – tutor i coach". Należy zaznaczyć, iż zajęcia przedmiotu kreatywność prowadzone były poza obowiązującym harmonogramem zajęć dydaktycznych dla poszczególnych specjalności. Największa liczba badanych studentów to studenci pedagogiki przedszkolnej i edukacji wczesnoszkolnej. Uczestnictwo w zajęciach z przedmiotu „kreatywność" było dobrowolne.

Celem badań była diagnoza *poziomu wiedzy o twórczości* wśród badanych studentów. W badaniach wzięła udział 80 osobowa grupa studentów. Należy zaznaczyć, iż jest to wysoki odsetek w grupie 98 osób. Studenci nie

[1] Palka S., *Metodologia Badania Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006,s.49
[2] Ekiert-Oldroyd D., *Pedeutologiczne konteksty dydaktyki twórczości i ich pragmatyczne implikacje (pedentologia twórczości a dydaktyka twórczości)*, red. K. J. Szmidt: *Dydaktyka twórczości. Koncepcje-problemy-rozwiązania*, Kraków 2005, s.144-145
[3] www.tic.wsptwp.eu

mieli obowiązku wypełniania kwestionariusza ankiety. Można wnioskować, iż brak wypełnienia wiązał się z dużą ilością podejmowanych zadań w trakcie zajęć.

Wyniki badań odnośnie poziomu wiedzy o twórczości zamieszczono w tabeli 1 i 2.

**Tabela 1**. Średnie uzyskane przez badanych studentów w poszczególnych skalach Kwestionariusza CSOT

| **Skala nr średnia arytmetyczna** | **Maks. liczba punktów** | **Grupa I** | **Grupa II** | **Grupa III** | **Grupa IV** | **Grupa V** | **Grupa VI** | **Razem** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **1. Poglądy na twórczość** | 17 | 10 | 10 | 12 | 13 | 13 | 12 | 11,6 |
| **2. Cechy ludzi twórczych** | 21 | 15 | 11 | 15 | 13 | 15 | 12 | 13,5 |
| **3. Proces twórczy** | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3,0 |
| **4. Produkt twórczy** | 4 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1,9 |
| **5. Klimat i stymulowanie twórczości** | 9 | 8 | 6 | 8 | 8 | 8 | 7 | 7,5 |
| **Ogólna średnia** | **55** | **37** | **32** | **41** | **39** | **41** | **35** | **37,5** |

Źródło: badania własne (ogólna liczba badanych - 80 osób)

**Tabela 2.** Poprawne odpowiedzi uzyskane przez badanych studentów w poszczególnych skalach. N=80

| **Skala nr** | **Grupa %** |
|---|---|
| **1. Poglądy na twórczość** | 70,9 |
| **2. Cechy ludzi twórczych** | 66,6 |
| **3. Proces twórczy** | 77,8 |
| **4. Produkt twórczy** | 45,0 |
| **5. Klimat i stymulowanie twórczości** | 84,3 |
| **Ogółem** | **70,0** |

Źródło: badania własne (ogólna liczba badanych - 80 osób)

Analiza wyników badań przedstawionych w tabeli 1 i 2 w odniesieniu do poszczególnych skal wskazuje, iż studenci uzyskali ponad połowę maksymalnej liczby punktów, co stanowi 70,9 % ogółu poprawnych odpowiedzi.

W zakresie deklarowanej wiedzy dotyczącej cech ludzi twórczych badani osiągnęli 66,6% poprawnych odpowiedzi. Skala nr 3 dotyczy wiedzy o procesie twórczym – wszystkie grupy badane uzyskały tu wysoki odsetek poprawnych odpowiedzi (77,8%), co świadczy o dobrej orientacji w tym zakresie. Natomiast w skali nr 4 dotyczącej wiedzy o produkcie twórczym badana grupa uzyskała bardzo niski odsetek poprawnych odpowiedzi. Widać wyraźnie braki w wiedzy dotyczącej tego zakresu zagadnień. Można jednak wnioskować, że studenci nie mają jeszcze możliwości działania w obszarze praktyki pedagogicznej. Znaczący odsetek studentów biorących udział w zajęciach z kreatywności stanowi grupa studentów I stopnia studiów niestacjonarnych. Jak wynika z analizy danych wszystkie grupy badanych uzyskały w skali nr 5 najwyższy odsetek poprawnych odpowiedzi. Zebrane dane wskazują jasno, że badana grupa studentów posiada wiedzę teoretyczną w zakresie tworzenia klimatu sprzyjającego rozwojowi twórczości na poziomie dobrym.

Z analizy materiału zawartego w tabeli 1 i 2 wynika, że większość badanych studentów posiada dobrą orientację w zakresie poglądów na twórczość, cech ludzi twórczych oraz klimatu i stymulowania twórczości. Natomiast niższy poziom wiedzy deklarują w zakresie procesu i produktu twórczego.

Poziom samooceny ma decydujący wpływ na postępowanie i działanie jednostki. Od faktu bowiem jak jednostka postrzega i ocenia siebie samego zależy „sposób reagowania na zadania, jakie przed nim stoją, charakter stosunków z innymi ludźmi, efektywność jej działania, a tym samym dalszy rozwój osobowości. Określa także to, czego człowiek gotów jest się podjąć, a czego odmówić, na co się decyduje, a czego będzie się obawiał.[1] Reasumując, można powiedzieć, że samoocena jest to zbiór sądów i opinii jednostki o sobie, które umożliwiają bądź też utrudniają podejmowanie działań uzyskania celów wyższych. Jest więc motorem lub hamulcem działania.

Skala nr 6 „samoocena własnego potencjału twórczego" nie jest punktowana, stąd w odniesieniu do niej nie można mówić o prawidłowych czy nieprawidłowych odpowiedziach. Badany wypowiada w tej skali sądy o samym sobie, odpowiadając na pytania, które noszą osobisty charakter. Pragnąc odpowiedzieć na pytanie: *Jaki poziom samooceny własnej twórczości wykazują badani studenci biorący udział w zajęciach z przedmiotu „kreatywność"?* przeanalizowano wyniki badań Kwestionariuszem CSOT. Dane liczbowe i procentowe dotyczące odpowiedzi na pytanie 44 zawiera tabela 11.

[1] Kulas H., *„Mechanizm funkcjonowania samooceny"*, Psychologia Wychowawcza, 4/1983, s.44

**Tabela 3.** Rozkład liczbowy i procentowy odpowiedzi w twierdzeniu nr 44: „*Myślę, że w porównaniu z innymi ludźmi jestem bardziej twórczy”*.

| **Pytanie 44** | **Liczba odpowiedzi** | **%**<br>**N-80** |
|---|---|---|
| **Tak** | 52 | 65,0 |
| **Nie** | 11 | 13,7 |
| **Nie wiem** | 17 | 21,3 |
| **RAZEM** | **80** | **100.0** |

Źródło: badanie własne

Jak widać samoocena wszystkich badanych w tym zakresie nie jest niska. Znaczna część osób uważa się za twórcze, natomiast niewielka grupa za mniej twórcze w porównaniu z innymi. Niemal 1/4 badanych nie wie, jak ocenić siebie pod tym względem. 17 studentów nie potrafiło jasno określić swojej odpowiedzi w tym twierdzeniu.

Wśród wszystkich badanych aż 65 % postrzega siebie jako bardziej twórczych od innych, a 13,7 % nie zgodziła się ze stwierdzeniem, że są bardziej twórczy niż inni ludzie.

**Tabela 4**. Rozkład liczbowy i procentowy odpowiedzi w twierdzeniu nr 45: „ *Nie wiem, czy jestem osobą twórczą”*.

| **Pytanie 45** | **Liczba odpowiedzi** | **% N-80** |
|---|---|---|
| **Tak** | 47 | 58,7 |
| **Nie** | 11 | 13,8 |
| **Brak odpowiedzi** | 22 | 27,5 |
| **RAZEM** | **80** | **100.0** |

Źródło: badanie własne

Badani zostali poinformowani, że w tym pytaniu nie ma możliwości odpowiedzi „nie wiem”, mogą natomiast nie udzielić żadnej odpowiedzi. W ogólnej liczbie 80 studentów aż 22 badanych (27,5%) nie udzieliło odpowiedzi. Może to oznaczać, że posiadając większą wiedzę na temat twórczości mają wyższą świadomość swoich cech.

W twierdzeniu 46 najbardziej wprost bada się samoocenę potencjału twórczego. Dane liczbowe i procentowe dotyczące tego zakresu przedstawia tabela 5.

**Tabela 5.** Liczbowy i procentowy rozkład odpowiedzi w twierdzeniu nr 46: *„Myślę, że w teście twórczości miałbym dobre wyniki”.*

| **Pytanie 46** | **Liczba odpowiedzi** | **% N-80** |
|---|---|---|
| **Tak** | 62 | 77,5 |
| **Nie** | 13 | 16,3 |
| **Nie wiem** | 5 | 6,2 |
| **RAZEM** | **80** | **100.0** |

Źródło: badanie własne

Na podstawie danych zebranych w tabeli 5 wynika, że samoocena własnego potencjału twórczego u niemal wszystkich badanych jest wysoka. Niski odsetek (6,2 %) badanych nie ma rozeznania co do własnego potencjału twórczego. 16,3% ogółu badanych nie przewiduje osiągnięcia wysokich wyników w testach twórczości, natomiast 77,5 % osób wysoko oceniło swe możliwości w tym zakresie.

Pytania 47 i 48 zawarte w Kwestionariuszu „CSOT” są bardzo zbliżone treściowo, dlatego też interpretowane są łącznie.

**Tabela 6**. Rozkład liczbowy i procentowy odpowiedzi w twierdzeniu nr 47: *„Mam już pewien dorobek twórczy”*.

| **Pytanie 47** | **Liczba odpowiedzi** | **% N-80** |
|---|---|---|
| **Tak** | 44 | 55,0 |
| **Nie** | 17 | 21,3 |
| **Nie wiem** | 19 | 23,7 |
| **RAZEM** | **80** | **100.0** |

Źródło: badanie własne

**Tabela 7.** Rozkład liczbowy i procentowy odpowiedzi w twierdzeniu nr 48: *„Robię takie rzeczy, które można by uznać za twórcze”*.

| **Pytanie 48** | **Liczba odpowiedzi** | **% N-80** |
|---|---|---|
| **Tak** | 52 | 65,0 |
| **Nie** | 15 | 18,7 |
| **Nie wiem** | 13 | 16,3 |
| **RAZEM** | **80** | **100.0** |

Źródło: badanie własne

Analiza danych zawartych w tabelach 6 i 7 wskazuje, że badani studenci optymistycznie ocenili się w poszczególnych obszarach. Aż 55,5% osób uważa, iż mają już pewien dorobek twórczy, a 65,0%, że robią takie rzeczy, które można by uznać za twórcze.

Wyniki wskazują i potwierdzają uzyskany wskaźnik przez badaną grupę w obszarze wiedzy na temat procesu twórczego i produktu. Dane zamieszczone w powyższych tabelach wskazują, że badani nauczyciele optymistycznie ocenili się w kwestii dorobku twórczego i utrzymali tę ocenę w na-

stępnym twierdzeniu dotyczącym twórczego działania. Większość badanych studentów uważa, że ma już pewien dorobek twórczy. Natomiast 65,0 % ogółu badanych ocenia swoją działalność za twórczą. Można przypuszczać, że badani studenci ocenili się bardziej realistycznie w zakresie własnego dorobku twórczego i twórczych działań niż w pozostałych twierdzeniach w skali nr 6. Należy stwierdzić, że zajęcia przedmiotu „kreatywność" spełniły funkcję regulacyjną miedzy „ja realnym" a „ja idealnym" i stały się motorem działań studentów. Wzrost poziomu wiedzy o twórczości i samym sobie w wyniku uczestnictwa w zajęciach wpłynął na ocenę swoich cech, możliwości i umiejętności wśród badanych. Wszystkie odpowiedzi udzielone przez badaną grupę w skali nr 6 „Samoocena własnego potencjału twórczego" wskazują jednak, że mimo optymistycznych wyników w tym zakresie samo uczestnictwo w zajęciach nie wystarcza w rozpoznawaniu i wykorzystywaniu własnego potencjału twórczego.

Analizie poddano również opublikowane przez Biuro projektu wyniki przeprowadzonych ankiet ewaluacyjnych na koniec zajęć z przedmiotu „kreatywność".

**Tabela 8.** Średnia ocen prowadzonych zajęć dydaktycznych uzyskanych ze studenckiej *Ankiety ewaluacyjnej*

| **Obszar** | **Średnia ocena N=98** |
|---|---|
| Spełnienie oczekiwań jakie mieli Uczestnicy w odniesieniu do kursu **Kreatywność - Ogólna ocena kursu** | 4,8 |
| Przydatność prezentowanych treści | 4,9 |
| Jakość materiałów dydaktycznych | 4,7 |
| Ocena przygotowania prowadzącego | 4,8 |
| **Ogółem** | **4,8** |

Źródło: badania własne na podstawie ankiet ewaluacyjnych /www.wsptwp.eu/ (ogólna liczba badanych - 98 osób)
Ocena zajęć -w skali 1 oznacza najniższą, 5 oznacza najwyższą ocenę

Wyniki zawarte w tabeli 8 wyraźnie wskazują na bardzo wysoką ocenę zajęć ze strony badanych studentów. Ocena 4,8 w 5 stopniowej skali jest wynikiem optymistycznym i pozwala na wysunięcie wniosku o wysokim poziomie prowadzonych zajęć. Wysoko również studenci ocenili przygotowanie osób prowadzących zajęcia dydaktyczne, co jednocześnie potwierdza dbałość Uczelni o wysoką jakość kształcenia Ocena 4,9 w zakresie przydatności prezentowanych treści pozwala przypuszczać, że wzrost poziomu wiedzy o twórczości stanie się motywacją do podejmowania twórczych działań i rozwoju kreatywności ze strony studenta.

Wyniki przedstawione w poniższej tabeli potwierdzają wnioskowanie o skuteczności prowadzonych działań ze strony Uczelni. Aż 95% badanych

wskazało na zdobycie nowych umiejętności. Poddając analizie porównawczej wyniki w Kwestionariuszu „CSOT" i Ankiecie ewaluacyjnej wyraźnie można zauważyć na wzrost świadomości studenta w zakresie Jego samooceny i potencjału twórczego.

**Tabela 9.** Rozkład liczbowy i procentowy odpowiedzi uzyskanych przez badaną grupę studentów *w Ankiecie ewaluacyjnej*.

| **Obszar** | **Ocena zajęć LICZBA WSKAZAŃ tak** | **% N = 98** | **Ocena zajęć LICZBA WSKAZAŃ nie** | **% N = 98** |
|---|---|---|---|---|
| Zdobycie nowych umiejętności | 93 | 95 % | 5 | 5% |
| Sposób prowadzenia zajęć | 94 | 96% | 4 | 4% |

Źródło: badania własne na podstawie ankiet ewaluacyjnych/www.wsptwp.eu/(ogólna liczba badanych - 98 osób)

Zainteresowania autorki problematyką twórczości skupiają się wokół obszaru działań pedagogicznych. Prowadzone badania stanowią próbę systematycznego ujęcia zagadnień twórczości człowieka i pozycji pedagogiczno - pedeutologicznej. Analiza i ocena dotychczas prowadzonych badań w zakresie wyzwalania tendencji twórczych studentów upoważnia do stwierdzenia, iż podjęto zagadnienie stosunkowo istotne i słabo rozpoznane.

Autorka artykułu zdaje sobie sprawę z wielości wątków podjętych w artykule i niewyczerpania ich zakresu. Dotyczy to zarówno analiz teoretycznych jak i praktycznych.

Możliwości pojedynczego badacza są jednak ograniczone. Autorka kierowała się troską, aby wśród wielu wątków nie zgubić tego, co najważniejsze ukazania możliwości urzeczywistnienia idei twórczości w szkołach wyższych. Wszelkie czynniki, które nie zostały w artykule uwzględnione inspirują do dalszych, twórczych poszukiwań w tak zarysowanym, pasjonującym, obszarze badań. Autorka jest świadoma faktu, iż zebrany materiał nie upoważnia ją do uogólnienia wyników swoich badań na szerszą populację i orzekania o skuteczności prowadzonych zajęć z przedmiotu „kreatywność" w ramach działań projektowych Uczelni. Niemniej jednak pozytywne rezultaty uzyskane w badaniach ośmielają do wysunięcia postulatu o potrzebie podjęcia badań na szerszą skalę. Interesującym projektem byłyby badania dotyczące stymulowania aktywności twórczej studenta w sferze koncepcyjnej i realizacyjnej we współpracy studentów z trenerami treningów twórczości. Realizacja takiego projektu stanowiłaby również nowy obszar badań. Tego rodzaju wspólne przedsięwzięcie stwarzałoby szczególnie korzystne możliwości

twórczego wiązania badań pedagogicznych ze sferą praktyki zawodowej studenta. Oddziaływania praktyki na teoretyczną wiedzę pedagogiczną, na badania pedagogiczne dokonywane w toku badań w działaniu, zdaniem autorki powinno stać się postulatem w sferze polityki oświatowej. Bardzo interesującą innowacją jest wprowadzenie Regulaminu monitorowania losów zawodowych absolwentów od roku akademickiego 2012/2013 w WSP TWP W Warszawie. Badania losów absolwentów przeprowadzane będą nie rzadziej niż co trzy lata, a wyniki przeprowadzonych badań będą stanowić część procesu projektowania programu kształcenia. Wysunięty wniosek jest również wyzwaniem dla samej autorki pracy będącej trenerem treningów twórczości i adiunktem w Wyższej Szkole Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie na Wydziale Nauk Społeczno-Pedagogicznych w Katowicach.

**Literatura:**

Cyboran B., *Zaangażowanie nauczycieli akademickich w działania wychowawcze na rzecz studentów – komunikat z badań.* (w:) *Studenci we wspólnocie akademickiej*, (red.) D. Skulicz, Kraków 2007.

Ekiert-Oldroyd D., *Pedeutologiczne konteksty dydaktyki twórczości i ich pragmatyczne implikacje (pedentologia twórczości a dydaktyka twórczości)*, red. K. J. Szmidt: *Dydaktyka twórczości. Koncepcje-problemy-rozwiązania*, Kraków 2005

Hendryk C., *O takcie pedagogicznym nauczycieli akademickich i orientacji podmiotowej studentów*. Szczecin 2000.

Jaskot K., *Funkcje szkoły wyższej jako instytucji edukacyjnej*. Szczecin 2002.

Kulas H., *„Mechanizm funkcjonowania samooceny”*, Psychologia Wychowawcza, 4/1983,

Kwiatkowska H. . *Logika rozwoju zawodowego nauczyciela*[w:] Kształcenie nauczycieli, 1993, 1,.

Palka S., *Metodologia Badania Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006,

Sawczuk W., *Wartości preferowane przez studentów w okresie transformacji ustrojowej*, Olsztyn 2000.

Skorecka L.” *Prakseologiczny wymiar pedagogiki twórczości w pracy nauczyciela”, Wydawnictwo WSP TWP Warszawa, 2010*

**Adresy internetowe**

www.nauka.gov.pl
www.tic.wsptwp.eu
www.wsptwp.eu

# ZAGADNIENIA KULTURY JĘZYKA JAKO ISTOTNEGO ELEMENTU EDUKACJI PEDAGOGICZNEJ

*Danuta Dramska*

Nie trzeba dowodzić, jak wielkim dobrem kultury społeczeństwa jest język ojczysty. Dla każdego, kto posiada samowiedzę narodową i społeczną, słowo jest najbardziej oczywistą, konkretną ojczyzną, dlatego też sprawy dotyczące kultury języka ojczystego nie mogą być nam obce. Najlepiej zrozumieć to powinien nauczyciel, dla którego język (w znaczeniu komunikowania się zarówno za pomocą słowa pisanego jak i mówionego) jest podstawowym narzędziem nauczania i wychowania.

Bo przecież im sprawniejsza mowa dziecka, tym łatwiej wyraża ono swe myśli, co z kolei usprawnia kontakt ze światem i tym samym rozwija osobowość.[1]

Kultura języka to pojęcie nadrzędne, pod którym najogólniej można rozumieć czynny stosunek do swego języka, czyli świadomą dyspozycję umysłową, na którą składają się zarówno znajomość reguł, jak też stosowanie ich w praktyce na zasadzie naturalnie działającego nawyku. Kultura języka obejmuje komunikowanie się zarówno za pomocą słowa pisanego, jak i mówionego. W tym kontekście kultura żywego słowa odnosi się do słowa mówionego i powinna być rozpatrywana w całym kontekście kultury języka.

Kulturę żywego słowa należy pojmować w sposób dwojaki: jako środek i jako cel działalności społecznej a więc i dydaktycznej. Obejmuje ona bowiem z jednej strony zespół świadomych działań na materiale językowym, które mogą doprowadzić do pełniejszego i sprawniejszego posługiwania się mową jako narzędziem międzyludzkiej komunikacji, społecznego porozumiewania się; a z drugiej - pozwala osiągnąć wyższy stopień kultury w ogóle.[2]

Umiejętność sprawnego mówienia to w naszych czasach umiejętność szczególnie ważna. We współczesnym życiu ogromną rolę odgrywają takie środki przekazu informacji, w których jej nośnikiem jest słowo mówione. Toteż wszelkie, nawet niezbyt rażące wady wymowy, mogą w sposób istotny ważyć na losach dzisiejszych ludzi zamykając im po prostu drogę do wielu interesujących, atrakcyjnych zawodów. Nienaganna wymowa powinna wchodzić w zakres podstawowych wymagań, stawianych między innymi kandydatom na nauczycieli, aktorów, dziennikarzy, prawników, ale także

[1] L. Kaczmarek.: *Nasze dziecko uczy się mowy.* Lublin 1966, s.55

[2] J. Kram: *Zarys kultury żywego słowa.*. Warszawa 1995, s.8-19, cyt za J. Pająk: *Kultura języka - kultura żywego słowa.*. w: Logopedia. Pytania i odpowiedzi. red: T. Gałkowski; G. Jastrzębowska, s.863.

poza uprawianiem tych - i wielu innych zawodów - poprawne posługiwanie się językiem jest dla każdego niezmiernie istotne, ponieważ stanowi warunek pełnego uczestnictwa w życiu społecznym.[1]

Konieczność opieki nad wymową dziecka jest dziś powszechnie uznana lecz można sobie zadać pytanie czy rzeczywiście opieka ta jest w pełni realizowana przez kompetentnych nauczycieli. Wokół kształtowania się prawidłowego rozwoju mowy stosowanych jest wiele zabiegów, wśród których można wyróżnić trzy aspekty opieki nad wymową, lub mówiąc ogólniej kulturą wymowy, a mianowicie: zwalczanie, zapobieganie wadom wymowy jak i jej kształcenie.

Innym zagadnieniem dotyczącym między innymi problematyki zaburzeń mowy są działania kompensacyjne. Skala działań kompensacyjnych w wychowaniu jest bardzo rozległa. Każda forma pomocy, opieki wychowawczej - to kompensacja pewnej dziedziny potrzeb, które nie zostały wcześniej zaspokojone.

Basil Bernstein w socjolingwistycznej teorii poruszającej problematykę działań kompensacyjnych dopatruje się tworzenia określonej i właściwej sytuacji wychowawczej między innymi w rozwoju mowy ludzkiej. Propozycje rozważań zawarte w tej teorii wyrosły ze *stricte* środowiskowych praktycznych potrzeb oświatowych. Zwrócono tu uwagę na jeden niedoceniany dotąd czynnik stymulujący rozwój jednostki, którym jest język, jakim posługuje się dziecko podejmując naukę w szkole. Analizy Bernsteina dotyczące omawianego zakresu penetracji praktycznych, związane są ściśle z obszarem intencjonalnych działań kompensacyjnych. Kompensacja polega tu bowiem na wyrównaniu defektów organicznych lub zjawisk i stanów ujemnych. Działania kompensacyjne, prowadzone między innymi przez nauczycieli czy też logopedów, mają zapewnić dzieciom i młodzieży warunki prawidłowego i pełnego rozwoju. Bernstein wielokrotnie stwierdza, iż nauki społeczne wykazały zarówno w przeszłości, jak i obecnie, niewielkie zainteresowanie badaniami nad mową człowieka. Na tym tle - omawiając liczne relacje zachodzące pomiędzy formami mowy a formą istniejących stosunków społecznych - udowadnia on, że mowa jest jednym z najważniejszych aspektów kultury *homo sapiens*, jako środek przekazu treści kulturowych.[2] Podobnie jak działania profilaktyczne stanowią niezbędny element racjonalnego procesu wychowawczego, również działania kompensacyjne w zakresie modelowania mowy ludzkiej są warunkiem prawidłowego przebiegu tego procesu.

[1] H. Kurkowska: *Przedmowa do wydania II* (w:) I. Styczek: *Logopedia.*, Warszawa 1983, s.7
[2] A. Radziewicz-Winnicki: *Działania kompensacyjne w socjolingwistycznej teorii Basila Bernsteina,*. (w:) A. Radziewicz-Winnicki (red.): *Pedagogika społeczna w perspektywie przemian gospodarczych*, Katowice 1987, s.67 i n..

W Polsce już od XIX wieku na zagadnienia związane z kulturą języka i działaniami kompensacyjnymi zwracali uwagę liczni specjaliści. Jednym z nich, działającym w Wilnie w okresie międzywojennym, był Benedyk Dylewski. Wskazywał on między innymi na potrzebę stworzenia dziecku warunków normalnego rozwoju fizycznego, badania słuchu, ćwiczenia narządów mowy i gestu mimicznego, doboru odpowiedniego słownika i wzbogacania go, a przede wszystkim walki z błędnym naśladownictwem. Dylewski uważał, iż zwalczanie wad mowy i głosu w społeczeństwie będzie skuteczne tylko wtedy, gdy jednocześnie będzie przeprowadzana zsynchronizowana akcja zwalczania tych zaburzeń. Miał tu na względzie koordynację działań lekarzy (a tym samym wzmożenie ogólnej opieki nad zdrowiem dziecka) i nauczycieli (przez fachową, umiejętną kontrolę i opiekę nad rozwojem mowy dziecka) zarówno w domu przez uświadomionych rodziców, jak też w przedszkolach i szkołach. Według Dylewskiego profesorowie otolaryngologii na wydziałach lekarskich powinni poczuwać się do obowiązku prowadzenia w swoich kursach obowiązkowych wykładów i ćwiczeń z dziedziny chorób mowy i głosu oraz powinni wyszkolić lekarzy specjalistów otolaryngologów-fonologów, a nauka o chorobach oraz higienie mowy i głosu powinna być obowiązkowym, poważnie traktowanym przedmiotem we wszystkich seminariach nauczycielskich i instytutach pedagogicznych. Usuwając wady mowy i głosu w podrastającym pokoleniu zwalczamy je w całym społeczeństwie.[1] Wtedy to zaistnieje większa szansa zwalczania zaburzeń mowy, jak również podniesienia kultury języka podczas pracy pedagogicznej. Postulaty te są zbieżne z głoszonymi obecnie.

Innym specjalistą - pedagogiem mającym wpływ na krzewienie kultury języka był Franciszek Popiół, który w 1946 roku z inicjatywy Marii Grzegorzewskiej - dyrektora Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej - objął stanowisko kierownika Poradni Ortofonicznej Instytutu. Poradnia kierowana przez F.Popioła wywarła ogromny wpływ na szkolenie nauczycieli szkół specjalnych oraz propedeutyczne zaznajomienie wszystkich studentów Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej z problematyką zaburzeń mowy i kulturą języka. Wychodzono z założenia, że każdy nauczyciel - wychowawca powinien zdobyć odpowiednią wiedzę logopedyczną o charakterze teoretyczno-praktycznym. Przedmiot ten obowiązywał wszystkich studentów, poddawani też byli badaniom mowy, a w wypadku zaburzeń - leczeni w Poradni. Studenci mając możność hospitowania poszczególnych zajęć terapeutycznych w Poradni mogli się praktycznie zapoznać ze sposobami prowadzenia terapii różnych zaburzeń mowy, przez co zdobyte umiejętności były

[1] B. Dylewski: *Organizacja walki z wadami mowy i głosu*. „Szkoła Specjalna" 17 1947/48, nr 1-4, s.35-50

niezwykle istotne w późniejszej pracy zawodowej.[1] W Poradni oprócz działalności dydaktycznej dla studentów Instytutu prowadzono wykłady z zakresu ortofonii dla słuchaczy innych szkół kształcących nauczycieli. Organizowano również kursy z zakresu logopedii z programem profilowanym pod kątem potrzeb nauczycieli szkół specjalnych.[2]

Tylko na podstawie dwóch przytoczonych przykładów można przekonać się jak ważną sprawą jest zaznajomienie studentów studiów pedagogicznych z problematyką kultury języka - kultury żywego słowa i podstawowymi zagadnieniami związanymi z zaburzeniami mowy. Obecnie w większości uczelni rekrutacja na studia przeprowadzana jest w formie testowej. W takim przypadku nie sposób zauważyć czy dany kandydat obciążony jest zaburzeniem mowy, nie sposób również sprawdzić czy przyszły student posiada prawidłową - nienaganną wymowę - która powinna wchodzić w zakres podstawowych wymagań stawianych nauczycielom. W związku z tym niejednokrotnie kształcimy przyszłych nauczycieli z rozmaitymi wadami (np. sepleniących czy też realizujących nieprawidłowo głoskę „r") lub też z wymową, która nie ma nic wspólnego z kulturą żywego słowa. Wymowę swoich nauczycieli niejednokrotnie naśladują dzieci, czy też dworuje sobie z niej młodzież. Ostatnio postulowano wprowadzenie w uczelniach pedagogicznych obowiązkowego przedmiotu „emisja głosu" (emisja głosu - czyli wydobywanie oraz kształtowanie dźwięków, ich artykulacja). Postulat ten zasługuje ze wszech miar na poparcie. Zastanawiające jest jednak, że akcentowano przede wszystkim wprowadzenie tego przedmiotu jako panaceum na chorobę zawodową nauczycieli połączoną z różnego rodzaju odszkodowaniami a związaną z dolegliwościami gardła, krtani, strun głosowych i tym podobnych schorzeń mających etiologię w niewłaściwym posługiwaniu się głosem. Pominięte zostały natomiast sprawy tak ważne jak społeczne aspekty wprowadzenia tego przedmiotu. Mam tu na myśli nauczyciela, który również przy okazji ćwiczeń emisyjnych poznaje i przyswaja sobie szersze tajniki kultury żywego słowa na przykład ortofonii, czy też dykcji. Jak wspomniałam wyżej wprowadzenie na uczelnie pedagogiczne przedmiotu emisja głosu jest chwalebne choć nie można tu mówić o swego rodzaju „pionierstwie" - wystarczy przecież spojrzeć na przedwojenne nauczycielskie świadectwa naszych dziadków, na których emisja głosu była składową ogólnej oceny wymowy (sprawnego posługiwania się językiem) nauczyciela. A może obok emisji głosu można byłoby wprowadzić na uczelniach pedagogicznych przedmiot – „kultura języka", który ze społecznego punktu widzenia byłby dla nauczycie-

[1] J. Doroszewska: Z prac Instytutu Pedagogiki Specjalnej. Koncepcja Instytutu Pedagogiki Specjalnej kształcenia nauczycieli - wychowawców do szkół i zakładów specjalnych,, „Szkoła Specjalna" 1966, nr 2, s.98

[2] M. Janeczko: *Poradnia Ortofoniczna.* „Szkoła Specjalna" 1972, nr 3/4, s.265

li a przede wszystkim dla ich przyszłych uczniów, również bardzo przydatny. Na kulturę języka składają się bowiem: poprawność gramatyczna, regulowana świadomie stosowanymi w praktyce normami; bogactwo w zakresie leksyki i frazeologii oraz zróżnicowania stylistyczne; poprawność wymowy i wypowiadania się w szerokim rozumieniu (składową których jest między innymi emisja głosu).

Można zatem stwierdzić, że nauczyciela cechować powinna głęboka troska o sprawność precyzyjnego narzędzia, którym jest mowa jako środek komunikacji społecznej w ogóle, a oddziaływania społecznego w szczególności. Język jako narzędzie włączania się w życie społeczne odgrywa przecież ważną rolę we wszystkich przedmiotach nauczania.[1]

Janina Doroszewska pisze, iż „[...] wychowawstwo niewątpliwie jest sztuką. My wychowawcy, tworzymy dzieło sztuki: osobowość dziecka. I tak jak artyści mają swe ogólne prawa estetyczne, którym muszą się podporządkować, tak samo i nas wychowawców, obowiązują zasady specyficznej estetyki: stworzyć osobowość dziecka, która by była dostosowana do służby wartościom ulepszającym świat. Jedni z nas będą to ulepszenie rozumieli tak, inni inaczej. Poszczególne realizacje ogólnej zasady twórczości wychowawczej musimy dostosować każdorazowo do danego nam tworzywa: indywidualności tego oto dziecka [...]" Słowa J.Doroszewskiej skierowane są do wychowawców, można więc tutaj zadać pytanie czy wychowawca, dla którego sprawy dotyczące kultury języka ojczystego są obce spełnia należycie swoje zadanie. Niewątpliwie nie. Wychowawca - nauczyciel, powinien prowadzić swojego wychowanka poprzez zawiłości obejmujące zarówno komunikowanie się za pomocą słowa mówionego jak i pisanego a więc powinien wdrażać go w tajniki kultury języka. J.Doroszewska stwierdza, iż artyści (plastycy, muzycy itp.) również częstokroć muszą od tworzywa wyjść, uzależniając od niego koncepcję twórczą, ale zwykle jest im łatwiej: znają oni bowiem swoje tworzywo i jego przeważnie niezmienne właściwości, „[lecz] my nie znamy go nigdy z całą pewnością, nigdy do głębi i wciąż, z chwili na chwilę, musimy dostrzegać jego zmianę [...]". Występuje tu jeszcze jedna trudność, której nie znają tamci twórcy „[gdyż] nasze tworzywo nie może być urabiane inaczej, jak tylko w ten sposób, że je pobudzamy do tworzenia się samemu, i że tak organizujemy otoczenie, by wpłynęło w sposób dla naszej koncepcji dodatni [...]". Twórczość wychowawcza jest twórczością reżyserską, twórcą jest samo dziecko i jego warunki życia, „[...] może więc dlatego tak rzadko my, artyści w materiale ludzkim, osiągamy wysoki poziom naszej sztuki, że jest

[1] B. Komorowski: *O niektórych publikacjach z zakresu logopedii wieku przedszkolnego i wczesnoszkolnego.* „Logopedia. Kultura Żywego Słowa". 1969 nr 8/9, s.155

ona tak trudna i tyle wymaga intuicji, i tyle bezustannego, czujnego wysiłku. A może i dlatego, że sami nie orientujemy się w jej trudnościach. Sami nie wiemy, że musimy być artystami [...]". Zdaniem J.Doroszewskiej nie można dobrze wychowywać, jeśli wychowawca nie ma instynktu twórczego, instynktu artysty, który tworzy zawsze na nowo, zawsze inaczej, mając wciąż zmienione warunki twórcze.[1] Wychowawcy należy dać ogólne podstawy wykształcenia zawodowego, które wprowadzą go w zagadnienia teoretyczne. Ale można i trzeba mu dać jeszcze coś więcej: zapoznać go z przykładami praktycznych rozwiązań tych zagadnień, z techniką pracy w czyimś warsztacie - o takie właśnie praktyczne rozszerzenie planu zajęć na studiach pedagogicznych w postaci przedmiotu kultura języka - trzeba postulować.

Literatura:

J. Doroszewska: *Z cyklu: Materiały wychowawcze (Z pracy w zakładach specjalnych).* „Szkoła Specjalna" Warszawa 1947/48, nr 1-4, s.64-65

J. Doroszewska: *Z prac Instytutu Pedagogiki Specjalnej. Koncepcja Instytutu Pedagogiki Specjalnej kształcenia nauczycieli - wychowawców do szkół i zakładów specjalnych.* „Szkoła Specjalna" 1966, nr 2, s.98

D. Dramska: *Proces instytucjonalizacji zawodu logopedy w Polsce. Zarys problemu.* Katowice 2001, s.27-37

D. Dramska: Profesjonalna tożsamość logopedów w Polsce w świetle przeprowadzonych badań. Katowice 2001, s. 12- 13

B. Dylewski: *Organizacja walki z wadami mowy i głosu*. „Szkoła Specjalna" 17 1947/48, nr 1-4, s.35-50

T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red): *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki.* Opole 1999, s.863

M. Janeczko: *Poradnia Ortofoniczna.* „Szkoła Specjalna" 1972, nr 3/4, s.265

L. Kaczmarek .:*Nasze dziecko uczy się mowy.* Lublin 1966, s.55

B. Komorowski: *O niektórych publikacjach z zakresu logopedii wieku przedszkolnego i wczesnoszkolnego*. „Logopedia. Kultura Żywego Słowa". 1969 nr 8/9, s.155

J. Kram: *Zarys kultury żywego słowa.* Warszawa 1995, s.8-19, cyt za J. Pająk Kultura języka - kultura żywego słowa s.863 w: Logopedia. Pytania i odpowiedzi. red: T. Gałkowski; G. Jastrzębowska.

H. Kurkowska: *Przedmowa do wydania II* (w:) I. Styczek: *Logopedia.*, Warszawa 1983, s.7

[1] J.Doroszewska: *Z cyklu: Materiały wychowawcze (Z pracy w zakładach specjalnych).* „Szkoła Specjalna" Warszawa 1947/48, nr 1-4, s.64-65

A. Radziewicz-Winnicki: *Działania kompensacyjne w socjolingwistycznej teorii Basila Bernsteina*. (w:) A. Radziewicz-Winnicki (red.): *Pedagogika społeczna w perspektywie przemian gospodarczych*, Katowice 1987, s.67 i n.

***Dr Danuta Dramska***
*Katedra Pedagogiki Społecznej*
*Wydziału Pedagogiki i Psychologii*
*Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*

# EDUKÁCIA V OBLASTI AKTUÁLNEJ BIOETICKEJ PROBLEMATIKY[1]

*Martina Šipová*

Pluralizmus názorov v bioetickej oblasti nás núti k širšej diferenciácii eticko – sporne dôležitých otázok, k novým výzvam predkladaných nielen zo strany lekárskej etiky, ktorú mnohí považujú za jej synonymum, ale taktiež reagovať na rôzne morálne dilemy kreované tak zo strany bioetika, teológa, vedca, lekára a pod. Pri zodpovedaní morálne diskutabilných otázok, fundamentálnym konceptom pre globálne riešenie bioetickej problematiky, by mala byť permanentná snaha o neustály dialóg vyúsťujúci do normatívneho konsenzu. Otázky bioetickej sféry s pribúdajúcimi vedecko-technologickými možnosťami stratili svoju intimitu v okamihu, keď sa prestali dotýkať výlučne domény erudovaných odborníkov, a začala o tejto otázke diskutovať predovšetkým laická verejnosť. Bioetika[2] ako nový interdisciplinárny odbor, ktorý skúma človeka či už z pohľadu teológie, medicíny, biológie a pod., v sebe združuje špecifické vlastnosti, ktoré sa dotýkajú priamo človeka ako celistvej bytosti. Post-moderný človek sa voči biomedicínskemu výskumu stavia niekedy skepticky z dôvodu rozvíjania komplikovanej doby, ktorá so sebou priniesla náročné etické otázky. Niekedy zložité medziľudské vzťahy strácajú svoju „ľudskú tvár" a človek zabúda na základné princípy a hodnoty, ktoré sú merítkom v našom správaní, v našom kreovaní ľudskosti. Už grécky mysliteľ Aristoteles označil pojmom etika ľudskú mravnosť, ktorá usmerňo-

[1] Tento článok je výsledkom riešenia grantovej úlohy č. 1/2012 VGA „Súčasné bioetické otázky z pohľadu pravoslávnej teológie a ich duchovný rozmer" v rámci Vedeckej grantovej agentúry Pravoslávnej cirkvi na Slovensku.

[2] Termín bioetika je prvýkrát použitý pre „nový „odbor", zaoberajúci sa problémami súvisiacimi s celým „živým kráľovstvom." Bol definovaný ako „systematické štúdium ľudského jednania v oblasti vied o živote a v starostlivosti o zdravie. Toto jednanie je skúmané vo svetle morálnych hodnôt a princípov." LADD, J.: The task of ethics. In: REICH, WT. (ed.). Encyclopedia of Bioethics. New York: Free Press, 1978, p. 400-407. Podľa MUNZAROVÁ, M.: *Zdravotnícka etika od A do Z.* Praha 2005, s. 16. Ondok vo svojej štúdii indikuje termín „bioetika", ktorý nie je jediným termínom, s ktorým sa stretávame v množstve napísanej literatúre. Pre tento pojem existuje i vymedzenie termínu „etika zdravia" alebo „etika starostlivosti o zdravie" (healthcare ethics) alebo „medicínska etika", resp. „morálna medicína". Pojem bioetika je pojmom všeobecným lebo nezahrňuje len samotné liečenie, ale i s ňou spojené etické problémy. Ide o biologické súvislosti s vlastnou medicínskou praxou. ONDOK, J. P.: *Bioetika*. Lipník nad Bečvou 1999, s. 14. K tomu pozri ŠIPOVÁ, M.: Súčasné bioetické otázky orgánových transplantácií. In: *Pravoslávny teologický zborník.* PU v Prešove, PBF 2012, roč. XXXVIII (23), s. 83-94.

vala etické správanie sa ľudí v spoločnosti. Preto každé naše počínanie by malo byť usmerňované práve touto filozofickou disciplínou.

Edukačná stratégia v oblasti bioetickej problematiky by mala predovšetkým spočívať v morálnej skúsenosti riešenia všeobecných otázok, ktoré sa priamo dotýkajú daných špecifických vlastnosti. Vytvára sa priestor pre spoluprácu v poradenských edukačných stratégiách pre odborníkov v medicíne, pedagogických zamestnancov, vedcov a pod., ktorí prejavili enormný záujem pracovať v bioetickej sfére nielen individuálne, ale i skupinovo.

V súčasnej dobe je potrebné, aby sme sa zapájali do diskusií, ktoré sú morálnou výzvou pre našu spoločnosť. Adekvátne reagovať na citlivú oblasť bio-medicínského výskumu. K dosiahnutiu istého cieľa je potrebné využívať mnohé komparatívne metódy, aby sa laická verejnosť mohla podieľať na elementárnych etických princípoch, ku ktorým patrí i rozprava o hodnote ľudského života a jeho nedotknuteľnosti, o interrupcii, či transplantácii orgánov. Široká verejnosť sa môže dozvedieť o sporne dôležitých otázkach prostredníctvom odbornej a vedeckej literatúry, medializáciou dynamického vedecko-technického napredovania v bioetickej oblasti. Iba tak budeme môcť hlbšie rozvíjať fenomén etickej a bioetickej otázky v kontexte sociálno-mravných hodnôt.

Hlavným hnacím motorom pri edukácii bioetickej problematiky by mali byť napríklad i tieto základné ciele[1]:

- vybudovať sieť (network) odborníkov venujúcich sa bioetickej problematike z rôznych uhlov pohľadu (filozofického, teologického, právneho, lekárskeho, prírodovedného, politologického, sociálneho, občianskeho a pod.) pochádzajúcich z rôznych pracovísk UCM,
- pripraviť a realizovať špecializované kurzy z bioetickej problematiky pre študentov filozofickej fakulty (napr. filozofov, politológov, náuku o spoločnosti), ako aj študentov ostatných fakúlt a pracovísk - prírodovedeckej (biotechnológie), masmediálnej (žurnalistov) a Inštitútu fyzioterapie, balneológie a liečebnej rehabilitácie,
- pripraviť a realizovať špecializované kurzy z bioetickej problematiky pre učiteľov stredných škôl (náuka o spoločnosti) v rámci vzdelávania dospelých,
- pripraviť a realizovať špecializované kurzy z bioetickej problematiky pre pracovníkov zdravotníctva v rámci vzdelávania dospelých,
- odborne sa zapojiť do riešenia bioetickej problematiky v slovenskej spoločnosti s ohľadom na európsku dimenziu a členstvo SR v EÚ,

[1] (online). [cit. 2012-09-29]. Dostupné na internete: <http://www.infovek.sk/~sykora/APVV/UCM.html#Topic20>

- zapojiť sa do riešenia domácich vedecko-výskumných a pedagogických projektov v rámci VEGA, príp. KEGA grantov,
- zapojiť sa do riešenia medzinárodných vedecko-výskumných a pedagogických projektov s bioetickou problematikou, napr. v rámci rámcových projektov EÚ,
- spolupracovať s Etickou komisiou Ministerstva zdravotníctva SR, s Komisiou pre biologickú bezpečnosť Ministerstva životného prostredia UK a s UNESCO bioetickou komisiou pri ministerstve zahraničných vecí,
- vytvoriť priestor pre dialóg medzi vedou a náboženstvom, dialóg medzi sekulárnymi a konfesionálnymi riešeniami bioetických dilem,
- šíriť osvetu o bioetickej problematike vo verejnosti pomocou tlačených i elektronických médií, pomáhať kultivovať diskusiu vo verejnosti o niektorých kontroverzných bioetických témach.

Z uvedených cieľov vyplýva, že súčasná postmoderná doba a jej dynamické napredovanie vo vede vyvoláva v kruhu spoločnosti rôzne etické problémy a dilemy. Bioetika, ktorá stojí i v antropocentrickej pozornosti, pod ktorú spadá otázka hodnoty ľudského života, výskum na človeku, eugenika, zásahy do ľudského správania sa, má silný vplyv nielen v teologickej oblasti, ale i v právnej, sociologickej, filozoficko-etickej a pod. Šírenie osvety o bioetickej problematike formou médií spôsobuje, že sa do slovenskej domácnosti dostávajú staro-nové potrebné informácie. Tie sú opodstatnene predmetom zaujímavých verejných diskusií, pretože informácie vytvárajú priestor pre relevantnejšie vnímanie človeka v jeho celistvosti, v rámci jeho potrieb.

Bioetika vytvára priestor medzi vedou a náboženstvom, medzi odborníkmi a laickou verejnosťou. V rámci bioetiky sa riešia otázky humanity a solidarity. Môžeme tu spomenúť morálne konflikty predovšetkým z oblasti humanizácie embrya, interrupcie, terminálnej starostlivosti a eutanázie, transplantácie orgánov, paliatívnej starostlivosti, umelého oplodnenia, problémy klonovania. Všetko sú to diskutabilné témy, ktoré majú právny, teologický, medicínsky, filozofický podklad, a ktoré môžu viesť k rozporuplným otázkam biomedicínskeho výskumu. Tieto otázky by mali byť *„prima facie“*, čiže zásady, ktoré sú evidentné na prvý pohľad, avšak dochádza k mnohým sporným princípom pri systematickom štúdiu ľudského správania sa, pri riešení fundamentálnych etických princípov. Filozoficko-etické zdôvodňovanie sporných otázok v bioetike má svoje opodstatnenie v jej kauzistickom riešení celej problematiky.

O vytvorenie všeobecných pravidiel v etickej rovine sa pokúsili autori Beauchamp a Childress vo svojej knihe *Principles of Biomedical Ethics*, v ktorej vypracovali pokročilý súbor mravných zásad, ktoré by mali slúžiť

ako rámec pre biomedicínsku etiku. Uvedené zásady sú rozdelené do štyroch hlavných kritérií:

1. princíp autonómie – svojbytnosti (zásada vyžaduje rešpekt na prijímanie rozhodnutí od autonómnej osoby, pretože len autonómna bytosť dokáže slobodne konať),
2. princíp nonmaleficiencie – neškodnosti (zásada vyžaduje, aby sme neškodili ostatným),
3. princíp prospešnosti – beneficencia (skupina zásad, ktorá predpokladá konanie maximálneho dobra pre konkrétneho človeka),
4. princíp spravodlivosti – justice (skupina princípov, ktorá vyžaduje spravodlivé rozdelenie rizík, dobra, liekov, poskytnutie zdravotníckej starostlivosti a pod. Tento princíp vyžaduje nerobiť žiadne rozdiely medzi ľuďmi).[1]

Každé ľudské počínanie musí byť vedené etickým princípom. Ten spočíva v hľadaní pravdy o človeku.

Edukácia bioetickej problematiky musí smerovať predovšetkým ku zameriavaniu sa na získanie, „zhromažďovanie, rozvíjanie a rozširovanie vedeckých a odborných poznatkov medicínskej etiky a bioetiky a na ich praktické uplatnenie v oblasti medicíny, zdravotníctva, životného prostredia, vedeckého výskumu, praktickej aplikácie výsledkov biologických, medicínskych a prírodných vied, ako aj v oblasti výchovy a vzdelávania v medicínskej etike a bioetike, zameraného na študentov, odborníkov a pracovníkov príslušných odborov a odborností, ako aj širšej verejnosti.“[2] Ale i pri tomto dynamickom rozmachu technicko-vedeckého napredovania platí zásada, že nie všetko, čo je technicky možné – uskutočniteľné, je morálne správne. Potrebujeme sa zorientovať pod tlakom nových informácií, ktoré na nás útočia z každej strany. Vyselektovať zaujímavé tvrdenia, reagovať na ponúkané alternatívne riešenia.

**Zoznam bibliografických odkazov:**

BEAUCHAMP, T. L. – DeGRAZIA, D.: Principles and principlism. In: *Handbook of bioethics: Taking stock of the field from a philosphical perspective.* New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow 2004, s. 55-75. ISBN 1-4020-2127-5.

[1] K tomu bližšie pozri BEAUCHAMP, T. L. – DeGRAZIA, D.: Principles and principlism. In: *Handbook of bioethics: Taking stock of the field from a philosphical perspective.* New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow 2004, s. 57.

[2] (online). [cit. 2012-09-29]. Dostupné na internete: <http://www.bioetika.sk/o-nas/ciele>

HANGONI, T.: Etické problémy sociálnej práce po roku 1990. In: *Sociálna a duchovná revue. Vedecko-odborný recenzovaný zborník.* PU v Prešove, PBF 2010, roč. 1 (1), s. 15-24. ISBN 978-80-555-0156-7.

LADD, J.: The task of ethics. In: REICH, WT. (ed.). Encyclopedia of Bioethics. New York: Free Press, 1978, p. 400-407. Podľa MUNZAROVÁ, M.: *Zdravotnícka etika od A do Z.* Praha 2005. ISBN 80-247-1024-2.

ONDOK, J. P.: *Bioetika*. Lipník nad Bečvou 1999. ISBN 80-86036-24-3.

ŠIP, M.: Niektoré pojmy v sociálnej práci. In: *Sociálna práca - pomoc blížnemu*. Zborník príspevkov zo IV. Študentskej konferencie. Gorlice 2011. s. 69-77. ISBN 978-83-931180-8-3.

ŠIP, M.: Tradícia (podanie) a Sväté Písmo ako základ Zjavenia. In: *Pravoslávny Biblický zborník.* Gorlice 2010, zv. II, s. 209-222. ISBN 978-83-928613-5-5.

ŠIPOVÁ, M.: Hominizácia embrya: (sociálno-teologická reflexia). In: *Sociálna a duchovná revue. Vedecko-odborný recenzovaný zborník.* Prešov 2011, roč. 2, č. 4, s. 71-78. ISSN 1338-290X.

ŠIPOVÁ, M.: Súčasné bioetické otázky orgánových transplantácií. In: *Pravoslávny teologický zborník*. PU v Prešove, PBF 2012, roč. XXXVIII (23), s. 83-94. ISBN 978-80-555-0578-7.

ŠIPOVÁ, M.: Sociálno-etická otázka darcovstva orgánov. Živý, mŕtvy darca a xenotransplantácia. In: *Pravoslávny Biblický zborník*. Gorlice 2012, zv. II, s. 45-54. ISBN 978-83-63055-08-0.

ŠIPOVÁ, M.: Sociálna otázka interrupcie In: *Pravoslávny Biblický zborník*. Gorlice 2011, zv. III, s. 45-54. 978-83-63055-03-5.

ŠIPOVÁ, M.: Sociálna problematika výskumu kmeňových buniek (embryonálne, adultné). In: *Sociálna a duchovná revue. Vedecko-odborný recenzovaný zborník.* Prešov 2012, roč. 3, č. 3, s. 53-61. ISSN 1338-290X.

ŽUPINA, M.: Súčasná duchovná a etická kríza pred výzvou budúcnosti. In: *Sociálna a duchovná revue. Vedecko-odborný recenzovaný zborník.* Prešov 2011, roč. 2, č. 4, s. 8-15. ISSN 1338-290X.

**Internetové odkazy:**

(online). [cit. 2012-09-29]. Dostupné na internete: <http://www.infovek.sk/~sykora/APVV/UCM.html#Topic20>

(online). [cit. 2012-09-29]. Dostupné na internete: <http://www.bioetika.sk/o-nas/ciele>

# SOCIÁLNA POLITIKA V RUKÁCH SAMOSPRÁVY

*Martina Kormošová*

**Abstrakt:** Decentralizácia verejnej správy priniesla, okrem iného, na plecia samosprávy vykonávanie opatrení sociálnej politiky štátu. Právne normy stanovujú ich pole pôsobnosti, ale je tu dôležité rozlišovať čo aktéri sociálnej politiky môžu a čo musia robiť. Možnosti zakotvené v zákonoch vytvárajú priestor pre orgány územnej samosprávy na rozhodovanie o intenzite sociálnej politiky a práve prostredníctvom nich nadobúda sociálna politika v danom územnom priestore konkrétny rámec. Pre praktickú sociálnu prácu je dôležité neustále vzdelávanie a sledovanie zmien v legislatívnych pravidlách, taktiež nachádzanie nových riešení pre pomoc obyvateľom žijúcich v rôznych regiónoch Slovenska, ktoré sa vyznačujú svojim typickým problémovými situáciami. Zosumarizovanie všetkých kompetencií, ktoré sú v rukách samosprávy je hlavným cieľom tohto príspevku. Bez týchto znalostí sociálna práca vykonávaná v obciach a mestách, ktoré sú občanom „najbližšie“, nemôže adekvátne pomáhať riešiť rôzne problémové sociálne situácie.

**Kľúčové slová:** Samospráva, sociálna politika, dávky a príspevky, hmotná núdza, sociálne služby, sociálnoprávna ochrana detí, zamestnanosť

**Abstract:** Decentralization of the public administration has brought, inter alia, implementation measures of the State social policy on the shoulders of the local government. Legal rules limit their scope, but it is important to distinguish between what actors of social policy can and what they must do. The possibilities enshrined in law create the space for local governments to decide on the intensity of social policy, and precisely through them social policy acquires in that part of the area actual context. The continuing education and tracking of the changes in legislative rules also finding new solutions to help people living in different regions of Slovakia, characterized by their typically problematic situations are tools very important for practical social work. Summarizing of all competences which are in the hands of the local government is the main goal of this paper. Without this knowledge social work carried out in the villages and towns, which are "the closest" to the citizens can not adequately help solve a variety of problematic social situations.

**Key words:** Public administartion, Social policy, benefits and allowances, material need, social services, child protection, employment

**Úvod**

Samosprávy na Slovensku sú často označované ako sociálne miništáty. Ich poslaním je vykonávať predovšetkým službu pre občanov s trvalým pobytom na území, ktoré spadá do ich kompetencie. Štát samosprávam poskytuje určité prostriedky prídelom zo štátneho rozpočtu, alebo tým, že ich poverí vyberaním určitých štátnych daní. To je aj rozhodujúci faktor, ktorý ovplyvňuje podobu vykonávanej sociálnej politiky. Veľký vplyv má aj veľkosť samosprávy, veková a sociálna štruktúra obyvateľstva i jej celkové finančné možnosti. Neopomenuteľným faktorom z hľadiska praktickej politiky je i politická vôľa, ktorá často krát chýba predovšetkým pri vykonávaní opatrení v sociálnej oblasti.

Obec ako najmenšia jednotka územného členenia je povinná garantovať určitý základný štandard jej obyvateľov najmä na úseku hmotnej núdze, úseku sociálnej pomoci, úseku sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately a na úseku zamestnanosti. Historicky je preukázané, že obce sú najvhodnejším miestom pre poskytovanie sociálnej pomoci.

**Úsek hmotnej núdze**[1]

/práva a povinnosti jednotlivých subjektov v oblasti hmotnej núdze upravuje zákon č. 599/2003 Z. z. o pomoci v hmotnej núdzi a o zmene a doplnení niektorých zákonov/

V tejto oblasti obec poskytuje:

- jednorazovú dávku v hmotnej núdzi,
- poradenstvo pri zabezpečení základných životných podmienok a pri pomoci v hmotnej núdzi.

*Jednorazová dávka v hmotnej núdzi*[2] je dávka, ktorú podľa svojich možností poskytuje obec občanovi v hmotnej núdzi a fyzickým osobám, ktoré sa s občanom spoločne posudzujú najmä na úhradu mimoriadnych výdavkov, na nevyhnutné ošatenie, základné vybavenie domácnosti, zakúpenie školských potrieb pre nezaopatrené dieťa a na mimoriadne liečebne nálady. Túto dávku je možné poskytnúť do výšky preukázaných finančných nákladov, najviac však do výšky trojnásobku životného minima, čo k 1.7.2012 predstavuje sumu 583,74 €.

[1] **Hmotná núdza** je podľa zákona č. 599/2003 Z. z. stav, keď príjem občana a fyzických osôb, ktoré sa s občanom spoločne posudzujú, nedosahuje životné minimum a občan a fyzické osoby, ktoré sa s ním posudzujú, si príjem nemôžu zabezpečiť alebo zvýšiť vlastným pričinením.

[2] Pozri § 15 zákona č. 599/2003 Z. z.

*Poradenstvo pri zabezpečení základných životných podmienok a pri pomoci v hmotnej núdzi* spočíva v základnej orientácií občana v systéme nástrojov obce a štátu na riešenie jeho životnej situácie. Za základné poradenstvo možno považovať aj informácie o spôsobe uplatnenia nároku. Základné sociálne poradenstvo je bezplatné a jeho poskytovanie si vyžaduje nielen neustále vzdelávanie pracovníkov samosprávy, ale i ochotu pomôcť.

Obec je jedným zo subjektov, ktoré môžu vykonávať *funkciu osobitného príjemcu*[1]. Podstatou osobitného príjemcu je adresné a účelné využitie dávok a príspevkov najmä v prípadoch, kde sa doterajšou výplatou vybraných dávok nedosiahol účel, na ktorý sú dávky a príspevky určené. To v praxi znamená, že dávku preberie niekto iný, než občan, ktorému je táto dávka určená a tento účel „náhradný" príjemca zabezpečí tak, aby bola dávka využitá na svoj pôvodný účel. Ak túto funkciu vykonáva najmenej pre 20 spoločne posudzovaných fyzických osôb môže požiadať ÚPSVaR o dotáciu na výkon funkcie osobitného príjemcu.

Ďalšou dotáciou o ktorú žiada obec a disponuje ňou je dotácia na podporu výchovy k plneniu školských povinností dieťaťa ohrozeného sociálnym vylúčením. Podmienkou je, aby rodič dieťaťa bol v hmotnej núdzi a na základe toho sú hradené zo štátneho rozpočtu výdavky spojené s nákupom školských pomôcok a plná výška stravného pre dané dieťa.

Jednou z právomocí obce je možnosť podať podnet na preskúmanie splnenia nároku občana na dávku alebo príspevky k dávke, taktiež informuje ÚPSVaR o zmenách skutočností rozhodujúcich o vzniku nároku a v neposlednom rade spolupracuje s orgánmi štátnej správy, zdravotníckymi a školskými zariadeniami, daňovými úradmi a pod. pri poskytovaní pomoci v hmotnej núdzi.

**Úsek sociálnych služieb**[2]

/práva a povinnosti jednotlivých subjektov v oblasti poskytovania sociálnych služieb upravuje zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona o živnostenskom podnikaní v z. n. p./

[1] Pozri § 28 zákona č. 599/2003 Z. z.

[2] **Sociálne služby** sú podľa zákona č. 448/2008 Z. z. všetky činnosti zamerané na prevenciu vzniku, riešenie, zmiernenie nepriaznivej, alebo krízovej sociálnej situácie fyzickej osoby, rodiny alebo komunity, resp. na zachovanie, obnovu alebo rozvoj schopností fyzickej osoby viesť samostatný život a na podporu jej začlenenia do spoločnosti; ďalej sem patria činnosti zamerané na zabezpečenie nevyhnutných podmienok na uspokojovanie základných životných potrieb fyzických osôb a v neposlednom rade zabezpečujú prevenciu sociálneho vylúčenia fyzickej osoby a rodiny.

V pôsobností miest a obcí sú nasledovné sociálne služby:

- zamerané na zabezpečenie nevyhnutných podmienok na uspokojovanie základných životných potrieb v zariadeniach, ktorými sú *nocľaháreň* a *nízkoprahové denné centrum*;
- služby zamerané na podporu rodín s deťmi poskytnutím *pomoci pri osobnej starostlivosti o dieťa a podpory zosúlaďovania rodinného a pracovného života* a poskytovanie sociálnej služby v *nízkoprahovom dennom centre pre deti a rodinu;*
- služby, ktoré riešia nepriaznivú sociálnu situáciu z dôvodu ŤZP, nepriaznivého zdravotného stavu alebo z dôvodu dovŕšenia dôchodkového veku, ktorými sú *opatrovateľská a prepravná služba* a poskytovanie sociálnej služby v zariadení pre FO odkázané na pomoc inej FO a pre FO, ktoré dovŕšili dôchodkový vek, konkrétne *v zariadení pre seniorov, v zariadení opatrovateľskej služby a v dennom stacionári*.
- podporné služby, konkrétne *odľahčovacia služba* a *poskytovanie sociálnej služby v dennom centre.*

Ostatné služby sú v pôsobnosti vyšších územných celkov.

Obec v oblasti sociálnych služieb môže na základe vlastného posúdenia účelne spájať akou formou bude poskytovaná sociálna služba /buď terénne, ambulantne, alebo formou pobytovej služby/. Za účelom realizácie programov a projektov v oblasti sociálnych služieb môžu obce uzatvárať s ďalšími subjektmi poskytujúcimi sociálne služby partnerstvá[1]. Táto spolupráca so sebou prináša kvalitnejšie a efektívnejšie poskytovanie odbornej, obslužnej alebo inej činnosti pre samotných prijímateľov sociálnej služby.

Poskytnutie služby závisí od žiadosti obyvateľa, avšak obec je povinná vykonávať aj vlastnú vyhľadávaciu činnosť. Za účelom objektívneho posúdenia sociálnej situácie žiadateľa obec vykonáva aj posudkovú činnosť[2]. V praxi je to iba ťažko realizovateľné pretože pri posudku je potrebný sociálny pracovník, ktorý vykonáva sociálnu posudkovú činnosť a lekár ktorý garantuje lekársky posudok. Aj na základe tejto skutočnosti sa stretávame s tým, že sociálne služby obec zabezpečuje u iného verejného, alebo neverejného poskytovateľa. Na základe zmluvy s inštitúciou je obcou uhrádzaná suma ekonomicky oprávnených nákladov znížená o úhradu od prijímateľa, a je oprávnená vykonávať aj kontrolu účelnosti a hospodárenie s finančnými prostriedkami.

[1] Pozri § 4 Zákona č. 448/2008 Z. z.
[2] Pozri §48-51 Zákona č. 448/2008 Z. z.

Plánovanie sociálnych služieb sa realizuje formou komunitného plánu obce[1]. Obec spracúva komunitný plán sociálnych služieb a jeho priority v spolupráci s potencionálnymi prijímateľmi sociálnych služieb v rámci jej územia. Identifikuje v ňom rozsah potrieb jej obyvateľov, aktuálne možnosti ich uspokojenia prostredníctvom existujúcich sociálnych služieb, ako aj potrebu ich skvalitňovania a rozširovania. Sumarizuje aj aktuálne výdavky na sociálne služby, hodnotí ich efektivitu a identifikuje prípadné ďalšie finančné zdroje. Komunitné plánovanie by malo prispieť k vyššej efektivite využívaných zdrojov a k zvyšovaniu kvality poskytovaných služieb.

**Úsek sociálnoprávnej ochrany[2]**

/práva a povinnosti jednotlivých subjektov v oblasti sociálnoprávnej ochrany a sociálnej kurately upravuje zákon č. 27/2009 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kuratele v z. n. p./

Obec je povinná dbať na to, aby nedochádzalo k ohrozovaniu, alebo porušovaniu práv dieťaťa. Zabezpečuje dieťaťu ochranu a starostlivosť nevyhnutnú pre jeho blaho a ochranu jeho právom chránených záujmov, *je povinná upozorniť* Ústredie a úrady práce, sociálnych vecí a rodiny na porušovanie práv dieťaťa. Povinná je poskytnúť dieťaťu okamžitú pomoc pri ochrane jeho života a zdravia a v prípade, keď dieťa požiada o pomoc.

V záujme predchádzania vzniku krízových situácií v rodine *obec organizuje alebo sprostredkováva napr. účasť na programoch* zameraných na podporu plnenia rodičovských práv, povinností a plnenia funkcií rodiny, na schopnosť detí riešiť problémové situácie alebo adaptovať sa na nové situácie, sprostredkováva kultúrne, záujmové a iné aktivity zamerané na podporu vhodného využívania voľného času detí. V záujme obmedzenia negatívnych vplyvov na deti ponúka napr. pomoc dieťaťu a aj rodičom pri riešení výchovných, alebo rodinných problémov, pri uplatňovaní nárokov dieťaťa, pri sledovaní negatívnych vplyvov, ktoré pôsobia na dieťa a rodinu. Organizuje alebo sprostredkováva účasť na programoch, ktoré sú zamerané na pomoc pri riešení problémov detí v rodine, v škole alebo pri ohrození správaním členov rodiny alebo iných osôb.

Ak je rodič dieťaťa alebo osoba, ktorá sa osobne stará o dieťa, obyvateľom obce, na ktorej území má dieťa obvyklý pobyt a dieťa sa preukázateľne zdržiava na jej území najmenej jeden rok pred umiestnením do detského domova na základe rozhodnutia súdu o nariadení ústavnej starostlivosti, obec

[1] Pozri § 83 Zákona č. 448/2008 Z. z.

[2] **Sociálnoprávna ochrana detí** podľa zákona č. 27/2009 Z. z. v sebe zahŕňa opatrenia na zabezpečenie ochrany, výchovy a všestranného vývinu dieťaťa v jeho prirodzenom prostredí /ak to nie je možné z objektívnych príčine sú tieto opatrenia zabezpečené v náhradnom rodinnom prostredí.

vyčlení *finančné prostriedky* zo svojho rozpočtu *na úpravu a obnovu rodinných pomerov vrátane bytových a sociálnych pomerov dieťaťa*[1]. Obec môže tieto prostriedky použiť aj na vyhľadávanie fyzickej osoby, ktorej možno zveriť dieťa do osobnej starostlivosti. Výška je stanovená priamo v zákone a spôsob použitia určí obec vo všeobecne záväznom nariadení. Ak sa preukáže, že obec nevyčlenila žiadne finančné prostriedky, hoci tak mala urobiť, je zaviazaná prispievať na uľahčenie a podporu budúceho osamostatnenia sa dieťaťa formu *príspevku na tvorbu úspor*. Tento príspevok je poukazovaný na osobný účet dieťaťa umiestneného v detskom domove alebo na jeho vkladnú knižku. Jeho výšku určuje na každý rok Ústredie práce, sociálnych vecí a rodiny. S nasporenou sumou môže dieťa nakladať po dosiahnutí plnoletosti.

Obec môže prispievať rodičovi dieťaťa alebo osobe, ktorá sa oň stará *príspevkom na dopravu do zariadenia, v ktorom je dieťa dočasne umiestnené*.[2] Výšku príspevku a jeho vyplácanie si určuje obec sama prostredníctvom všeobecne záväzného nariadenia. To musí upravovať a predovšetkým vytvárať právne podmienky na intervenciu na tomto úseku. Mali by tu byť upravené napr. úhrady za starostlivosť poskytovanú v zariadeniach zriadených obcou, podrobnosti poskytovania príspevku na dopravu do zariadenia, v ktorom je dieťa umiestnené ako aj podmienky poskytovania finančného príspevku ďalším subjektom, ktoré vykonávajú úlohy na úseku sociálnoprávnej ochrany a sociálnej kurately.

Osoby, ktoré majú záujem stať sa pestúnom, alebo osvojiteľom nájdu pomoc na obecných či mestských úradoch. Ide predovšetkým o *poskytnutie informácií* potrebných na podanie žiadosti o zapísanie do zoznamu žiadateľov a informácií o subjektoch, ktoré pripravujú záujemcov na náhradnú rodinnú starostlivosť. Obdobne ako v iných oblastiach verejnej správy aj v oblasti SPO a SK je povinnosťou obce *poskytovať súčinnosť*. Ide o súčinnosť štátnym orgánom SPO a SK pri zisťovaní rodinných, bytových a sociálnych pomerov dieťaťa a jeho rodiny a pri osamostatňovaní sa mladého dospelého človeka.

Výnimočnou funkciou sa zdá byť *funkcia majetkového opatrovníka*[3] alebo funkcia poručníka, kedy sa obec stará o majetok patriaci dieťaťu a patria sem aj právne úkony, ktoré je potrebné vykonávať v súvislosti s touto funkciou.

Zriadenie detského domova, detského domova pre maloletých bez sprievodu, krízového strediska, resocializačného strediska pre drogovo závislých

[1] Pozri § 64-65 Zákona č. 27/2009 Z. z.
[2] Pozri § 64 ods. 1-2 Zákona č. 27/2009 Z. z.
[3] Pozri § 24, § 61 ods. 4, § 65 ods. 8 Zákona č. 27/2009 Z. z.

je taktiež v právomoci obce, je však potrebné podotknúť, že obec nedisponuje tak kvalifikovanými zamestnancami aby tieto inštitúcie ňou zriadené boli pre deti plnohodnotnou náhradou za skutočný domov. Je preto lepšie, ak výkon niektorých originálnych pôsobností obec zabezpečuje v spolupráci, alebo prostredníctvom kvalifikovaných právnických alebo fyzických osôb.

**Úsek zamestnanosti**

/práva a povinnosti jednotlivých subjektov v oblasti služieb zamestnanosti upravuje zákon č. 330/2008 Z. z. o službách zamestnanosti v z. n. p./

Obec v rámci komplexného a hospodárskeho rozvoja ovplyvňuje podmienky rozvoja zamestnanosti. Môže ju ovplyvňovať aj vlastnými aktivitami pri úlohách zverených zákonmi, alebo pri vlastnej hospodárskej alebo podnikateľskej činnosti. Napriek tomu, že realizácia politiky zamestnanosti nie je primárnou úlohou samosprávy, jej dôležitosť pri realizácií opatrení smerujúcich k zvyšovaniu zamestnanosti vyplýva aj z vyššie zmieneného zákona. V rámci štátnej politiky zamestnanosti sú niektoré nástroje prispôsobené úlohám územnej samosprávy a môžu byť nápomocné pri ich plnení. Obce sú jedným z najdôležitejších subjektov pri utváraní podmienok na pracovnú integráciu znevýhodnených uchádzačov o zamestnanie.

Medzi hlavné podporné nástroje štátu pre mestá a obce patria:

- podpora zamestnávania znevýhodneného uchádzača o zamestnanie v sociálnom podniku,[1]
- príspevok na podporu zamestnanosti na realizáciu opatrení na ochranu pred povodňami a na riešenie následkov mimoriadnej situácie,[2]
- príspevok na aktivačnú činnosť formou menších obecných služieb pre obec alebo menších služieb pre samosprávny kraj,[3]
- príspevok na aktivačnú činnosť formou dobrovoľníckej služby.[4]

Práce vykonávané v rámci *aktivačných činností* majú charakter brigád, sú časovo obmedzené, ich účastník je zvýhodnený cez systém pomoci v hmotnej núdzi získaním nároku na príspevok k dávke. *Menšie obecné služby*, ako vyplýva aj z názvu, organizuje obec a vykonávaná práca musí smerovať k zlepšeniu ekonomických, sociálnych, kultúrnych podmienok a životného prostredia obyvateľov obce. *Dobrovoľnícke práce* sa viažu na výkon všeobecne prospešnej činnosti, napr. v rozpočtovej a príspevkovej organizácií

[1] Pozri § 50b Zákona č. 5/2004 Z. z.
[2] Pozri § 50 j Zákona č. 5/2004 Z. z.
[3] Pozri § 52 Zákona č. 5/2004 Z. z.
[4] Pozri § 52a Zákona č. 5/2004 Z. z.

v oblasti sociálnych služieb, zdravotníctva, kultúry, v školstve a pod. Ich účelom je obnoviť a udržiavať základné pracovné návyky nezamestnanej osoby.

Pri ostatných uvedených nástrojoch je podmienkou získania podpory vytvorenie pracovnoprávneho vzťahu medzi uchádzačom o zamestnanie a zamestnávateľom.

Obec môže s inými orgánmi a organizáciami vytvárať záujmové združenie právnických osôb s cieľom realizovať konkrétne projekty a programy podpory zamestnanosti.

Na riešení zásadných otázok zamestnanosti v územnom obvode sa obce môžu podieľať prostredníctvom zastúpenia vo výbore pre otázky zamestnanosti, ktorý je kreovaný príslušným ÚPSVaR. Zástupcov do týchto výborov menuje Združenie miest a obcí Slovenska ako reprezentatívna organizácia členských miest a obcí.

**Záver**

Tvorcovia sociálnej politiky nesmú zabúdať, že každá forma výdavkov by mala byť efektívna. To znamená, že najdôležitejším kritériom pre hodnotenie je jej cielenosť a presné kritériá pri uplatňovaní. Náš sociálny systém by nemal byť príležitosťou na jeho zneužívanie, resp. by mal zahŕňať mechanizmy na odhaľovanie jeho zneužívania. Malo by byť samozrejmé aj preukázanie lojality a pozitívneho vzťahu k spoločnosti príjemcami. Samozrejme iba v prípadoch keď im to dovoľuje zdravotný stav.

Príkladom môžu byť poberatelia dávok z obecnej pokladnice, ktorí by mohli vykonávať bezodplatne prácu v rámci malých obecných služieb. Ostatné dávky smerujúce do rodinného rozpočtu by mohli podmieňovať návštevnosť školy deťmi, samozrejmé by malo byť aj spolufinancovanie pobytu v domove dôchodcov v závislosti od výšky vlastných príjmov subjektu sociálnej politiky. Aj v tejto oblasti realizácie výkonu verejnej správy je dôležité nezabúdať, že mimovládne organizácie by mali byť prirodzeným partnerom samospráv. Ich aktivity smerom k cieľovým skupinám by mali mať podobu jasnej spolupráce s územnými celkami.

**Zoznam bibliografických odkazov:**

KORMOŠOVA, M.: Efektívnejšie aktívne opatrenia na trhu práce? In: HUSÁR, J. (ed.): *Pravoslávny biblický zborník I/2012. Zborník katedry biblických náuk PBF PU v Prešove*, ELPIS - Diecezjalny ośrodek Kultury Prawoslavnej ELPIS v Gorlicach 2012, s. 146-153. [cit. 2012-05-25]. Dostupné na internete: <http://www.okp-elpis.pl/book,open,1776,0,

PRAVOSL%C3%81VNY_BIBLICK%C3%9D_ZBORN%C3%8DK_I_2012.html> ISBN 978-83-63055-05-9.

MAREŠ, P.: *Nezaměstnanost jako sociální problém*. 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1998. 172 s. ISBN 80-901424-9-4.

MARTINCOVÁ, M.: *Nezamestnanosť ako makroekonomický problém*. 1. vyd. Iura Edition, Bratislava 2002. ISBN 80-89047-31-9.

SCHAVEL, M. a kol.: *Sociálna práca vo verejnej správe.* 1. vyd. Bratislava: VŠ ZaSP sv. Alžbety, 2008.187 s. ISBN 80-80-820-65-1.

*Vyhláška č. 643/2008 Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky, ktorou sa vykonávajú niektoré ustanovenia zákona č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov v z. n. p.*

*Zákon č. 369/1990 Z. z. o obecnom zriadení v z. n. p.*

*Zákon č. 599/2003 Z. z. o pomoci v hmotnej núdzi v z. n. p.*

*Zákon č. 601/2003 Z. z. o životnom minime a o zmene a doplnení niektorých zákonov v z. n. p.*

*Zákon č. 5/2004 Z. z. o službách zamestnanosti a o zmene a doplnení niektorých zákonov v z. n. p.*

*Zákon č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele. Úplne znenie zákona - Zákon č. 27/2009 Z. z.*

*Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Z. z. o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v z. n. p.*

***Mgr. Martina Kormošová***
*Katedra kresťanskej antropológie a sociálnej práce*
*Pravoslávna bohoslovecká fakulta PU v Prešove*
*e-mail: kormosova.matka@gmail.com*

# EDUKAČNÝ PROGRES SOCIÁLNEJ PRÁCE (?)

*Bohuslav Kuzyšin*

Výzvy kladené pred dnešný akademický svet neobchádzajú ani priestor sociálnej práce. Vedecké disciplíny musia reagovať na potreby spoločnosti a realizovaný výskum musí mať aplikačný charakter. Z tohto dôvodu je paradigma špecializácie a polyvalencie v sociálnej práci na Slovensku aktuálnejšia ako kedykoľvek pred tým a načrtá známe otázky. Má mať jeden sociálny pracovník kompetencie realizovať služby klientom len v závislosti na svojej územnej kompetencii? Poskytovať intervenciu v najrozmanitejších životných situáciách? Riešiť problematiku mladistvých aj dospelých delikventov? Zaoberať sa občanmi invalidnými a postihnutými? Zasahovať v rodinách, starať sa o seniorov, či byť špecialistom na metódy poradenstva a techniky komunitnej a terénnej sociálnej práce? Alebo sa má orientovať len v rámci svojho profesionálneho pôsobenia a byť špecialistom vo vymedzenej oblasti?[1] Súčasný stav na Slovensku ukazuje, že sociálna práca sa vyberá cestou špecializácie, resp. cestou, ktorá sa špecializáciou iba javí.

Sociálna práca je v súčasnosti etablovanou disciplínou, v rámci ktorej vznikajú nové študijné programy v systéme sociálnych a behaviorálnych vied. Za pomerne krátku dobu sa vyformovala do špecifických oblastí svojho pôsobenia, ktoré nachádzajú svoju odpoveď predovšetkým v procese prípravy profesionálov. Pomocou nich by sociálna práca mala byť schopná realizovať žiaducu spoločenskú zmenu, čo sa však v súčasnosti nie celkom darí.[2] Hlavným dôvodom tohto stavu je diferenciácia študijných programov sociálnej práce bez realizácie skutočného výskumu reflektujúceho pozadie spoločenskej a vedeckej požiadavky.[3] Takýmto spôsobom sa nezískavajú podnety na skvalitňovanie vzdelávania sociálnych pracovníkov, čím sa nezaručuje nekompromisná erudovanosť profesionálov pôsobiacich v mimoriadne citlivých oblastiach spoločenského priestoru. Sociálny pracovník sa musí stať rovnocenným členom odborných tímov, ktorý zaručuje kompetentné a efektívne riešenie sociálnych problémov. K tomuto prispieva najmä oblasť dobre rozpracovaného vysokoškolského – univerzitného vzdelávania a oblasť ďalšej systémovo usporiadanej, kontinuálnej a komplexnej edukácie po

[1] Pozri MATOUŠEK, O.: *Základy sociální* práce. Praha 2001. s. 191-192.
[2] Pozri HANGONI, T.: Aktuálne výzvy pre sociálnu prácu (empiricko-reflexívna štúdia). In: *Sociálna a duchovná revue*. Roč. III, č. 1. Prešov 2012, s. 12-13.
[3] Porovnaj SCHAVEL, M.: Vzdelávanie v sociálnej práci a perspektívy v ďalšom vzdelávaní sociálnych pracovníkov. In: *Sociálne služby v regióne*. Zborník z vedeckej konferencie , ktorá sa konala 18. novembra 2010 v Skalici. Bratislava 2011, s. 7-12.

ukončení vysokoškolského štúdia a to najmä formou účasti na akreditovaných vzdelávacích programoch zameraných na skvalitňovanie poradenskej práce s klientom, manažérskych zručností, iných odborných vedomostí z oblasti legislatívy, ekonomiky a pod. Aktuálnosť tejto problematiky zvýrazňuje súčasný stav na trhu práce, na ktorom pribúda absolventov sociálnej práce, ktorí sa čoraz ťažšie presadzujú v aktívnej praxi. Potreba neustáleho zvyšovania kvality sociálnych pracovníkov a výkonu činností sociálnej práce sa stáva prirodzenou požiadavkou ich profesionálneho pôsobenia.[1]

Súčasný stav načrtneme pomocou analýzy študijných programov sociálnej práce a jej hraničných odborov.

**Študijné programy sociálnej práce - súčasný stav**

Parciálnu analýzu vzdelávacej štruktúry študijného odboru Sociálna práca sme vykonali na základe obsahovej analýzy[2] dokumentu „*Zoznam študijných programov*“[3] zo dňa 16. 8. 2012, ktorý je verejne dostupný v databázach Ústavu informácií a prognóz školstva. Dokument sumarizuje celkovo 2 788 slovenských študijných programov zoradených podľa názvu. Obsahuje taktiež informáciu o príslušnosti študijného programu k študijnému odboru, ktorá nám umožnila vykonať tento prieskum. Ako záznamovú jednotku sme si zvolili jednotku definovanú rozsahom,[4] konkrétne príslušnosť študijného programu k študijným odborom:

1. Sociálna práca (756100),
2. Sociálna práca – misijná a charitatívna práca (756101),
3. Sociálne služby a poradenstvo (756300).

Pri obsahovej analýze sme sledovali frekvenciu – započítanie každého výskytu ukazovateľa.[5] Výsledky sme následne podrobili klasifikačnej analýze[6] s určením príslušných kategórií.[7]

[1] Pozri SCHAVEL, M.: Kompetencie sociálneho pracovníka v intenciách prijatia supervíznej pomoci. In: *Supervízia v sociálnej práci – súčasná prax a perspektívy* (online). [cit. 2012-09-06] Prešov 2007. Dostupne na internete: http://www.supervizia.yw.sk/index5.htm

[2] Pozri MIOVSKÝ, M.: *Kvalitatívní přístup a metody v psychologickém výzkumu.* Praha 2009, s. 98-100.

[3] Pozri *Zoznam študijných programov* (online). [cit. 2012-09-06] Dostupne na internete: http://www.uips.sk/
sub/uips.sk/images/PKvs/ZberUdaj/zwpg40.pdf

[4] Pozri DISMAN, M.: *Jak se vyrábí sociologická znalost : Příručka pro uživatele.* Praha 2002, s. 169.

[5] Pozri MARŠALOVÁ, L. – MIKŠÍK, O. a kol.: *Metodológia a metódy psychologického výskumu.* Bratislava 1990. s. 310.

[6] Pozri MARŠALOVÁ, L. – MIKŠÍK, O. a kol., cit. dielo, s. 42-44.

[7] Kategórie boli definované na základe 5 pravidiel kategorizácie. Pozri KERLINGER, F. N.: *Základy výskumu chováni : Pedagogický a psychologický výzkum*. Praha 1972. s. 584-585.

Celkovo sme identifikovali 26 rozličných študijných programov spadajúcich do pôsobenia študijného odboru Sociálna práca alebo hraničných študijných odborov. Z toho je 8 nerealizovaných, teda neaktuálnych, bývalých, vyradených alebo neakreditovaných. Jednotlivé elementy - študijné programy sme kategorizovali do 5 skupín.

| ***Kategórie študijných programov*** | ***Študijné programy*** | |
|---|---|---|
| | ***Realizované*** | ***Nerealizované*** |
| **Študijné programy zamerané na činnosť, aktivitu, a špecifické metódy** | *- Riadenie a organizácia sociálnych služieb*<br>*- Sociálna práca v zdravotníctve*<br>*- Sociálna práca vo verejnej správe a sociálne služby*<br>*- Sociálne služby a poradenstvo*<br>*- Sociálne služby a poradenstvo vo verejnej správe* | *- Sociálna práca so zameraním na poradenstvo* |
| **Študijné programy zamerané na cieľovú skupinu** | *- Sociálna práca so zameraním na rómsku komunitu*<br>*- Sociálne a misijné služby v rómskych komunitách* | *- Sociálna a misijná práca s rómskou komunitou*<br>*- Sociálna a misijná práca v rómskej komunite*<br>*- Sociálna a misijná práca v rómskych komunitách*<br>*- Sociálna práca v rómskej komunite*<br>*- Sociálna práca so zameraním na sociálno-zdravotnú starostlivosť o seniorov* |
| **Študijné programy zamerané na charitatívnu a misijnú činnosť bez ďalšej špecifikácie** | *- Charitatívna a misijná práca*<br>*- Charitatívna a sociálna služba*<br>*- Misijná a charitatívna práca*<br>*- Sociálna a misijná práca*<br>*- Misiológia, diakonia a sociálna práca* | *- Sociálna práca so zameraním na misijnú a charitatívnu prácu* |
| **Polyvalentné študijné programy** | *- Sociálna práca*<br>*- Integratívna sociálna práca*<br>*- Aplikovaná sociálna práca* | |
| **Hraničné študijné programy** | *- Etika - sociálna práca*<br>*- Formácia a vedenie spoločenstiev*<br>*- Informatika pre sociálnu prácu so zdravotne znevýhodnenými* | *- Náuka o rodine* |

Uvedená kategorizácia poukazuje na nedostatočnú transparentnosť a systematickosť špecifikácie sociálnej práce na Slovensku. Nie je jasné, aké paradigmy boli používané pri diferenciácii odboru a zavedení nových študijných programov. Ak nebudeme brať v úvahu nerealizované, polyvalentné a hraničné študijné programy[1] a tematicky zjednotíme tie, ktoré ostanú, tak súčasnú špecializáciu sociálnej práce v kontexte realizovaných študijných programov na Slovensku vidíme len v nasledujúcich oblastiach:

- charitatívna a misijná sociálna práca,
- sociálna práca v rómskych komunitách,
- sociálna práca a sociálne služby vo verejnej správe a ich riadenie,
- sociálne poradenstvo,
- sociálna práca v zdravotníctve.

Je otázne, či táto diferenciácia skutočne odráža charakter sociálnej práce v jej teoretickej a aplikačnej rovine. Čo bolo kritérium voľby uvedených študijných programov? Existuje po nich reálny dopyt? Sú výsledkom teoreticko-empirického skúmania? Nie sú len kompromisom medzi personálnymi a odbornými kapacitami univerzít a vzdelávacou politikou štátu nútiacou vysoké školy zvádzať nedôstojný boj o študenta? Spočíva budúcnosť sociálnej práce v jej špecializácii na cieľovú skupinu? Alebo sa bude orientovať na zamestnávateľa, či preferovanú sústavu metód? A v neposlednom rade je na mieste otázka: aký to bude mať v konečnom dôsledku dopad na samotného klienta?

Odborná sociálna práca vo všetkých jej sférach je odpoveďou na aktuálne spoločenské problémy.[2] Tieto skutočnosti nevyhnutne vychádzajú z procesu spoločenskej zmeny, na ktoré sociálna práca musí reagovať vlastnou vedeckou, vzdelávacou a odbornou evolúciou.[3] Je nevyhnutné aktualizovať požiadavky na realizátorov tejto špecifickej odbornej činnosti vyžadujúcich si transdisciplinárnu a pritom úzko vyprofilovanú profesionálnu prípravu, praktické skúsenosti a uznávanie spoločensky preferovaných etických postojov.[4]

[1] Polyvalentné študijné programy neboli brané v úvahu kvôli širokospektrálnosti zamerania, hraničné študijné programy kvôli parciálnej príslušnosti k odboru, alebo príslušnosti k viacerým odborom a nerealizované študijné programy kvôli absentujúcej relevantnosti.

[2] Pozri LORENZ, W.: Teórie a metódy sociální práce v Evropě – profesní profil sociálnich pracovniků. In: *Sociální práce/Sociálna práca 1/2007*. Brno 2007, s. 62-71.

[3] Pozri HANUŠ, P.: Kdo je sociálni pracovník a proč by měl být vzdělaný. In: *Sociální práce/Sociálna práca 1/2007*. Brno 2007, s. 5-6.

[4] Pozri MACHALOVÁ, M.: Komparácia sociálnej práce, sociálnej pedagogiky a sociálnej andragogiky z hľadiska sociálnej edukačnej práce. In: *Sociálna a duchovná revue.* Roč. II, č. 1. Prešov 2011, s. 57-64.

**Závery a odporúčania pre prax**

Špecializácia je prirodzená forma vývoja vedy, ktorá je v neustálom procese progresu a obohacuje tak portfólio svojej vedomostnej základne novými poznatkami. Svoj odraz ale nemusí okamžite premietať do prvostupňového, alebo druhostupňového vysokoškolského vzdelávania a tým obmedziť absolventa v možnosti zamestnať sa len na vymedzených pozíciách. Praktické skúsenosti exaktných medicínskych vied ukazujú, že podstatnú rolu vo vzdelávaní zohráva komplexný a riadený systém postgraduálneho vzdelávania ukončený príslušnou atestáciou. Prvé pokusy o definíciu atestácie v sociálnej práci ju orientujú do polohy overenia *„získaných kompetencií vymedzených profesijným štandardom pre príslušnú kategóriu odborného zamestnanca v odbore sociálna práca, ktorý ich získal kontinuálnym vzdelávaním, sebavzdelávaním alebo výkonom odborných činností. Atestáciu môže vykonať len odborný zamestnanec v odbore sociálna práca, ktorý získal požadované vysokoškolské vzdelanie najmenej druhého stupňa a má minimálne 1 rok praxe"*.[1]

Model atestovaného vzdelávania je v súčasnosti čiastočne preberaný aj v pedagogických, či psychologických disciplínach a je len otázkou času, kedy prenikne do širšieho zázemia aplikovaných spoločenských vied. Pilotné výskumy v tejto oblasti ukazujú záujem absolventov sociálne práce o ďalšie školenia v akreditovaných vzdelávacích programoch, pričom ani forma pripravovaného atestovaného vzdelávania neostáva v týchto rovinách bez patričnej podpory. Ako preferované moduly sa prioritne ukazujú metódy sociálnej práce a výcviky sociálnych zručností.[2]

Je dôležité aby proces špecializácie sociálnej práce nebol intuitívny a neodrážal ideologické, ekonomické, prípadne politické motívy jeho tvorcov. Mal by spočívať v aplikovanom vyjadrení výsledkov podrobného výskumu zameraného na sociálnu prácu ako na praktickú činnosť, akademickú disciplínu a študijný odbor. Komparácii by v tomto prípade mali byť podrobené analýzy študijných programov, vedeckých výstupov, potrieb pracovného trhu, ale aj požiadaviek na kompetencie sociálnych pracovníkov z viacerých uhlov.

Ako sme otáznikom v názve naznačili, predkladaná štúdia nemala za cieľ ponúknuť jednoduché odpovede ani sa pesimisticky pozerať na prognózy vzdelávania v sociálnej práci. Naopak. Chceli sme zdôrazniť význam štúdia

[1] SCHAVEL, M.: Reflexie absolventov Vysokej školy zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave na oblasť vzdelávania v odbore sociálna práca. In: *Prohuman* (online). [cit. 2012-09-06]. 2012. Dostupne na internete: http://www.prohuman.sk/socialna-praca/reflexie-absolventov-vszasp-sv-alzbety-na-vzdelavanie-v-odbore-socialna-praca

[2] Pozri tamže.

tejto disciplíny, ktorá sa javí byť dostatočne tvárnou na to, aby reflektovala požiadavky spoločnosti a tým napĺňala svoj cieľ – zvýšiť kvalitu klientovho života.

**Použitá literatúra:**

DISMAN, M.: *Jak se vyrábí sociologická znalost : Příručka pro uživatele*. Praha 2002. ISBN 80-246-0139-7.

HANGONI, T.: Aktuálne výzvy pre sociálnu prácu (empiricko-reflexívna štúdia). In: *Sociálna a duchovná revue*. Roč. III, č. 1. Prešov 2012. ISSN 1338-290X.

HANUŠ, P.: Kdo je sociální pracovník a proč by měl být vzdělaný. In: *Sociální práce/Sociálna práca 1/2007*. Brno 2007. ISSN 1213-6204.

KERLINGER, F. N.: *Základy výskumu chováni : Pedagogický a psychologický výzkum*. Praha 1972.

LORENZ, W.: Teórie a metódy sociální práce v Evropě – profesní profil sociálnich pracovniků. In: *Sociální práce/Sociálna práca 1/2007*. Brno 2007. ISSN 1213-6204.

MACHALOVÁ, M.: Komparácia sociálnej práce, sociálnej pedagogiky a sociálnej andragogiky z hľadiska sociálnej edukačnej práce. In: *Sociálna a duchovná revue*. Roč. II, č. 1. Prešov 2011. ISSN 1338-290X.

MARŠALOVÁ, L.  MIKŠÍK, O. a kol.: *Metodológia a metódy psychologického výskumu*. Bratislava 1990. ISBN 80-08-00019-8.

MÁTEL, A. – ROMAN, T.: Zodpovednosť sociálneho pracovníka voči sebe a defenzívna orientácia v sociálnej práci. In: MÁTEL, A. – SCHAVEL, M. – MÜHLPACHR, P. – ROMAN, T. (ed.): *Aplikovaná etika v sociální práci*. Brno 2010. s. 93-108. ISBN 978-80-87182-13-0.

MATOUŠEK, O.: *Základy sociální* práce. Praha 2001. ISBN 80-7178-473-7.

MIOVSKÝ, M.: *Kvalitatívní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha 2009. ISBN 80-247-1362-4.

ROMAN, T. – ROMAN, L.: Etika penitenciárnej starostlivosti. In: MÁTEL, A. – SCHAVEL, M. – MÜHLPACHR, P. – ROMAN, T. (ed.): *Aplikovaná etika v sociální práci.* Brno 2010. s. 103-137. ISBN 978-80-87182-13-0.

SCHAVEL, M.: Kompetencie sociálneho pracovníka v intenciách prijatia supervíznej pomoci. In: *Supervízia v sociálnej práci – súčasná prax a perspektívy* (online). [cit. 2012-09-06] Prešov 2007. ISBN 978-80-8068-577-5.

SCHAVEL, M.: Reflexie absolventov Vysokej školy zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave na oblasť vzdelávania v odbore so-

ciálna práca. In: *Prohuman* (online). [cit. 2012-09-06]. 2012. ISSN 1338-1415. Dostupne na internete: http://www.prohuman.sk/socialna-praca/reflexie-absolventov-vszasp-sv-alzbety-na-vz delavanie-v-odbore-socialna-praca

SCHAVEL, M.: Vzdelávanie v sociálnej práci a perspektívy v ďalšom vzdelávaní sociálnych pracovníkov. In: Sociálne služby v regióne. Zborník z vedeckej konferencie , ktorá sa konala 18. novembra 2010 v Skalici. Bratislava 2011. ISBN 978-80-970567-0-4. Dostupne na internete: http://www.supervizia.yw.sk/index5.htm

VRANKOVÁ, E.: Sociálna práca v zdravotníctve. In: BUGRI, Š. – JURIŠ, P. (ed.) In: *Sociálna práca, ošetrovateľstvo a verejné zdravotníctvo v regióne východného Slovenska (EÚ) II. Recenzovaný zborník vedeckých prác pedagógov ÚSVaZ bl. P. P. Gojdiča*. Prešov 2012, s. 127-132. ISBN 978-80-8132-044-6.

VRANKOVÁ, E. – JUŠŠIKOVÁ, Y.: Tienisté stránky v živote seniorov. In: *Vedecká medzinárodná konferencia „Sociálna patológia a intervencia sociálnej práce“. Zborník z vedeckej konferencie*. Bratislava 2011. s. 216-224. ISBN 978-80-8132-018-7.

*Zoznam študijných programov* (online). [cit. 2012-09-06] Dostupne na internete: http://www.uips.sk/sub/uips.sk/images/PKvs/ZberUdaj/zwpg40.pdf

# VÝCHOVA V DUCHU SVATÝCH OTCŮ

*vladyka Kryštof (Pulec), metropolita*

Tento příspěvek je věnován velmi významnému tématu, kterým je výchova v duchu svatých Otců církve. Pokusíme se vidět současný stav edukace člověka očima svatých Otců, kteří podstatnou část svého myšlení věnovali právě výchově a vytvořili její základní rysy ve vztahu k církvi a ke společnosti.

Svatí Otcové byli ve své době nositeli a představiteli nejvyššího duchovního i světského vzdělání. Proto věděli, jak důležitou roli hraje výchova a edukace člověka. Výchova pro ně nepředstavovala jenom získání určitého kompendia vědění, ale v prvé řadě zušlechtění duše. Svatý Otec Basil Veliký o tom napsal, že smysl výchovy je: „podobati se Bohu tak, jak je to možné v lidské přirozenosti. Podoba není možná bez znalostí a znalosti nejsou možné bez vědění.“[1]

Svatý Otec Jan Zlatoústý podobně zdůrazňuje význam výchovy a nazývá ji: „umění umění a věda věd.“[2] Další svatý otec Řehoř Teolog považuje výchovu za „prvé a největší dobro člověka“ neboť „výchova umocňuje hodnoty a ideály a mladému člověku umožňuje vidět vysoké cíle.“[3]

Když porovnáme názory svatých Otců se současným stavem výchovy na školách a vůbec ve společnosti, vidíme, jak se od sebe navzájem liší. Rozdíly jsou způsobené většinou pokusy o pokrok podle vzoru ateistických evropských výchovných systémů. Jejich společným jmenovatelem je snaha eliminovat význam všelidských hodnot, ideálů platných pro celé lidstvo. Hodnoty, které vyučovali svatí Otcové, považují novodobé edukační systémy za relativní. Jinými slovy neplatí zásadně pro všechny: záleží na tom, jak se k nim každý postaví a bude ochoten je uplatňovat. Relativizace nadčasových hodnot spolu s relativizací otázek pravdy a lži, mravnosti a nemravnosti vede lidstvo i celou naši křesťanskou civilizaci k totální destrukci.

Současná výchova se nestará o dvojí smysl výchovy, jež spočívá v pěstování vědy a zároveň ctností. Naopak škola se většinou zabývá ekonomickými systémy a stává se jakousi výrobnou mechanicky získaných znalostí. Svatí Otcové měli jinou představu o výchově. Edukační systémy měly podle nich rozvíjet v prvé řadě etos a charakter. Nepřáli si učebny, jež by dávaly svým posluchačům pouze teoretické znalosti.

[1] Е.П.Е. s. 32/69B
[2] П.О. 31, 396A
[3] П.Г. 37, 682

Na druhé straně je třeba říci, že výchova duše podle svatých Otců neznamená ponížení v získávání vědeckých znalostí a s tím spojených praktických dovedností. Znamená pouze jiný pohled v získávání edukačních cílů: Duch předchází tělo. Proto svatý Jan Zlatoústý varuje před jakoukoliv změnou této hierarchie.[1] Neobyčejný význam edukace člověka vedl tohoto hierarchu, aby řekl: „výchova je realizace svatosti.“[2] Z této jedné věty svatého Otce chápeme, jak vysoce hodnotil výchovu a s ní spojený paterický edukační přístup.

Problematika výchovy očima svatých Otců je tak široké téma, že jej nelze vyčerpat na několika stránkách tohoto příspěvku. Pohleďme však na dva základní aspekty: učitelé a rodiče. Podle svatých Otců je jejich význam v edukačním procesu nezastupitelný.

Pro učitele platí slova svatého Jana Zlatoústého: „vychovatel nemá vychovávat a vzdělávat pouze slovy, ale konkrétním osobním příkladem.“[3] Život pedagoga, jeho skutky, jeho osobní příklad je to nejdůležitější, čím může vychovávat. Tyto rysy vychovatele mají provázet jeho edukační aktivity. Oprávněně na tomto místě nechme zaznít stesk svatého Basila Velikého, který, i když slyšel mnoho krásných slov vzdělaných učitelů, nenašel ani u jednoho takové ctnosti, které by souzněly s jejich slovy: „ten, který nečiní, to co vyučuje, nepřináší žádný užitek.“

Velký význam v edukačním procesu výchovy mají podle odkazu svatých Otců rodiče. Především mají svým dětem vštěpovat křesťanské zásady. Bohužel ani za časů svatého Jana Zlatoústého rodiče nedokázaly tuto úlohu zcela plnit. Svatí Otcové by však byli jistě šokováni, kdyby žili v dnešní konzumní společnosti. Rodiče dnes dávají svým dětem za vzor věci veskrze pozemské, světské a materiální. Nikoliv jak tomu bylo dříve věčné hodnoty s nebeskou relací. Svatý Jan Zlatoústý o tom napsal: „Nic jiného nemůžeme slyšet od rodičů, když svým dětem předkládají studium rétoriky, než následující slova: ‚Když pocházíš z nižší společenské vrstvy, ale máš při studiu rétoriky dobré výsledky, můžeš dosáhnout vysokých úřadů, získat bohatství, oženit se s bohatou nevěstou, postavit si přepychový dům…´ Jiní říkají svým dětem: ‚Když se naučíš italsky, budeš hoden žít v palácích a rozhodovat o všech politických otázkách.´ Jiní nabízejí zase další výhody související se štěstím a úspěchem na zemi. Nikdo však ani jednou nepřipomněl nebeské výhody.“[4]

V zásadě existuje konsenzus patrorum, v němž rodič vystupuje jako první pedagog. Je povolán k tomu, aby činil prvé zápisy v dětské duši a zdo-

[1] E.П.E. 28, 528, 518 - 520
[2] E.П.E. 25, 282
[3] E.П.E. 14, 554
[4] E.П.E. 28/497

bil ji nejkrásnějším, co existuje. Dětská duše pak během dospívání má schopnost rozlišovat a být kreativně kritická. Duše malého dítěte se podobá vosku. Rodiče by ji měly tvarovat s velkou pozorností a péčí. Vedení a pozornost rodičů by měla být zaměřena na růst hodnot a ideálů. Dítě by se nemělo topit ve světských a pomíjivých věcech tohoto světa.

Pro naše duchovní prostředí, které vymezuje autokefální církev v Českých zemích a na Slovensku, nejsou cizí a neznámé zásady patristického učení o edukaci člověka. Naše identita se opírá o odkaz svatých Cyrila a Metoděje a jejich žáků. Tvůrcem jejich epochálního díla byl tehdy učený konstantinopolský patriarcha svatý Fotios, který pro naše předky nechal připravit nejenom písmo a znalost křesťanského učení, ale předal nám i řeckou kulturu a možnost vstupu do světa římského právního myšlení. Proto svatí věrozvěstové, od jejichž příchodu nás v příštím roce bude dělit 1150 let, jsou pro nás nejenom tvůrci prvého slovanského písma, ale i prvými učiteli nadčasových hodnot a ideálů. Zůstali pro všechny Slovany zakladateli kristocentrické a antropocentrické pedagogiky, kterou převzali od svatých církevních Otců.

Pedagogika a edukační formy vytvořené svatými Otci a obsažené v cyrilometodějském odkazu je důležité následovat i uplatňovat v současnosti. Výchova v rámci působení Pravoslavné církve v českých zemích a na Slovensku ctí patristické prameny jako duchovní paprsky stále osvěcující proces edukace dnešního člověka.

**Použitá literatura:**

Dvorník F.: Byzantské misie u Slovanů, Praha 1970
Papadopulos Stilianos: Patrologia. Časť 2. Atény 1999.
Pružinský Štefan, prof.: Patrologia, Církevná a kresťanská literatúra 2. – 8. storočia, II. díl, Pravoslavná bohoslovecká fakulta Prešovské univerzity, Prešov 2003, ISBN 80-8068-2003-8.

*Poznámky:*

**ThDr. Ján Husár, PhD.**
**doc. PhDr. Mária Machalová, CSc.**
**doc. PhDr. Tomáš Hangoni, PhD.**
**PhDr. Bohuslav Kuzyšin, PhD.**
**(eds.)**

# NOVÁ SOCIÁLNA EDUKÁCIA ČLOVEKA (?)

## (DUCHOVNÉ, ANTROPOLOGICKÉ, FILOZOFICKÉ, PSYCHOLOGICKÉ A SOCIÁLNE ASPEKTY VÝCHOVY, VZDELÁVANIA A PORADENSTVA DNEŠKA)

ZBORNÍK PRÍSPEVKOV Z MEDZINÁRODNEJ
INTERDISCIPLINÁRNEJ VEDECKEJ KONFERENCIE

**Recenzenti:**

prof. ThDr. Ján Šafin, PhD.
prof. ThDr. Vasilij Sadvarij
doc. ThDr. Kryštof (Pulec), PhD., metropolita
doc. PhDr. Tomáš Hangoni, PhD.
PhDr. Bohuslav Kuzyšin, PhD.

**Technický redaktor:** ThDr. Ján Husár, PhD.
**Rok vydania:** 2012
**Počet strán:** 245

**Tlač:** CUBE consulting, s.r.o.

**Vydavateľ:**
Prešovská univezita v Prešove
Pravoslávna bohoslovecká fakulta
Prešov

**ISBN 978-80-555-0641-8**