

ZESZYTY NAUKOWE
Collegium Balticum
Nr 12

Szczecińska Szkoła Wyższa
COLLEGIUM BALTICUM

ZESZYTY NAUKOWE
Collegium Balticum
Nr 12



Szczecin 2017

Rada Naukowa

prof. zw. dr hab. Katarzyna Dziubalska-Kołaczyk

Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu

prof. zw. dr hab. Artur Katolo

Pontificia Facolta Teologica dell' Italia w Meridionale

dr hab. prof. nadzw. Tomasz Kuczur

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

dr hab. prof. US Elżbieta Perzycka

Uniwersytet Szczeciński

Recenzenci

Lista recenzentów znajduje się na stronie internetowej czasopisma
(zeszytynaukowe.cb.szczecin.pl)

Zespół Redakcyjny

Iwona Korpaczewska-Piskorz – redaktor naczelna

Krystyna Iwan

Stanisław Piskorz

Jerzy Kliszewski – redaktor techniczny

Korekta

Maria Falkowska

Tłumaczenia na język angielski

Justyna Olędzka

Tłumaczenie z języka włoskiego

Joanna Czyżowicz-Kryczko

Projekt okładki

Krystian Król

ISSN 2391-9094

Wydawca

Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum

ul. Mieszka I 61c

71-011 Szczecin

Druk i oprawa

volumina.pl Daniel Krzanowski

ul. Ks. Witolda 7 - 9, 71-063 Szczecin

druk@printgroup.pl

<http://www.volumina.pl>

SPIS TREŚCI

<i>Od redakcji</i>	9
--------------------------	---

PEDAGOGIKA

Czesław Plewka Nauczyciel w rozwoju zawodowym.....	12
Magdalena Handke Nauczyciel muzyki w szkole podstawowej we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej	33
Wiesław W. Kubielski Samooocena studenta	43
Krystyna Iwan O dziecku i postawie miłości studentów szkoły niepublicznej	59
Elżbieta Żywucka-Kozłowska Prawa dziecka w świetle dokumentów prawa międzynarodowego i krajowego	69

BEZPIECZEŃSTWO WEWNĘTRZNE

Elżbieta Żywucka-Kozłowska Bezpieczeństwo człowieka we własnym domu.....	78
Piotr Chrzanowski Restrukturyzacja górnictwa węgla kamiennego jako element bezpieczeństwa energetycznego w Polsce	85
Dariusz Drzewiecki Problem migracyjny w Europie na tle wydarzeń historycznych	98
Michał Aleksander Schröder Wybór publiczny czy wybór polityczny. Refleksja nad zmianą wysokości składki rentowej	112
Michał Aleksander Schröder Ograniczenie budżetowe. Jakie koszty ponosi rodzic? – studium przypadku	119

FILOZOFIA I FILOLOGIA

Maciej Sokołowski-Zgid The problem of truth in Arthur Schopenhauer's philosophy.....	130
--	-----

Artur J. Katolo

Miłosna poezja ludowa Kalabrii na przykładzie piosenki anonimowego
autora pt. „Jaskółeczka” ("Riturnella") 136

Artur J. Katolo

La lingua italiana: struttura e storia 143

OKIEM PRAKTYKA

Tomasz Korytkowski

ЗНАКОМЬ ... НАУКА... БИЗНЕС... 158

Noty o autorach 160

LIST OF CONTENTS

<i>Foreword</i>	9
-----------------------	---

PEDAGOGY

Czesław Plewka A teacher in professional development	12
Magdalena Handke A primary school music teacher in a contemporary educational reality	33
Wiesław W. Kubielski Student self-assessment	43
Krystyna Iwan About the child and loving attitude of private school students	59
Elżbieta Żywucka-Kozłowska Children's rights in lights of the national and international legislation.....	69

INTERNAL SECURITY

Elżbieta Żywucka-Kozłowska Human's safety in one's own house	78
Piotr Chrzanowski Restructuring of the bituminous coal mining as a part of the energy security in Poland.....	85
Dariusz Drzewiecki European migratory issue in the light of historical events	98
Michał Aleksander Schröder Public or political choice. A reflection on the change of disability pension contribution Mount	112
Michał Aleksander Schröder Budgetary restrictions. What costs does the parent cover? - a case study.....	119

PHILOSOPHY AND PHILOLOGY

Maciej Sokolowski-Zgid The issue of truth in Arthur Schopenhauer's philosophy	130
Artur J. Katolo Folk love poetry of Calabria illustrated by the example of an unnamed author of Riturnella song [<i>Jaskółeczka</i>]	136
Artur J. Katolo La lingua italiana: struttura e storia	143

FROM A PRACTITIONER POINT OF VIEW

Tomasz Korytkowski

School... Education... Business158

Notes about the authors160

OD REDAKCJI

Szanowni Czytelnicy! Z radością oddajemy w Państwa ręce kolejny, dwunasty, numer naszego czasopisma.

Tematyka tekstów zawartych w tym tomie jak zawsze koncentruje się wokół dwóch dyscyplin naukowych – bezpieczeństwa wewnętrznego oraz pedagogiki. To dwa ważne kierunki studiów w naszej Uczelni, a ponieważ czasopismo pomyślane było początkowo jako wsparcie wysiłku związanego z publikowaniem dorobku naukowego pracowników Collegium Balticum, te dwa działy stały się niejako naszą specjalnością. Grono „naszych” Autorów, w miarę upływu lat (czasopismo ukazuje się od 2008 roku), bardzo się jednak powiększyło i zróżnicowało, poszerzył się zatem znacznie zakres poruszanej w zeszytach problematyki.

W niniejszym tomie do artykułów dotyczących pedagogiki i bezpieczeństwa wewnętrznego dołączyły teksty z filozofii i filologii, dla których utworzyliśmy odrębny dział. Pojawiła się także część nowa i zupełnie inna niż pozostałe, jej utworzenie wymaga więc wyjaśnienia. Od jakiegoś czasu dostajemy teksty od praktyków, pragnących dzielić się swoimi refleksjami na temat pracy pedagogicznej, służby w Policji itp. Dotychczasowa formuła czasopisma uniemożliwiała zamieszczanie takich artykułów z powodu ich nienaukowego charakteru oraz formy (są to często np. felietony). Wartość tych tekstów jest jednak bezdyskusyjna. Postanowiliśmy zatem utworzyć odrębny dział, w którym nauczyciele, terapeuci, policjanci, zawodowi żołnierze będą dzielić się swoimi spostrzeżeniami i refleksjami. Zatytułowaliśmy go *Okiem praktyka*, a znajdować się będzie na końcu każdego numeru.

Prosimy Państwa o podjęcie trudu zapoznania się z tekstami zamieszczonymi w 12 numerze naszych *Zeszytów Naukowych*. Jesteśmy otwarci na dyskusję, polemikę, uwagi. Zachęcamy do pisania DO nas i DLA nas.

Z życzeniami dobrej lektury

Iwona Korpaczewska-Piskorz

PEDAGOGIKA

CZESŁAW PLEWKA

NAUCZYCIEL W ROZWOJU ZAWODOWYM

*Kiedy życie domaga się od Ciebie zmiany,
zastanów się, co dokładnie należy zrobić
i bez najmniejszej wątpliwości i bez żadnego
oporu odważ się na nią, wiedząc, że każda
zmiana zakłada rozwój.*

—Eilenn Caddy

Słowa kluczowe:

nauczyciel, rozwój zawodowy, uwarunkowania rozwoju zawodowego

A TEACHER IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Keywords:

teacher, professional development, conditioning of professional development

Abstract:

professional development is a term that appears almost universally both in everyday life and in many scientific studies. It is a matter of interest to any individual regardless of its professional status. In the case of a teacher, this term is often equated with career advancement. Although, in fact, professional advancement is only a formal-legal procedure where the degree of teacher professional advancement is in some sense a reflection of the actual level of professional development of a particular teacher.

In the theoretical considerations of this article an attempt to approximate the essence and sense of professional development and the factors that shape this development was made. These reflections were illustrated by the results of their own research carried out for many years in teachers' environment representing different types of schools and educational establishments, and with varying levels of professional advancement. It shows an individual teachers perceive to the essence and sense of their professional development and how they assess the level of their development and the conditioning in which they actually made that level different.

Wstęp

Przywołany aforyzm uczyniłem mottem rozważań podjętych w niniejszym artykule dotyczącym rozwoju zawodowego nauczyciela, który pojmuję nie tylko jako rozwój mający bezpośredni związek z wykonywaniem zawodu, ale rozwojem mającym miejsce w toku całego życia nauczyciela, bowiem nie tylko w przypadku rozwoju zawodowego, ale również każdego innego rozwoju zmiana jest immanentnie związana z tym rozwojem. Bez wątpienia każda zmiana jest zarówno jednym z czynników, które sprawiają, że rozwój jest niezbywalnym procesem wywołanym ową zmianą, ale jest ona w pewnym sensie również efektem rozwoju. Rzecz jednak w tym, że aby rozwój mógł być procesem nakierowanym na osiąganie zakładanych celów, osoba mu podlegająca musi być świadoma zarówno istoty samego rozwoju, jak również czynników wywołujących ową zmianę, a tym samym warunkujących przebieg i efekty rozwoju. Musi ona wiedzieć, że rozwój (w tym również rozwój zawodowy) nie jest tym czymś, co nagle pojawia się w wyniku jakiejś pojedynczej zmiany, lecz jest procesem całościowym warunkowanym wieloma czynnikami, z których tylko na niektóre ma on bezpośrednio wpływ, a tym samym może je w odpowiedni sposób dostosować do swoich potrzeb i możliwości. Niezależnie jednak od tego, że wpływ ten dotyczy tylko pewnej liczby czynników, to każda jednostka (w tym w sposób szczególny nauczyciel) musi umieć diagnozować i oceniać swoje potrzeby i możliwości rozwojowe, bowiem tylko wtedy może ona w sposób bardziej optymalny kierować własnym rozwojem zawodowym, dostosowując go zarówno do własnych preferencji zawodowych, jak również tych wszystkich potrzeb, które są funkcją dynamicznych przemian mających miejsce w otaczającej ją rzeczywistości¹. Umiejętność wglądu w siebie, w swój własny potencjał rozwojowy, w swoje kompetencje dotyczące kierowania rozwojem zawodowym postrzegane z perspektywy złożonego procesu rozwoju człowieka (niezależnie od tego, że są tylko pewnym sposobem mającym wpływ w całościowym rozwoju człowieka) stanowią dla tego rozwoju niezwykle istotną wartość.

W niniejszym opracowaniu, głównie z powodu jego ograniczonej objętości, jedynie w sposób wybiórczy ukazano zarówno istotę i uwarunkowania całościowego rozwoju zawodowego (w tym również rozwoju zawodowego nauczyciela), jak również deklaracje, które poczynili uczestniczący w badaniach nauczyciele na temat czynników rzutujących na ich dotychczasowy rozwój zawodowy oraz ocenę bieżącego poziomu tego rozwoju.

¹ Więcej na temat umiejętności kierowania własnym rozwojem zawodowym zob.

Cz. Plewka, *Kierowanie własnym rozwojem zawodowym. Studium teoretyczne i exemplifikacja praktyczna*, Koszalin 2015.

Całozyciowy rozwój zawodowy – jego istota, uwarunkowania i przebieg²

Przystępując do rozważań dotyczących teoretycznych podstaw rozwoju (a w nim rozwoju zawodowego), warto nieco uwagi poświęcić tym pojęciom, które definiują całozyciowy rozwój zawodowy, aby lepiej odczytywać zarówno ich istotę, jak też uwarunkowania, które rzutują na jego strukturę, dynamikę czy też poziom.

Słowo „rozwój” w ujęciu potocznym najczęściej kojarzy się z pewną zmianą, z procesem, z przejściem od gorszej do lepszej jakości czy też z powiązaniem określonych zasobów. Według *Współczesnego słownika języka polskiego* „rozwój” to: „1) proces zmian prowadzących do ulepszenia czegoś, zwiększenia czegoś, osiągnięcie poziomu wyższego pod jakimś względem, postęp; 2) przebieganie, rozwijanie się czegoś w czasie; 3) naturalny proces zmian w organizmach żywych powodujących ich wzrost i dojrzewanie”³. W przywołanej definicji mocno podkreśla się całościowy charakter omawianego zjawiska, gdzie rozwój ma prowadzić nie tylko do nowego stanu, ale również stanu lepszego od poprzedniego. Zwraca uwagę na tę właściwość E. Sobol, który w końcowej części definicji wprowadza pojęcie „rozkwit” rozumianego jako pozytywna konotacja zmiany⁴, podobnie zresztą jak w innej definicji, w której wskazuje, że rozwój to postęp w doskonaleniu się, potęgowanie, zwiększanie, ulepszanie się czegoś, wzrost⁵.

Po przybliżeniu kilku definicji najczęściej ukazywanych w słownikach języka polskiego celowe wydaje się przybliżenie istoty tego terminu ukazywanego w wybranych ujęciach. Oto one:

W ujęciu biologicznym w definicji rozwoju podkreśla się (oprócz wyjaśnienia istoty), że jest to proces zmian morfologicznych i fizjologicznych stopniowo zachodzących w organizmach w ciągu całego życia jednostki lub w kolejnych pokoleniach, wskazując również na przyczyny tej zmiany, jako wynik działania czynników natury dziedzicznej oraz czynników środowiska zewnętrznego⁶.

Na gruncie nauk socjologicznych rozwój traktowany jest jako „wieloetapowy proces przemian społecznych, przebiegających w określonym kierunku, przy czym kolejność tych zmian nie jest dowolna, lecz wykazuje prawidłowość wynikającą z wewnętrznych praw procesu historycznego”⁷.

² Część rozważań zawartych w tej części artykułu zaczerpnięto z książki: Cz. Plewka, *Człowiek w całozyciowym rozwoju zawodowym. Zarys monograficzny wzbogacony ilustracją własnych badań empirycznych*, Koszalin 2016. W monografii można znaleźć znacznie więcej niż w tym artykule rozważań na temat całozyciowego rozwoju zawodowego i jego teoretycznych podstaw.

³ *Język polski. Współczesny słownik języka polskiego*, red. D. Dunaj, t. 2, Warszawa 2007, s. 1589.

⁴ Zob. *Mały słownik języka polskiego*, red. E. Sobol, Warszawa 2000, s. 877.

⁵ Zob. tamże, s. 880.

⁶ Zob. S. Dubisz, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Warszawa 2003, s. 211.

⁷ K. Januszkiewicz, *Rozwój zawodowy pracownika. Szanse i zagrożenia*, Łódź 2009, s. 13.

W ujęciu współczesnych koncepcji psychologicznych rozwój traktowany jest jako ciąg zmian pozostających między sobą we wzajemnym związku i występujący w sposób uporządkowany, w określonych miejscach na continuum czasowym biegu życia jednostki⁸. Oznacza to, że psychologowie szczególnie mocno akcentują wagę przemian jakościowych oraz autonomiczny charakter rozwoju.

W historii myśli filozoficznej – jak słusznie podkreśla K. Januszkiewicz – „dominował pogląd rozwijany chociażby przez Heraklita, Arystotelesa czy Hegla, iż w naturze bytu leży zmienność i poprzez nieustanne rozwijanie się, byt osiąga coraz to nowe postacie. Ostatni z wymienionych filozofów, Hegel, z przekonaniem o logicznej naturze bytu łączył przekonanie o jego naturze ewolucyjnej”⁹.

Tak szerokie i wieloznaczne ujmowanie terminu „rozwój” skłania do udzielenia odpowiedzi na kilka podstawowych pytań – między innymi na to, co stanowi wskaźnik rozwoju, a więc według jakiego kryterium określona powinna być doskonalsza jego forma i co jest celem rozwoju?

Udzielenie odpowiedzi na pytania te (wydawałoby się w swej istocie proste) w rzeczywistości wymagać będzie pogłębionych studiów i analiz, bowiem w zależności od tego, o jaki rozwój pytamy i kogo, bądź czego on dotyczy, a także zależnie od tego, jaki przyjmujemy paradygmat, np. behawioryczny, humanistyczny, poznawczy, psychodynamiczny czy socjobiologiczny¹⁰, będziemy różnie pojmować zarówno samą istotę rozwoju, jak również jego przebieg bądź jego efekty. Dostępna literatura dostarcza wielu rozważań dotyczących zarówno istoty rozwoju, jak również tego, jaki jest jego przebieg, odnosząc go do różnych jego rodzajów i przypadków, a także co podlega rozwojowi w każdym z tych rodzajów i przypadkach. Dlatego też w niniejszych rozważaniach ograniczyłem się jedynie do tych aspektów, które dotyczą zawodowego rozwoju człowieka, a więc do jego istoty, przebiegu, jaki ma miejsce w poszczególnych okresach życia jednostki, a także uwarunkowań, które decydują o jego strukturze, tempie i jakości, przyjmując, że rozwój zawodowy jest procesem wpisującym się w rozwój ogólny jednostki i niemal zawsze stanowi ważną składową jej holistycznego funkcjonowania. Stąd trudno jest go analizować w oderwaniu od rozwoju osobistego, gdyż jest procesem, który w pewnych okresach życia biegnie równolegle z innymi, wzajemnie przenikającymi się i wzajemnie na siebie wpływającymi procesami rozwojowymi (między innymi z rozwojem umysłowym,

⁸ Zob. M. Tyszkowa, M. Przetacznik-Gierowska, *Wybrane koncepcje i teorie rozwoju psychicznego człowieka* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, Warszawa 1996, s. 48.

⁹ W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii. Filozofia nowożytna do roku 1930*, t. 2, Warszawa 2008, cyt. za: K. Januszkiewicz, *Rozwój zawodowy pracownika. Szanse i zagrożenia*, Łódź 2009, s. 13.

¹⁰ Zob. W. Łukaszewski, *Psychologiczne koncepcje człowieka* [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau, t.1, Gdańsk 2000, s. 76-92.

psychicznym czy społecznym). Takie postrzeganie rozwoju zawodowego sprawia, że coraz częściej stanowi on przedmiot zainteresowania wielu dyscyplin nauki.

Jak zatem w świetle przytoczonych rozważań należy postrzegać istotę i sens rozwoju zawodowego? Jak definiować tę postać rozwoju, która w literalnym rozumieniu przyjmuje różną postać, choć zawsze nawiązuje do dwóch pojęć, z jednej strony „rozwoju”, z drugiej zaś „zawodu”? Trzeba jednak pamiętać, że w rzeczywistości zarówno o istocie rozwoju zawodowego jednostki, jak również o jego strukturze, tempie i poziomie decyduje wiele uwarunkowań¹¹.

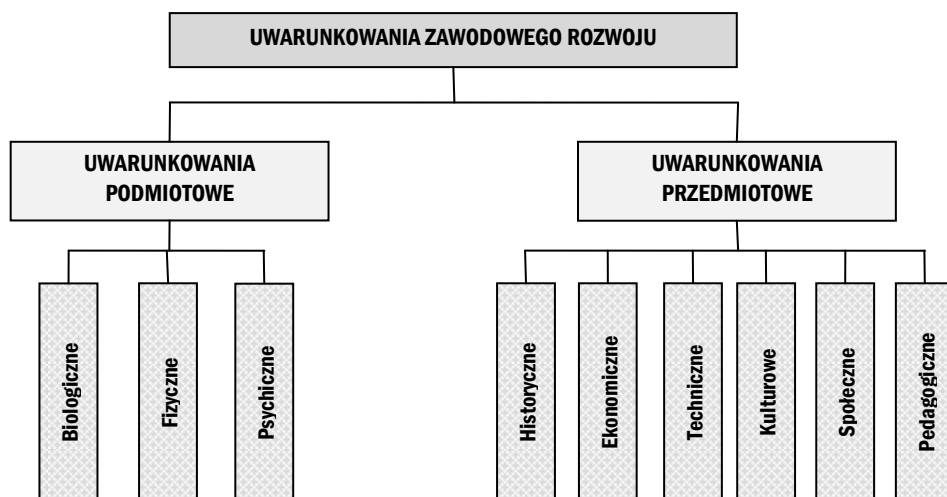
Przed podjęciem próby udzielenia odpowiedzi na postawione pytanie i właściwego rozumienia istoty i sensu rozwoju zawodowego człowieka koniecznością staje się wcześniejsze zdefiniowanie trzech podstawowych kategorii opisu tego rozwoju (czynnik rozwoju, mechanizm rozwoju, efekt rozwoju). To niezwykle istotna potrzeba, bowiem można domniemywać, że poznanie i zrozumienie owych kategorii charakteryzujących istotę i sens rozwoju zawodowego przyczyni się do lepszej orientacji w zakresie „sił” inicjujących i warunkujących ów rozwój, a także charakter zmian rozwojowych jawiących się w wyniku tego procesu i celu, jakiemu ten rozwój może służyć. Zatem, jak rozumieć te trzy kategorie opisu rozwoju?

W najnowszej literaturze przedmiotu przez „czynnik” proponuje się określać rodzaj warunków, które wyznaczają kierunek i pułap rozwoju człowieka (w tym również rozwoju zawodowego). Natomiast terminem „wyznacznik” proponuje się określać ten rodzaj warunków, które determinują i ukierunkowują rozwój zawodowy człowieka. Dopiero łączne pojmowanie istoty tych dwóch terminów – „czynnik” oraz „wyznacznik” – pozwala używać terminu uwarunkowania zawodowego rozwoju, które są połączonymi kategoriami opisu rozwoju jednostki i zawierają w sobie dwie wzajemnie przenikające się grupy uwarunkowań: 1) uwarunkowania podmiotowe; 2) uwarunkowania przedmiotowe (rys. 1)¹².

¹¹ Więcej na ten temat zob. Cz. Plewka, *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*, Warszawa 2009, s. 105-106.

¹² Zob. K. M. Czarnecki, *Rozwój zawodowy człowieka*, Warszawa 1985, s. 12; zob. także wiele późniejszych opracowań tego autora.

Rys.1. Uwarunkowania zawodowego rozwoju wg K. M. Czarneckiego



Źródło: K. M. Czarnecki, *Rozwój zawodowy człowieka*, Warszawa 1985, s. 12.

Proponując taką klasyfikację uwarunkowań rozwoju zawodowego jednostki, K. M. Czarnecki wyróżnia osiem czynników, a w każdym z nich konkretne wyznaczniki tworzące łącznie z czynnikami uwarunkowania ukazane na rys. 1. Są to:

- **Uwarunkowania biologiczne** – to genetyczne uwarunkowania cech organizmu określonej jednostki, przemiana materii w jej organizmie, typ systemu nerwowego oraz systemu antropologicznego i konstytucjonalnego, płeć, wiek, zdrowie fizyczne i psychiczne jednostki.
- **Uwarunkowania fizyczne** – to przede wszystkim kondycja fizyczna jednostki, jej sprawność fizyczna, odporność i wytrzymałość organizmu i część wyznaczników uwarunkowań biologicznych.
- **Uwarunkowania psychiczne** – to wszystko, co dzieje się w psychice człowieka. Jest tu wiele szczegółowych, wzajemnie ze sobą powiązanych wyznaczników, takich jak: zainteresowania i zamiłowania, zdolności i uzdolnienia kierunkowe, plany i aspiracje życiowe i zawodowe jednostki, jej wiedza i doświadczenie, a także motywy działania, postawy i nastawienia do otaczającej ją rzeczywistości, cechy temperamentu, poziom świadomości społecznej itd.
- **Uwarunkowania historyczne** – to te, które wynikają z biegu wydarzeń historycznych państwa odbijające się wyraźnie w świadomości jednostki.
- **Uwarunkowania kulturowe** – wynikające z gromadzonego i utrwalonego w ciągu dziejów dorobku ludzkości, stale wzbogacanego nowymi wartościami oraz poziomu rozwoju kulturowego społeczeństwa, grup i jednostek.

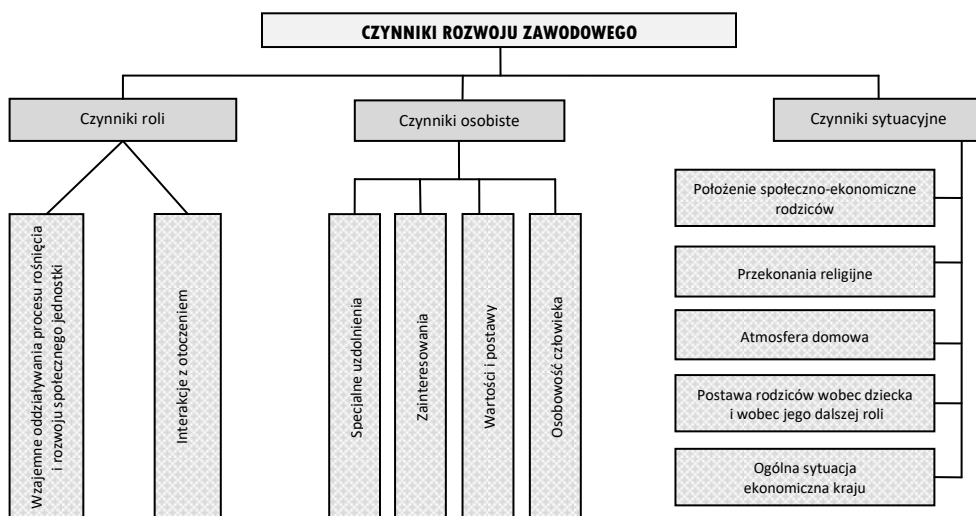
- **Uwarunkowania społeczne** – to głównie stosunki społeczne, środowisko społeczno-kulturowe, środowisko rodzinne, rówieśnicze, szkolne, zakładowe, zawodowe, tradycje rodzinne, a także w pewnym stopniu aspiracje życiowe i zawodowe rodziców w stosunku do swoich dzieci itp.
- **Uwarunkowania pedagogiczne** – to zarówno te, które wynikają bezpośrednio z toku uczenia się zawodu, jak również możliwość dostępu do form doskonalenia zawodowego, umiejętność samodoskonalenia się, a także wynikające z bezpośrednich interakcji jednostki ze swoim nauczycielem, doradcą zawodowym czy bezpośrednim przełożonym.
- **Uwarunkowania ekonomiczne** – odnoszące się do takich wyznaczników, jak: poziom i perspektywy rozwoju ekonomicznego państwa, lokalizacja zasobów państwa, a także zasoby finansowe jednostki i zakładu pracy, w którym jednostka pracuje.
- **Uwarunkowania techniczne** – to takie, które mają moc sprawczą w ukierunkowaniu rozwoju zawodowego dzieci, młodzieży i dorosłych pracujących w różnych dziedzinach wiedzy i różnych zawodach¹³.

Swoją propozycję ukazania tych uwarunkowań, które w głównej mierze decydują o zawodowym rozwoju jednostki, K. M. Czarnecki oparł na wcześniej podniesionych rozważaniach D. E. Supera, który twierdzi, że w sposób zasadniczy na rozwój zawodowy człowieka wpływają trzy czynniki: 1) czynniki roli; 2) czynniki osobiste; 3) czynniki sytuacyjne (rys. 2)¹⁴.

¹³ Zob. Cz. Plewka, *Człowiek...*, dz. cyt., s. 79-80.

¹⁴ Zob. D. E. Super, *Psychologia zainteresowań*, Warszawa 1972, s. 24.

Rys. 2. Czynniki wpływające na rozwój zawodowy wg. D. E. Supera



Źródło: D. E. Super, *Psychologia zainteresowań*, Warszawa 1972, s. 24.

Autorzy wielu współczesnych prac dotyczących rozwoju zawodowego jednostki bardzo mocno akcentują podmiotową rolę w kształtowaniu czynników rozwojowych, twierdząc, że to właśnie człowiek sam w dużym stopniu decyduje o tym, które z uwarunkowań rozwoju są dla niego najważniejsze. Coraz częściej przyjmuje się, że aktywność własna jednostki jest motorem jej rozwoju, będąc jednocześnie jego bezpośrednią przyczyną¹⁵.

Dzisiaj niemal powszechnie przyjmuje się, że w rozwoju człowieka (w tym również w rozwoju zawodowym jednostki) współuczestniczą zarówno proces dojrzewania, jak i uczenie się, a następnie pozyskiwanie coraz to nowego doświadczenia, że rozwój przebiega zarówno pod wpływem czynników podmiotowych, jak i przedmiotowych. Oznacza to, że rozwój jest procesem, w którym możemy wyróżnić ciąg następujących po sobie zjawisk, stanów lub czynności, które się wzajemnie warunkują, tworząc swoistego rodzaju mechanizm rozwoju zawodowego, używany najczęściej w sensie metaforycznym, bowiem trafnie zauważa M. Przetacznik-Gierowska, że stosowanie w sensie dosłownym terminu „mechanizm” może sugerować, iż „człowiek nie jest niczym więcej, jak tylko mniej lub bardziej skomplikowaną «maszyną», która jakąś «siłą» wprowadzono w ruch”¹⁶, a tak przecież nie jest.

¹⁵ Zob. Z. Włodarski, A. Hankała, *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*, Warszawa-Kraków 2004, s. 19; M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, Warszawa 2006; Cz. Plewka, *Uwarunkowania...*, dz. cyt.; Z. Pietrasiński, *Rozwój ludzi dorosłych*, Warszawa 1990.

¹⁶ M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia...*, dz. cyt., t. 1, s. 63.

Mówiąc zatem o przebiegu rozwoju zawodowego przyjmuje się, że jest to długotrwały i kierunkowy proces zmian ilościowych i jakościowych w wymiarze biologicznym, psychicznym i społecznym, przebiegający w czasie i przestrzeni, w którym zwykle wyróżnia się pięć okresów rozwojowych: 1) preorientację zawodową młodzieży; 2) orientację zawodową młodzieży; 3) uczenie się zawodu; 4) pracę zawodową dorosłych; 5) reminiscencję i postrefleksję zawodową emerytów, dla których można przyporządkować dominujące formy aktywności, a następnie szczegółowe formy tych aktywności. W ten sposób stworzony zostanie model rozwoju zawodowego (rys. 3) będący hipotetyczną konstrukcją, obejmującą układ założeń przyjętych w rozpatrywanym rozwoju zawodowym człowieka.

Te najważniejsze cechy i zjawiska, które stanowiły podstawę stworzenia tego modelu to:

- proces rozwoju zawodowego jest kierunkowym ciągiem prozawodowego, zawodowego, pracowniczego i pozawodowego rozwoju świadomości, w którym praca, zawód, kwalifikacje, kompetencje i odpowiedzialność zawodowa są głównymi przesłankami (liniami) myślenia i działania;
- proces ten obejmuje niemal całe życie człowieka, z wyjątkiem pierwszego okresu (niemowlęcego), ponieważ tylko w tym okresie dzieci nie wykazują oznak recepcji treści środowiska społecznego, w tym również zawodowego¹⁷;
- człowiek jako istota społeczna podlegająca w czasie rośnięcia i biopsychicznego rozwoju określonym rolom społecznym, realizująca przydzielone jej zadania, w sposób naturalny „wchodzi” w określone okresy rozwojowe, pełnione role same przez się stanowią kryterium podziału na okresy i fazy rozwojowe człowieka¹⁸;
- człowiek zasadniczo sam wyznacza kierunek swojego rozwoju, w określonych warunkach społeczno-kulturowych i gospodarczych, w określonej dziedzinie i zawodzie. Wraz z rośnięciem i dorastaniem społecznym gromadzi i wykorzystuje określone doświadczenia życiowe, planuje i realizuje swoje bliższe i dalsze cele, zadania¹⁹;

¹⁷ Według S. Szumana rozwój zawodowy człowieka rozpoczyna się już od drugiego roku życia dziecka i trwa aż do okresu życia człowieka dorosłego; zob. S. Szuman, *Rola działania w rozwoju umysłowym małego dziecka*, Wrocław 1955.

¹⁸ Właściwość ta – już dość dawno – potwierdzona została przez socjologów. Zob. J. Chałasiński, *Spółczesność i wychowanie*, Warszawa 1958; J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1963; F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, Warszawa 1793 i inne. Autorzy tych prac zwracają uwagę, że w sposób naturalny człowiek w związku ze swoim rozwojem pełni takie role, jak: niemowlęcia, dziecka okresu żłobkowego, przedszkolnego, ucznia, studenta, żołnierza, męża, ojca, pracownika, emeryta.

¹⁹ K. M. Czarnecki uważa, że planowanie własnego rozwoju zawiera w sobie pewne okresy, etapy i fazy, które uwiadamniają się szczególnie wyraźnie wtedy, gdy stawiane sobie cele i wy-

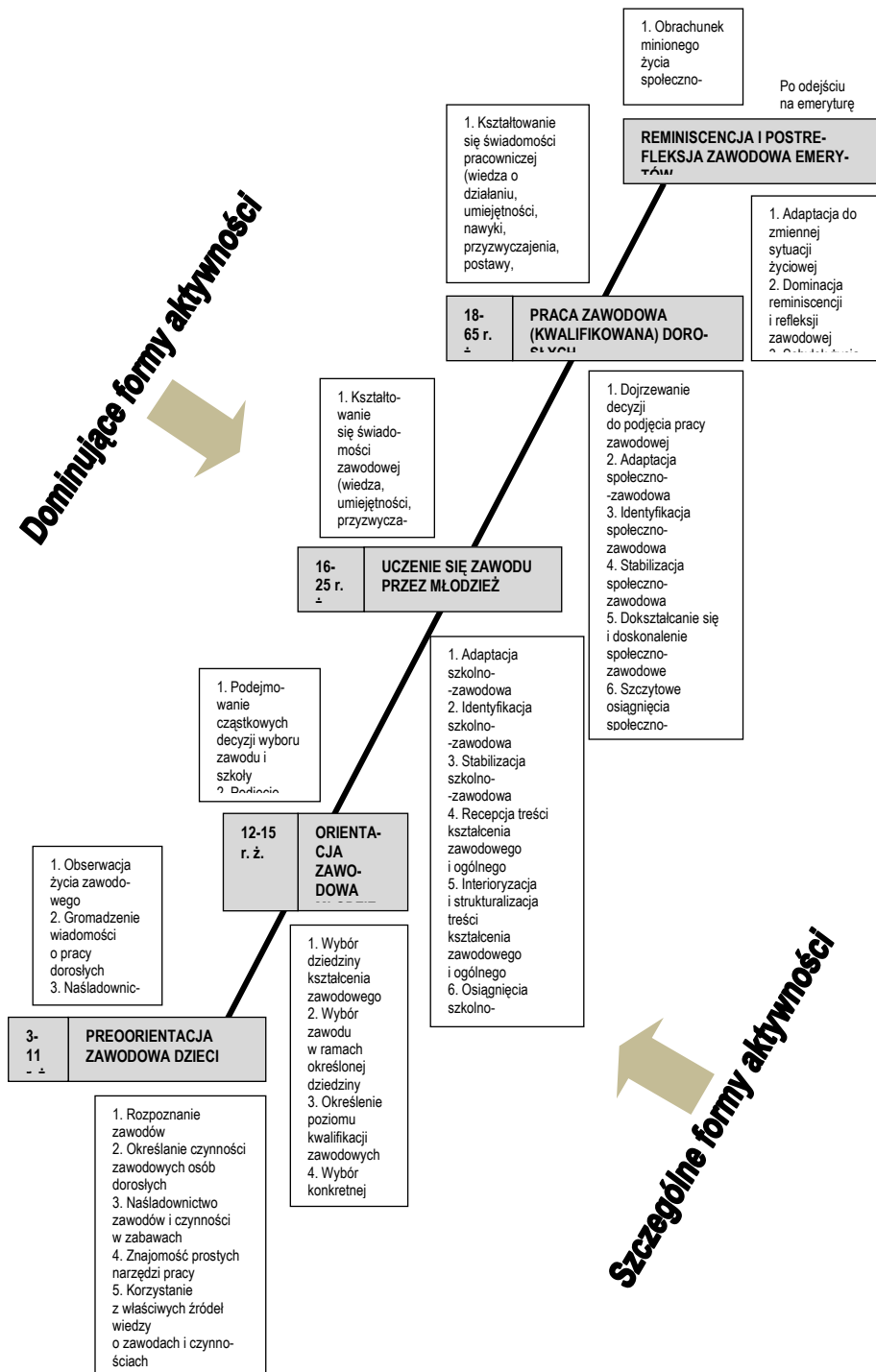
- rozwój człowieka następuje pod wpływem oddziaływania czynników zewnętrznych i wewnętrznych (przedmiotowych i podmiotowych), czynniki te, spełniając rolę integracyjną i regulacyjną, tworząc określone ramy dominacji i zanikania ich mocy rozwojowej, różnie oddziałujące w poszczególnych okresach życia jednostki.

Scalając najistotniejsze wątki przytoczonych twierdzeń, odnoszących się do istoty zawodowego rozwoju człowieka, można rozwój ten zdefiniować jako **„długotrwały i kierunkowy proces przemian wywołanych czynnikami wewnętrznego i zewnętrznego oddziaływania, w którym da się wyróżnić zachodzące w ten sposób etapy ilościowych i jakościowych zmian (faz rozwojowych) świadczących obiektywnie o tym, że zmierza on systematycznie w kierunku wytyczonym przez sens własnego życia jednostki, bądź czynniki decydujące o tym, że życie zawodowe przebiega (toczy się) w taki, a nie inny sposób. Istotą tak rozumianego zawodowego rozwoju nauczyciela jest zmierzanie w kierunku profesjonalizmu”²⁰**. Można zatem przyjąć, że u podstaw zawodowego rozwoju człowieka (w tym także nauczyciela) leży chęć zaspokojenia jego potrzeb oraz sens jego życia.

konywane zadania mają miejsce w określonych odcinkach czasu, warunkach i sytuacjach. Zob. K. M. Czarnecki, *Podstawowe...*, dz. cyt., s. 224.

²⁰ Cz. Plewka, *Kierowanie...*, dz. cyt., s. 32.

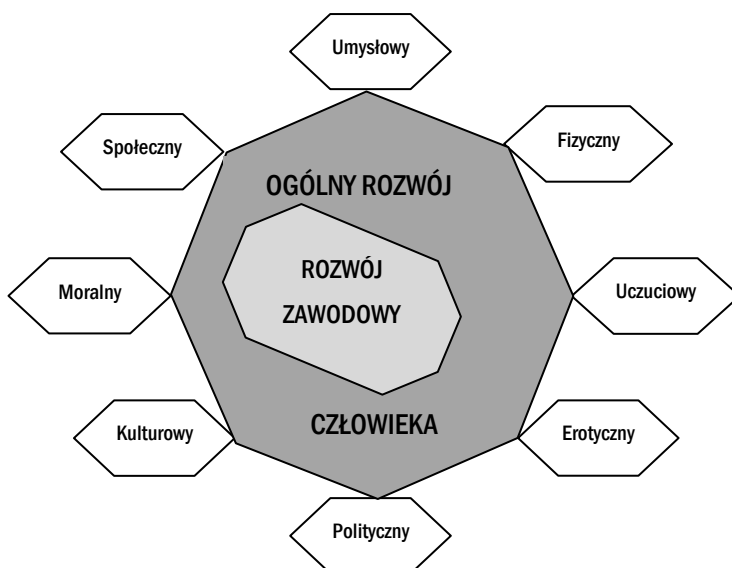
Rys. 3. Model zawodowego rozwoju człowieka



Źródło: Opracowanie własne na podstawie K. M. Czarnecki, *Rozwój zawodowy człowieka*, Warszawa 1985.

Przyjmując ową definicję do dalszych rozważań, można pokusić się o usytuowanie rozwoju zawodowego jednostki w całokształcie rozwoju człowieka (rys. 4)²¹.

Rys. 4. Usytuowanie rozwoju zawodowego w ogólnym rozwoju człowieka



Źródło: Opracowanie własne.

Nauczyciele o własnym rozwoju zawodowym

Ponieważ od wielu lat jestem zawodowo związany ze środowiskiem oświaty, a nauczyciel stanowi kluczową postać w systemie edukacji, stąd moje zainteresowania dotyczące różnych aspektów pracy nauczycieli – w tym zwłaszcza ich zawodowego rozwoju, efektywności ich pracy, a także satysfakcji jaką osiągają, realizując powierzone im zadania. Obserwując pracę nauczycieli i związany z nią ich rozwój zawodowy, zawsze zastanawiałem się, dlaczego jedni rozwijają się szybciej, inni nieco wolniej? Dlaczego jedni niemal w sposób „błyskawiczny” osiągają sukcesy zawodowe i mają poczucie dużej satysfakcji, a inni potrzebują znacznie więcej czasu, by je osiągnąć i czują się osobami wypalonymi zawodowo? Zastanawiałem się, jakie mechanizmy powodują, że w odniesieniu do poszczególnych osób obserwujemy takie różnice w ich rozwoju zawodowym. Chciałem dowiedzieć się, czy nauczyciele mają świadomość dotyczącą swojego rozwoju zawodowego, czy wiedzą w czym tkwi istota i sens ich zawodowego rozwoju, jak oceniają poziom własnego rozwoju i czy potrafią nim zarządzać, a także jaki istnieje związek awansu zawodowego z ich rzeczywistym poziomem rozwoju. Chęć poznania tych i wielu innych aspektów

²¹ Cz. Plewka, *Człowiek...*, dz. cyt., s. 27.

dotyczących zawodowego rozwoju nauczycieli różnych szkół i placówek oświatowych sprawiła, że od wielu lat w sposób systematyczny prowadzę badania naukowe dotyczące tego obszaru wiedzy.

Między innymi dlatego jeszcze w latach 2006-2009 przeprowadziłem na próbie 245 nauczycieli rozległe i wielowątkowe badania dotyczące uwarunkowań zawodowego rozwoju nauczycieli²². Od tego czasu podobnych badań naukowych przeprowadziłem wiele. Również wiele badań, dotyczących różnych aspektów zawodowego rozwoju nauczycieli, przeprowadzili pod moim kierunkiem studenci pedagogiki przygotowujący swoje prace licencjackie i magisterskie.

Oto kilka przykładów ilustrujących to, w jaki sposób sami nauczyciele oceniają własną świadomość dotyczącą istoty i sensu własnego rozwoju zawodowego, uwarunkowań, które w ich opiniach sprawiły, że przebieg i tempo ich rozwoju zawodowego były takie, a nie inne, a poziom tego rozwoju ich satysfakcjonuje lub niepokoi.

Chcąc dowiedzieć się, w czym według nauczycieli tkwi istota ich zawodowego rozwoju postawione zostało pytanie, w którym zaproponowano siedem odpowiedzi, a badany nauczyciel wybierał tylko jedną z nich lub w kategorii „inne” podawał własną. Rozkład odpowiedzi zaprezentowano w tab. 1.

Wyniki badań w niej zawartych wskazują, że istotę swojego rozwoju zawodowego nieco inaczej postrzegają nauczyciele legitymujący się określonym stopniem awansu zawodowego, podobnie też jak nauczyciele pracujący w różnego rodzaju typach szkół i placówek oświatowych. Nauczyciele o niższym stopniu awansu zawodowego (stażyści i kontraktowi) w głównej mierze uważają, że istota ich zawodowego rozwoju jest skutkiem podejmowanych działań zawodowych, które decydują o satysfakcji zawodowej, poziomie osiągnięć zawodowych i zawodowej stabilizacji, podczas gdy dla nauczycieli mianowanych i dyplomowanych istota ich zawodowego rozwoju tkwi głównie w procesie doskonalenia zawodowego własnych umiejętności i postaw zawodowych. Podobnie kształtuje się rozkład wyników analizowany według miejsca pracy nauczyciela. Najmniej nauczycieli uważa, że istota rozwoju zawodowego jest ukierunkowanym procesem zmiany w świadomości i zachowaniu się i działaniu podporządkowanemu głównie potrzebom nauczyciela i oczekiwaniom środowiska szkolnego. Można to odczytywać, że nauczyciele mają wysoki poziom świadomości dotyczący tego, jak istotny jest rozwój zawodowy w ich działalności zawodowej, ale nie uświadamiają sobie tego, że rozwój ten i jego istota w dużej mierze jest pochodną ich umiejętności kierowania tym rozwojem.

²² Zob. Cz. Plewka, *Uwarunkowania...*, dz. cyt.

Tab. 1. Deklarowane opinie nauczycieli o różnym stopniu awansu zawodowego, pracujących w różnych typach szkół i placówek oświatowych, na temat istoty zawodowego rozwoju nauczyciela

Czym jest własny zawodowy rozwój (Wyszczególnienie)	Ogółem		Według stopnia awansu zawodowego										Według miejsca pracy (typ szkoły)											
			Stażności		Kontraktowi		Mianowani		Dyplomowani		Przedszkole		Szkoła podstawowa		Gimnazjum		Liceum ogólnoksz.		Szkoly zawodowe		Inne			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Ciągiem zmian dotyczących czynności przystosowawczych człowieka do otoczenia	26	10,6	8	21,6	7	17,9	5	6,5	6	6,5	7	16,3	7	7,1	-	-	1	6,7	4	18,2	7	21,2		
Działalnością, której istotą sprawadza się głównie do zaspokojenia własnych potrzeb zawodowych	11	4,5	1	2,7	2	5,1	1	1,3	7	7,6	2	4,6	3	3,1	1	2,9	1	6,7	2	9,1	2	6,1		
Jest procesem doskonalenia zawodowego własnych umiejętności i postaw zawodowych	76	3,1	9	24,3	8	20,6	31	40,3	28	30,4	14	32,6	25	25,6	15	44,1	5	33,3	7	31,8	10	30,3		
Skutkiem podejmowanych działań zawodowych, które decydują o satysfakcji zawodowej, poziomie osiągnięć zawodowych i zawodowej stabilności	50	20,4	10	27,1	10	25,6	17	22,1	13	14,1	16	37,2	24	24,5	5	14,7	1	6,7	2	9,1	2	6,1		
Działalnością, która prowadzi do awansu zawodowego i związanego z nim wynagrodzenia	21	8,6	5	13,5	6	15,4	8	10,3	2	2,2	1	2,3	12	12,2	2	5,9	2	13,3	-	-	4	12,1		
Procesem generowania jakościowo lepszych oraz względnie trwałych zmian w dotychczasowych kompetencjach profesjonalnych powstałych pod wpływem inspiracji zewnętrznych lub wewnętrznych	53	21,6	4	10,8	6	15,4	14	18,2	29	31,6	3	7	21	21,4	11	32,4	5	33,3	5	22,7	8	24,2		
Ukierunkowanym procesem zmiany w świadomości i zachowaniu się i działaniu podporządkowanym głównie potrzebom nauczyciela i oczekwaniom środowiska szkolnego	8	3,3	-	-	-	-	1	1,3	7	7,6	-	-	6	6,1	-	-	-	-	2	9,1	-	-		
Inne – jakie?	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
RAZEM	245	100	37	100	39	100	77	100	92	100	43	100	98	100	34	100	15	100	22	100	33	100		

Źródło: Badania własne w latach 2006-2008.

Zapytano również nauczycieli o cele, którym w głównej mierze podporządkowują swój własny rozwój zawodowy. Rozkład deklaracji ukazują dane zawarte w tab. 2.

Tab. 2. Najczęściej deklarowane cele, którym w opiniach wyrażonych przez badanych nauczycieli podporządkowują oni swój zawodowy rozwój

Lp.	Wyszczególnienie celu	Liczba	%
I.	WZGLĘDY OSOBISTE	190	77,5
1.	Osiągnięcie większej satysfakcji z pracy	46	18,8
2.	Uzyskanie kolejnego stopnia awansu zawodowego	36	14,7
3.	Zaspokojenie własnych potrzeb	36	14,7
4.	Troska o własny rozwój	34	13,9
5.	Utrzymanie się na rynku pracy/zapewnienie sobie większej stabilizacji	17	6,9
6.	Chęć uzyskania uznania przełożonych	12	4,9
7.	Inne	9	3,7
II.	WZGLĘDY PEDAGOGICZNE	133	52,3
1.	Zmierzanie do podwyższenia kompetencji i osiągnięcia profesjonalizmu	37	15,1
2.	Doskonalenie warsztatu pracy własnej	28	11,4
3.	Poprawa jakości własnej pracy	28	11,4
4.	Troska o rozwój dziecka	11	4,5
5.	Lepsze rozumienie potrzeb podopiecznych	8	3,3
6.	Polepszenie współpracy i współdziałania	6	2,4
7.	Inne	18	7,3
III.	WZGLĘDY MERYTORYCZNE	108	44,1
1.	Doskonalenie umiejętności zawodowych	49	20,0
2.	Aktualizowanie wiedzy	37	15,1
3.	Ciekawość poznawcza i doświadczenie	17	6,9
4.	Inne	5	2,0
IV.	WZGLĘDY EKONOMICZNE	37	15,1
1.	Osiąganie wyższego wynagrodzenia	33	13,5
2.	Inne	4	1,6
V.	WZGLĘDY SPOŁECZNE	52	21,2
1.	Poprawa jakości pracy szkoły i realizacji jej zadań	27	11,0
2.	Prestiż zawodowy	16	6,5
3.	Wpływanie na zmiany w środowisku	9	3,7
OGÓŁ DEKLARACJI		520	100

Źródło: Badania własne w latach 2006-2009.

Dostrzec można, że różne są cele, którym nauczyciele podporządkowują swój własny rozwój zawodowy. Najczęściej są to względy, które można zaliczyć do celów: osobistych, pedagogicznych i merytorycznych. W niewielkim stopniu swój rozwój zawodowy nauczyciele podporządkowują względem społecznym, aczkol-

wiek poprawa jakości pracy szkoły i realizacji jej zadań mieści się w obszarze względów pedagogicznych.

Powszechnie uważa się, że każdy nauczyciel chciałby osiągnąć poczucie pełnej satysfakcji zawodowej, chciałby, żeby jego podopieczni uzyskiwali dobre wyniki, a efekty jego pracy były dostrzegane przez przełożonych – słowem uważa się, że niemal każdy nauczyciel chciałby, żeby w toku zawodowego rozwoju uzyskać miano „dobrego nauczyciela”. Jakie czynniki dla poszczególnych nauczycieli są ważne i potrzebne do tego, żeby takim się stać i jaki one mają wpływ na obraz ich zawodowego rozwoju, pokazują subiektywne deklaracje zestawione w tab. 3, wyrażone przez nauczycieli w toku badań.

Wyniki badań zestawione w tab. 3 wskazują, że dla poszczególnych nauczycieli różne uwarunkowania ich pracy mają inną wartość. Dla dużej liczby nauczycieli ważną wartością jest dobre przygotowanie do pełnienia roli zawodowej, dla innych świadomość zadań i odpowiedzialności, a jeszcze innych – poczucie satysfakcji zawodowej, satysfakcjonujące wynagrodzenie czy poczucie bezpieczeństwa w pracy.

Tab. 3. Opinie nauczycieli ukazujące, jak ważne w obrazie ich zawodowego rozwoju są niektóre czynniki związane z procesem pracy bądź wpływające na ten proces

Lp.	Czynniki związane z procesem pracy	Ocena stopnia (poziomu) ważności									
		Zdecydowanie ważny		Raczej ważny		Całkowicie obojętne		Raczej nieważny		Zdecydowanie nieważny	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1.	Poczucie satysfakcji zawodowej	220	89,8	23	9,4	2	0,8	-	-	-	-
2.	Dobre przygotowanie zawodowe	205	83,7	33	13,5	3	1,2	4	1,6	-	-
3.	Świadomość zadań i odpowiedzialności	184	75,1	56	22,9	5	2	-	-	-	-
4.	Możliwość działania w zgodzie ze swoimi normami, własnymi wartościami i przekonaniami	175	71,4	66	27	4	1,6	-	-	-	-
5.	Praca zawodowa zgodna z zamiłowaniami, zainteresowaniami i ciekawością poznawczą	172	70,2	73	29,8	-	-	-	-	-	-
6.	Poczucie bezpieczeństwa w pracy	169	69	74	30,2	2	0,8	-	-	-	-
7.	Szacunek ze strony przełożonych	166	67,7	76	31,1	3	1,2	-	-	-	-
8.	Właściwa atmosfera pracy	162	66,1	79	32,2	4	1,6	-	-	-	-
9.	Satysfakcjonujące wynagrodzenie za pracę umożliwiające utrzymanie rodziny	160	65,3	82	33,5	2	0,8	1	0,4	-	-

10.	Możliwość dostosowania własnego postępowania do możliwości intelektualnych i motorycznych podopiecznych	157	64,1	81	33,1	7	2,8	-	-	-	-
11.	Udane życie rodzinne i osobiste	131	53,5	98	40	12	4,9	4	1,6	-	-
12.	Życzliwa pomoc przełożonych i kolegów w przezwyciężaniu trudności	129	52,7	106	43,3	8	3,2	2	0,8	-	-
13.	Możliwość stałego dokształcania się i doskonalenia zawodowego	12	49,4	116	47,3	6	2,4	2	0,8	-	-
14.	Motywacja wewnętrzna, chęć zaspokojenia własnych potrzeb, awansowania, otrzymywania nagród i wyróżnień	118	48,2	116	47,3	11	4,5	-	-	-	-
15.	Chęć uzyskania zaufania kierownictwa szkoły, środowiska oraz autorytetu u swoich podopiecznych	116	47,3	115	46,9	13	5,3	1	0,4	-	-
16.	Możliwość zdobywania nowych doświadczeń	108	44,1	131	53,5	4	1,6	2	0,8	-	-
17.	Nieskrępowany czynny udział w wdrażaniu nowych pomysłów w pracy szkoły	93	37,9	133	54,3	18	7,3	1	0,4	-	-

Źródło: Badania własne w latach 2006-2008.

Dla porównania, takie samo badanie na próbie 456 nauczycieli z różnych typów szkół i placówek zostało powtórzone w roku 2016. Uzyskane wyniki nie odbiegają znacząco od tych z lat 2006-2008, co może świadczyć o tym, że w ocenie nauczycieli są pewne niezmiennie czynniki, które sprawiają, że w ich zawodowym rozwoju mają istotne znaczenie. Nauczyciele, którzy deklarują w swoich opiniach, że ich własny poziom satysfakcji zawodowej jest zdecydowanie ważny i odznaczają się wysoką samooceną sposobów własnej działalności edukacyjnej oraz rezultatów tej działalności wskazują, że w obrazie ich zawodowego rozwoju dominują elementy świadczące o wysokim poziomie własnego rozwoju zawodowego. Bardzo wysoko oceniają swoją odpowiedzialność zawodową, przydatność zawodową i sprawność zawodową. Wysoką samoocenę wystawiają własnym kompetencjom i efektywności zawodowej. Szczegółową analizę samooceny poszczególnych elementów tworzących obraz ich zawodowego rozwoju ukazują wyniki zawarte w tab. 4.

Tab. 4. Deklarowane samooceny poziomu wybranych elementów obrazu zawodowego rozwoju nauczycieli

Lp.	Wybrane elementy obrazu zawodowego rozwoju nauczycieli	Samoocena poziomu									
		Bardzo wysoka		Wysoka		Zadowalająca		Umiarkowana		Niezadowalająca	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1.	Przydatność zawodowa	107	43,7	89	36,3	47	19,2	1	0,4	1	0,4
2.	Sprawność zawodowa	106	43,3	73	28,9	60	24,5	6	2,4	-	-
3.	Odpowiedzialność zawodowa	103	42,1	93	37,9	46	18,8	3	1,2	-	-
4.	Świadomość zawodowa	97	39,7	93	37,9	48	19,6	5	2	2	0,8
5.	Satysfakcja zawodowa	96	39,2	75	30,6	41	16,7	4	12,6	2	0,8
6.	Identyfikacja z zawodem	82	33,5	93	37,9	54	22,1	14	5,7	2	0,8
7.	Kompetencje zawodowe	82	33,5	102	41,6	50	20,4	10	4,1	1	0,4
8.	Efektywność zawodowa	46	18,8	102	41,6	79	32,2	18	7,3	-	-

Źródło: Badania własne w latach 2006-2008.

Po wnikliwej analizie innych badań dotyczących subiektywnych ocen poziomu poszczególnych elementów obrazu zawodowego rozwoju nauczycieli, które prowadzili studenci w ramach prowadzonego przeze mnie seminarium dyplomowego w latach 2015-2016 oraz 2016-2017 można doszukać się pewnych związków, które zachodzą między niektórymi czynnikami związanymi z ich pracą zawodową. Okazuje się np., że im wyższy jest poziom deklarowanej świadomości zawodowej, tym wyższe jest deklarowane poczucie satysfakcji zawodowej²³.

W toku prowadzonych badań chciano również poznać opinie nauczycieli na temat zmian, które dostrzegli w swoich umiejętnościach i postawach, które są efektem ich dotychczasowego rozwoju zawodowego. Na pytanie, czy dostrzegają takie zmiany odpowiedziało twierdząco 20% badanych nauczycieli (91,8% próby badawczej), a tylko 8,2% badanych wyraziło, że takich zmian nie dostrzegają. Ci, którzy udzielili odpowiedzi twierdzącej dostrzegli, że zmiany te w głównej mierze dotyczą

²³ Zob. prace dyplomowe: P. Krupińska, *Poczucie satysfakcji w pracy wychowawczej nauczyciela*, Koszalin 2017; K. Cybulska, *Rozwój zawodowy nauczycieli przedszkolnych*, Koszalin 2017; A. Nowak, *Rozwój zawodowy nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, Koszalin 2017.

umiejętności i postaw, które zaszły w kategorii kompetencji dydaktyczno-metodycznych, a w drugiej kolejności w kompetencjach psychologiczno-pedagogicznych. Szczegółowy obraz opinii na temat zmian rozwojowych poszczególnych nauczycieli ukazano w tab. 5.

Tab. 5. Deklarowane opinie wyrażone przez nauczycieli, którzy dostrzegali zmiany w swoich umiejętnościach i postawach będących efektem dotychczasowego zawodowego rozwoju

Kategoria kompetencji, w której nauczyciel zauważa zaistniałe zmiany	Rozkład deklarowanych opinii nauczycieli									
	Ogółem		Stażyści		Kontraktowi		Mianowani		Dyplomowani	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Dydaktyczno-metodyczne	48	19,6	9	24,3	11	28,4	17	22,1	11	12
Psychologiczno-pedagogiczne	46	18,8	8	21,6	5	12,8	16	20,8	17	18,6
Związane z zawodowym rozwojem	34	13,8	-	-	4	10,2	9	11,6	21	22,8
Merytoryczne	23	9,4	6	16,2	2	5,1	6	7,8	9	9,8
Komunikacyjne	20	8,2	2	5,4	2	5,1	6	7,8	10	10,7
Nauczyciel nie dostrzega zmian	20	8,2	10	27,1	7	17,9	2	2,6	1	1,1
Związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów oraz jakościowym pomiarem pracy szkoły	17	6,9	1	2,7	4	10,2	4	5,2	8	8,7
W dziedzinie planowania i projektowania	14	5,7	1	2,7	3	7,7	8	10,4	2	2,2
Diagnostyczne	8	3,3	-	-	-	-	5	6,5	3	3,3
Medialne i techniczne	8	3,3	-	-	1	2,6	2	2,6	5	5,4
Dotyczące problemów projektowania i oceny programów oraz podręczników szkolnych	7	2,8	-	-	-	-	2	2,6	5	5,4
RAZEM	245	100	37	100	39	100	77	100	92	100

Źródło: Badania własne w latach 2006-2008.

W kolejnych latach pytano nauczycieli o te procesy, czynniki i działania prorozwojowe (formy doskonalenia, aktywność własna itp.), które w poszczególnych okresach biegu ich życia wywarły najmocniejszy i najsłabszy wpływ na ich rozwój zawodowy. Wyniki tych badań ukazują dane liczbowe zawarte w tab. 6.

Tab. 6. Deklaracje badanych nauczycieli z różnych typów szkół i placówek oświatowych legitymujących się różnym poziomem awansu zawodowego dotyczące procesów,

czynników i działań prorozwojowych, które w poszczególnych okresach biegu ich życia wywarły najmocniejszy i najsłabszy wpływ na ich rozwój zawodowy

Lp.	Okresy rozwoju		Procesy, czynniki i działania prorozwojowe (kategorie wpływu)	Procentowy rozkład deklaracji wpływu	
				najmocniejszy	najsłabszy
1.	Preorientacja zawodowa w szkole podstawowej (do 4 klasy)	a)	własnych zainteresowań i marzeń zawodowych	87,2	4,3
		b)	własnej aktywności	87,3	4,3
		c)	motywacji zewnętrznej (rodzice, nauczyciele, otoczenie społeczno-zawodowe)	68,1	10,6
		d)	własnych ambicji i uporu	95,7	-
2.	Orientacja zawodowa w późniejszym okresie nauki szkolnej (od 4 klasy szkoły podstawowej)	a)	rozwoju własnych zainteresowań i zamiłowań zawodowych	93,6	-
		b)	ujawniania się zdolności i uzdolnień zawodowych	83	-
		c)	własnej świadomości dot. wyboru dziedziny i zawodu	83	-
		d)	szkole podstawowej, która w sposób właściwy przygotowała mnie do wyboru zawodu	29,3	34
		e)	kształtowania się własnego stosunku do pracy	84,8	4,3
		f)	rodzinie i panującym w niej tradycjom zawodowym	46,8	21,3
3.	Okres szkolnego uczenia się zawodu w szkole zawodowej lub na studiach	a)	trafnemu wyborowi zawodu i szkoły zawodowej	68	10,6
		b)	nauczycielom, z którymi realizowane były różne formy zajęć	74,5	8,5
		c)	własnej aktywności	93,6	-
		d)	własnej świadomości dotyczącej wpływu, jaki ma okres szkolnego uczenia się zawodu na ówczesny i przyszły rozwój zawodowy	80,9	2,1
4.	Wszystkie trzy podokresy okresu PPPP zawodowej	a)	dobremu przygotowaniu zawodowemu z okresu szkolnej nauki zawodu (nabytej wiedzy i ukształtowanym umiejętnościami)	74,4	2,1
		b)	nieustannej chęci poznawania czegoś nowego	91,4	-
		c)	własnej aktywności zawodowej i uświadomionej potrzeby nieustannego własnego rozwoju zawodowego	97,9	2,1
		d)	odpowiedzialności za efekty swojej pracy	93,6	6,4
		e)	właściwemu klimatowi panującemu w środowisku pracy (atmosfera pracy, organizacja pracy, stosunek przełożonych do podwładnych)	78,7	2,1
		f)	motywacji ze strony kierownictwa zakładu pracy	72,3	17

Źródło: Badania własne z roku 2016.

Przy wnikliwej analizie wyników badań zestawionych w tab. 6 widać, że nauczyciele w sposób niezwykle zróżnicowany odnoszą się do tego, w jakim stopniu efekty ich własnego rozwoju zawodowego mające miejsce w poszczególnych okresach biegu ich życia zależały od tych procesów, czynników czy działań prorozwajowych (nazywanych kategoriami wpływu), które zostały im zaproponowane w treści adresowanych do nich pytań. W każdym okresie biegu ich życia wymieniali oni różne kategorie, które w ich opiniach wywarły wpływ największy i najmniejszy (np. w okresie wszystkich faz pracy zawodowej najczęściej wymieniano, że takim czynnikiem, który najmocniej rzutował na ich rozwój zawodowy było poczucie odpowiedzialności za efekty swojej pracy – 92,8% wszystkich wskazań). Natomiast słabo rzutującym czynnikiem była motywacja ze strony przełożonych (22,1% wskazań) oraz dobre przygotowanie zawodowe uzyskane w okresie szkolnej nauki zawodu (22,9% wszystkich wskazań). Oczywiście są to jedynie deklaracje niewielkiej grupy nauczycieli uczestniczących w badaniach i na ich podstawie nie można wyprowadzać jednoznacznych uogólnień, ale wskazują, że są w ich pracy takie sytuacje i podejmowane działania, które w sposób istotny rzutują na efekty ich zawodowego rozwoju i takie, które wprawdzie wpływają na ich rozwój, ale w ich ocenie nie są tak prorozwajowo silne. Prowadzone badania potwierdzają, że rozwój zawodowy (w tym przypadku nauczycieli) jest niezwykle złożonym procesem, w którym jego rzeczywiste efekty zależą od wielu czynników natury podmiotowej i różnego rodzaju wpływów zewnętrznych (przedmiotowych), co więcej rozwój ten jest procesem całościowym i nie kończy się w chwili, gdy nauczyciel uzyskał np. stopień awansu zawodowego nauczyciela dyplomowanego. Stopień jego awansu jest w pewnym stopniu jedynie odzwierciedleniem obecnego poziomu jego zawodowego rozwoju, który trwa nadal (bez względu na to, czy nauczyciel sobie to uświadamia czy też nie).

MAGDALENA HANDKE

NAUCZYCIEL MUZYKI W SZKOLE PODSTAWOWEJ WE WSPÓŁCZESNEJ RZECZYWISTOŚCI EDUKACYJNEJ

Słowa kluczowe

nauczyciel muzyki, edukacja muzyczna, kompetencje muzyczne

A PRIMARY SCHOOL MUSIC TEACHER IN A CONTEMPORARY EDUCATIONAL REALITY

Keywords

music teacher, musical education, musical competence

Abstract

The article is an attempt to put information about the contemporary primary school music teacher in order. It evokes opinions and researches and comments on available documents. The author make an attempt to a SWOT analysis in order to diagnose a condition of the primary school music teacher.

Wprowadzenie

Niniejszy artykuł jest próbą uporządkowania wiadomości o współczesnym nauczycielu muzyki w szkole podstawowej. Mimo wielu rozproszonych informacji, badań oraz dyskusji, nie odnalazłam tekstu, który usystematyzowałby dane dotyczące nauczycieli muzyki we współczesnej szkole podstawowej.

Impulsem do stworzenia takiego opracowania jest aktualna trudna sytuacja przedmiotu „muzyka” w szkole podstawowej, a także niepokojące wyniki opublikowanych badań dotyczących zagadnień kompetencji muzycznych nauczycieli i uczniów szkół podstawowych¹.

Przyczynkiem do poszukiwań w tym zakresie tematycznym są również zachodzące zmiany systemowe, których efektem jest powstanie ośmioklasowej szkoły

¹ *Kompetencje muzyczne absolwentów I etapu edukacyjnego podstawowych szkół ogólnokształcących i ich wybrane determinanty. Raport z badań*, oprac. A. Waluga, Warszawa 2016, [online], [dostęp: 15 czerwca 2017]. Dostępny w internecie: <<http://imit.org.pl>>.

podstawowej oraz likwidacja gimnazjów, a co za tym idzie, także zmiany w treściach podstawy programowej przedmiotu „muzyka” w szkole podstawowej. Nie są to zmiany niosące rewolucyjne przeobrażenia, gdyż większość treści i rozwiązań nowej podstawy programowej stanowi sumę treści obecnych w poprzedniej podstawie programowej przedmiotu „muzyka” dla szkoły podstawowej i gimnazjum². Niemniej jednak także brak zmian, postulowanych od tak dawna przez nauczycieli muzyki, wymaga w moim odczuciu komentarza.

Niniejszy artykuł jest także swego rodzaju kontekstem dla projektowanych badań jakościowych skoncentrowanych wokół zagadnienia sukcesu nauczycieli muzyki w szkole podstawowej. Kategoria sukcesu, obecna szczególnie w działalności o charakterze artystycznym, jest aktualnym i popularnym polem badań współczesnej pedagogiki. Nurt ten „[...] jest jednym z najstarszych w tej dyscyplinie przedmiotów poznania poprzez analizy empiryczne wsparte rozważaniami teoretycznymi dążących do uzyskania odpowiedzi na pytanie «jaki powinien być współczesny, idealny, efektywny nauczyciel?»»³.

Przedstawiony temat jest interesujący także ze względu na dysonans, który zachodzi między praktyką edukacyjną przedmiotu „muzyka” w szkolnictwie powszechnym a rolą i znaczeniem muzyki w życiu, wychowaniu i wykształceniu człowieka. Od prawie dwudziestu lat, za sprawą zmian, jakie wprowadziła reforma oświaty z 1999 roku, sytuacja przedmiotów artystycznych w szkolnictwie ogólnokształcącym zmieniła się tylko pozornie i nieznacznie. Podczas gdy w innych państwach muzyka stanowi jeden z głównych nurtów kształcenia dzieci i młodzieży (mowa tu o systemach edukacji w Finlandii, Szwecji, Niemczech czy na Węgrzech), w Polsce pełni ciągle rolę szkolnego „michałka”. Biorąc pod uwagę uwarunkowania rozwojowe dzieci i młodzieży, niezrozumiałym jest fakt, że na pierwszym etapie kształcenia szkolnego dopuszczono do sytuacji, w której kwalifikacje do nauczania muzyki otrzymują nauczyciele nieposiadający wystarczających kompetencji w tym zakresie, szczególnie w polu kompetencji muzycznych, które stanowią podstawę warsztatu pracy nauczyciela muzyki. Nie trzeba wyjaśniać, że skutkiem obniżenia rangi przedmiotu „muzyka” jest zahamowanie rozwoju kultury muzycznej w obszarze czasu wolnego dzieci, młodzieży i dorosłych, brak narzędzi niezbędnych do wartościowania wytworów kultury muzycznej i co za tym idzie - bierne, nieświadome uczestnictwo w kulturze muzycznej lub jego zupełny brak. Skutkiem takich zaniedbań jest traktowanie muzyki jako obcego, nieobecnego w życiu codziennym elementu wiedzy encyklopedycznej, którego analiza wymaga odpowiednio przygo-

² Analiza podstawy programowej do muzyki dla klas IV-VIII szkoły podstawowej z 14 lutego 2017 roku, s. 3 [online], [dostęp: 18 czerwca 2017]. Dostępny w internecie: <<https://www.wsip.pl>>.

³ S. Kwiatkowski, *Sukces w zawodzie nauczyciela w świetle wiedzy o różnicach indywidualnych* [w:] „Ruch Pedagogiczny” 2015, nr 1, s. 19.

towanych w toku edukacji narzędzi⁴. Taki stan pogłębia degradacja znaczenia aktywności muzycznych w środowisku rodzinnym⁵ oraz wpływ świata mediów na kształtowanie preferencji muzycznych dzieci, młodzieży i dorosłych⁶. Wprawdzie opublikowane wyniki badań GUS-u z 2014 roku donoszą, że aż 80% Polaków uważa kulturę za ważną, jednak opinia ta nie przekłada się na działania związane z uczestnictwem życiu kulturalnym⁷.

Nauczyciel muzyki dawniej

Nie będę w tej części artykułu prezentować rysu historycznego polskiej edukacji muzycznej, choć zdaję sobie sprawę z tego, że to historia i przemiany polityczno-gospodarcze ukształtowały obowiązujący system oświatowy, w tym również postać powszechnej edukacji muzycznej. Moim zamiarem jest natomiast jedynie zasygnalizowanie kilku elementów, które wpłynęły na ukształtowanie takiego modelu nauczyciela muzyki, jaki funkcjonuje obecnie.

Po pierwsze, należy podkreślić, że umiejętności muzyczne związane z wykonawstwem były cenionymi powszechnie kompetencjami nauczycieli, guwernerów i opiekunów dzieci i młodzieży. W czasach istnienia liceów pedagogicznych, przekształconych później na Szkoły Nauczycielskie, istniała praktyka rekrutowania tych kandydatów, którzy przejawiali umiejętności w dziedzinie śpiewu lub gry na instrumencie. Kompetencje praktycznego uprawiania muzyki były niejako wpisane w obraz nauczyciela.

Po drugie, w okresie powojennym, aż do lat 90. XX wieku funkcjonował w Polsce model nauczyciela dyrygenta stworzony przez Stanisława Kazuro – wybitnego pedagoga, kompozytora i dyrygenta. Ten profil uniwersalnego nauczyciela, choć krytykowany, zachował swą aktualność po dziś dzień. Szczególnie zauważalne jest to w programach kształcenia nauczycieli muzyki, zarówno w uczelniach artystycznych, jak i tych nieartystycznych⁸.

Po trzecie do 1989 roku aktywność muzyczna była pożądanym i istotnym elementem środowiska szkolnego, ale i lokalnego. Istniały zespoły śpiewacze, in-

⁴ Zob. M. Meisner, *Realizacja treści programowych podręczników przedmiotu „muzyka” w wybranych placówkach oświatowych w Polsce* [w:] „Edukacja Muzyczna”, z. VIII, Częstochowa 2013, s. 97.

⁵ Zob. B. Bonna, *Środowiskowe uwarunkowania aktywności muzycznej młodzieży* [w:] *Kultura muzyczna w świetle badań historycznych i pedagogicznych*, red. E. Szubertowska, Bydgoszcz 2005, s. 51-53.

⁶ Zob. D. Gwizdalanka, *Wpływ mediów na powstanie, istnienie i odbiór muzyki oraz na sposób uczenia się o niej* [w:] „Wychowanie Muzyczne” 2012, nr 3.

⁷ *Uczestnictwo ludności w kulturze w 2014 r.*, Warszawa 2016 [online], [dostęp: 21 czerwca 2017]. Dostępny w internecie: <<http://stat.gov.pl>>.

⁸ W. Jankowski, *O potrzebie „metodocentryzmu” w odniesieniu do muzyki w szkole i modelu kształcenia nauczycieli* [w:] *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, red. A. Białkowski, Warszawa 2012, s. 130.

strumentalne, taneczne, a nauczyciele muzycy byli animatorami życia kulturalnego cieszącymi się społecznym uznaniem. Przejawiało się to w odpowiednim wynagrodzeniu i dobrym miejscu pracy i sprzyjało tendencjom związanym z rozwojem zawodowym⁹.

Nauczyciel muzyki dziś

Trudno jest obecnie określić kim jest dziś nauczyciel muzyki. Nazywa się tak zarówno nauczycieli przedmiotu „muzyka” w szkołach ogólnokształcących, jak i muzycznych. Mówi się tak również o nauczycielach rytmiki. Dalej, nauczycielami muzyki nazywa się muzyków uczących śpiewu lub gry na instrumencie działających w sektorze prywatnym. W niniejszym artykule od początku zwracam uwagę, że w polu moich zainteresowań badawczych znajduje się nauczyciel muzyki w szkole podstawowej, zatem taki, który uczy przedmiotu „muzyka” w klasach IV-VI (VIII)¹⁰ podstawowej szkoły ogólnokształcącej.

Zgodnie z treścią *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej* z dnia 12 marca 2009 roku oraz z dnia 19 kwietnia 2012 roku odpowiednie kwalifikacje do nauczania przedmiotu „muzyka” posiada nauczyciel który ukończył:

- 1) „studia magisterskie na kierunku (specjalności) zgodnym z nauczaniem przedmiotem oraz posiada przygotowanie pedagogiczne,
- 2) studia magisterskie na kierunku, którego zakres określony w standardzie kształcenia dla tego kierunku studiów grupie treści podstawowych i kierunkowych obejmuje treści nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć oraz posiada przygotowanie pedagogiczne,
- 3) studia magisterskie na kierunku (specjalności) innym niż wymieniony w pkt. 1 i 2 i studia podyplomowe w zakresie nauczanego przedmiotu oraz posiada przygotowanie pedagogiczne”¹¹.

W praktyce kwalifikacje do nauczania przedmiotu „muzyka” posiadają trzy grupy nauczycieli:

- absolwenci kierunku - Edukacja artystyczna w zakresie sztuk muzycznych - w akademiach i uniwersytetach muzycznych i nie muzycznych,
- absolwenci innych wydziałów w akademiach i uniwersytetach muzycznych po uzupełnieniu kursu przygotowania pedagogicznego,

⁹ Zob. Z. Konaszkiewicz, *Fenomen polskiej edukacji muzycznej* [w:] „Konteksty kształcenia muzycznego” 2014, nr 1, s. 15.

¹⁰ Zgodnie z nową podstawą programową z lutego 2017 r. II etap edukacyjny obejmuje klasy od IV do VIII szkoły podstawowej.

¹¹ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej* [online], [dostęp: 19 czerwca 2017]. Dostępne w internecie: <<http://isap.sejm.gov.pl>>.

- absolwenci z tytułem magistra z jakiegokolwiek dziedziny, ukończonymi studiami podyplomowymi w zakresie przedmiotu „muzyka” oraz ukończonym kursem przygotowania pedagogicznego.

Spuścizną reformy oświaty z 1999 roku, która zastąpiła muzykę i plastykę przedmiotem „sztuka”, jest niemal czterdziestoprocentowa grupa nauczycieli muzyki, którzy ucząc innego przedmiotu, wypełniają brakujące do pensum godziny nauczając muzyki. Kwalifikacje zdobyte poprzez uczestnictwo w studiach podyplomowych są odpowiednie, jednak w wielu przypadkach nie są potwierdzeniem kompetencji niezbędnych do podjęcia praktycznych działań związanych z edukacją muzyczną – śpiewu, akompaniamentu instrumentalnego, prowadzenia zespołów muzycznych itp.

Na stronie internetowej Centralnego Instytutu Ochrony Pracy znajduje się zwięzła informacja dotycząca zadań nauczyciela muzyki w szkole podstawowej: „Nauczyciel muzyki prowadzi zajęcia dydaktyczno-wychowawcze nauczając przedmiotu muzyka w szkole podstawowej, dbając aby uczniowie nabyli wiedzę i umiejętności określone w podstawach programowych kształcenia ogólnego”¹². Dalej znajduje się także definicja i opis zawodu: „Nauczyciel muzyki w szkole podstawowej powinien posiadać odpowiednie kwalifikacje oraz przygotowanie pedagogiczne. [...] Jego zadaniem jest rozbudzanie wszechstronnego rozwoju uczniów a zwłaszcza **wyposażenie uczniów w podstawowe umiejętności muzyczne**, rozwijanie wrażliwości muzycznej dziecka, rozwijanie muzykalności, rozwijanie zainteresowań muzycznych, wprowadzanie uczniów do aktywnego uczestnictwa w kulturze, wpływanie przez sztukę na obyczaje i kulturę uczniów”¹³. Przywołana w opisie zadań podstawa programowa mówi natomiast, że zadaniem nauczyciela jest „nieustanne dążenie do uwrażliwienia ucznia na piękno [muzyki], potrzebę obcowania z nią, przyjemność jaką niesie oraz na uświadomienie obecności muzyki w życiu człowieka [...]”. Szczególnie ważne jest, aby uczeń doświadczał radości z muzykowania. **Wyjątkowe znaczenie w nauczaniu i uczeniu się przedmiotu, posiada muzyczna aktywność nauczyciela, który poprzez kompetencje warsztatowe (specjalistyczne), kreatywne, osobowościowe, dydaktyczne i wychowawcze, a także indywidualny rodzaj pasji, wchodzi w specyficzną interakcję z uczniami opartą na humanistycznych intencjach edukacji**”¹⁴.

W obu powyższych opisach dotyczących zadań, ale także ogólnej postawy nauczyciela muzyki wyraźnie zaznaczona jest konieczność dysponowania umiejętnościami typowo specjalistycznymi, które wpływają bezpośrednio na profesjonalizm

¹² Informacja [online], [dostęp: 21 czerwca 2017]. Dostępna w internecie: <<https://www.ciop.pl>>.

¹³ Tamże.

¹⁴ *Podstawa programowa Muzyka – klasy IV-VIII* [online], [dostęp: 20 czerwca 2017]. Dostępna w internecie: <<https://men.gov.pl>>.

nauczyciela, ale także uwierzytelniają przed uczniami jego autentyczną i prawdziwą egzystencjalnie obecność w kulturze muzycznej poprzez odbieranie oraz wykonywanie dzieł muzycznych. Trzeba podkreślić, że nauczyciele muzyki nieposiadający wystarczających kompetencji specjalistycznych, nie mogą sprostać wymaganiom podstawy programowej.

Poniższa tabela zawiera spis kompetencji nauczyciela muzyki niezbędnych do wykonywania tego zawodu. Zaproponowany przez P. Barona podział uzupełniłam jednak w grupę kompetencji cyfrowych, jakimi powinien dysponować każdy współczesny nauczyciel. Umiejętne wykorzystanie narzędzi ICT w procesie edukacji muzycznej daje możliwość rozwiązania wielu istotnych problemów. Po pierwsze, niweluje ograniczenia zewnętrzne takie jak niewielka ilość godzin przeznaczona na nauczanie przedmiotu, brak odpowiednio wyposażonych pracowni artystycznych czy ilość treści programowych przewidzianych do realizacji. Po drugie, wdrożenie technologii cyfrowych w nauczaniu muzyki może stanowić rodzaj wsparcia dla prawidłowego procesu komunikacji pedagogicznej, które wyrażałoby się w: zmniejszeniu dystansu między nauczycielem a uczniami, mniejszymi barierami językowymi, zwiększeniem zainteresowania muzyką oraz zmianą nastawienia do przedmiotu. Istotną i najbardziej pożądaną zmianą może okazać się samodzielność do uczestniczenia w szeroko rozumianej kulturze muzycznej, kształtowanie preferencji i gustów, przygotowanie do sprawności w wartościowaniu dzieła muzycznego¹⁵.

Tab. 1. Kompetencje nauczyciela muzyki

	kompetencje muzyczne	kompetencje pedagogiczne	kompetencje interpersonalne	kompetencje cyfrowe
wiedza	znajomość zasad muzyki, znajomość podstaw harmonii, znajomość historii muzyki, znajomość literatury muzycznej, znajomość różnorodnych form i gatunków muzycznych	zdefiniowanie własnej wizji wychowania muzycznego (świadomość aksjologiczna), znajomość polskiego systemu edukacji, prawodawstwa zawodowego	podstawowa wiedza psychologiczna, pedagogiczna i metodyczna o skutecznym działaniu zawodowym	znajomość mechanizmów funkcjonowania mediów społeczno-ściowych

¹⁵ Zob. M. Handke, *Nauczyciel muzyki w cyberprzestrzeni*, artykuł złożony do publikacji.

umiejętności	gra na instrumencie śpiew prowadzenie zespo- łów wokalnych, wokarno- instrumentalnych, instrumentalnych, prowadzenie audycji muzycznych, zdolność aranżacji, zdolność instrumen- tacji, zdolność kompozy- cji, zdolność improwiza- cji, praca ciałem, emisja głosu, kształcenie słuchu	konstruowanie programów kształ- cenia i programów nauczania, zdolność przepro- wadzenia ewaluacji i oceny osiągnięć ucznia, zdolność formuło- wania celów i wy- magań, prowadzenie doku- mentacji szkolnej	perswazja, zdolność rozwią- zywania konflik- tów, zdolność radzenia sobie ze stresem, zdolność realiza- cji celów społecz- nych, zdolność negocja- cji, zdolność prowa- dzenia grupy, obrona przed manipulacją	znajomość obsługi komputera, obsługa progra- mów wspomagają- cych realizowa- nie działań mu- zycznych, umiejętność pozy- skiwania wiedzy z platform eduka- cyjnych
postawy	kreatywność, wrażliwość estetycz- na, realizowanie misji przewodnictwa po świecie muzyki,	zdolność bycia przewodnikiem i towarzyszem roz- woju ucznia, otwartość na do- świadczenia i eks- perymenty (przede wszystkim muzycz- ne), zdolność podejmo- wania decyzji, zorientowanie na osiąganie celów	pewność siebie, budowanie auto- rytetu, asertywność, empatia i inteli- gencja emocjo- nalna, konsekwencja, elastyczność	otwartość na możliwości tech- nologiczne, kryty- cyzm, ostrożność

Źródło: Opracowanie własne na podstawie P. Baron, *Kompetencje nauczycieli muzyki w Polsce* [w:] *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, red. A. Białkowski, Warszawa 2012, s. 14-17.

Nauczyciele muzyki w badaniach

Jak podaje raport Ośrodka Rozwoju Edukacji w roku szkolnym 2014/2015 obowiązki nauczyciela muzyki pełniło w polskich szkołach 17 928 pedagogów. Aż 77% tej grupy stanowiły kobiety. Według statystyk najliczniejszą grupą byli nauczyciele w przedziale wiekowym 36-55 lat, którzy mogli się poszczycić dyplomowanym stopniem awansu zawodowego. Niemal wszyscy nauczyciele ukończyli

wyższe studia, a prawie 44% pedagogów w czasie prowadzenia badań brało udział w formach doskonalenia zawodowego¹⁶.

W 2014 roku Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego zorganizowało badania nauczycieli przedmiotów artystycznych pod kątem efektów wprowadzenia nowej podstawy programowej z muzyki i plastyki. Wyniki tychże badań mówią wiele o współczesnym nauczycielu muzyki oraz nauczaniu tego przedmiotu w szkołach o profilu ogólnokształcącym. Nauczyciele muzyki to osoby odznaczające się dużym zaangażowaniem w swoją pracę. To także osoby doświadczone: aż 57% nauczycieli-muzyków pracowało na tym stanowisku ponad 20 lat, a 27% między 10 a 20 lat. Dla wielu nauczycieli nauczanie muzyki to zajęcie dodatkowe. Aż co trzeci nauczyciel-muzyk rozpoczynał pracę w szkole, nauczając innego przedmiotu. Co piąty nauczyciel prowadził zajęcia z muzyki krócej niż 5 lat. Wiąże się z tym kwestia wykształcenia nauczycieli muzyki – tylko nieliczni to absolwenci uczelni o charakterze artystycznym (13%); większość nabywała kwalifikacje, uczestnicząc w kursach doskonalących czy studiach podyplomowych (ok. 40%).

Nauczyciele muzyki zgłaszali problemy z zainteresowaniem uczniów kulturą i sztuką (aż 80%). Jednym z powodów takiego podejścia uczniów do lekcji muzyki była niska, w opinii pedagogów, ocena związku kultury i sztuki z innymi dziedzinami życia oraz przyzwyczajenie do stylu prowadzenia zajęć w taki sposób, aby kojarzyły się one z relaksem i przyjemnością. Zdaniem badanych, zmniejsza to szanse na poważne traktowanie na przykład oceniania postępów uczniów w nauce. Podobny stosunek do przedmiotów artystycznych, poza uczniami, wyrażają rodzice, inni nauczyciele a nawet dyrektorzy szkół. Marginalne traktowanie lekcji muzyki uwidacznia się również w tym, że nauczyciel jest zmuszony pracować w kilku szkołach lub prowadzić zajęcia dydaktyczne z innego przedmiotu, aby wypełnić pensum.

Aż 86% nauczycieli muzyki uważało, że realizacja treści zawartych w podstawie programowej jest niemożliwa w przeznaczonym do tego czasie. Problem stanowi także brak pracowni muzycznych z dostępnym, odpowiednim wyposażeniem i materiałami dydaktycznymi¹⁷.

Obraz polskiego nauczyciela muzyki kształtują czynniki wewnętrzne, jak wykształcenie, osobowość, kompetencje oraz zewnętrzne, jak organizacja lekcji, wyposażenie pracowni muzycznych czy stosunek do przedmiotu. Z omówionych wyników badań można wysnuć następujące wnioski:

- muzyki uczą często nauczyciele niebędący profesjonalnymi muzykami,

¹⁶ Zob. Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Nauczyciele w roku szkolnym 2014/2015*, oprac. M. Rachubka, Warszawa 2015.

¹⁷ Zob. *Raport końcowy z badań nad wprowadzeniem nowej podstawy programowej z plastyki i muzyki*, oprac. M. Krajewski, F. Schmidt, Poznań 2014.

- nauczyciele muzyki nie posiadają wykształcenia wyższego związanego z nauczaniem tego przedmiotu,
- muzyka jest przedmiotem zaniedbanym w szkolnej rzeczywistości,
- czas przeznaczony na naukę muzyki oraz brak dostępnego wyposażenia uniemożliwia rzetelną realizację założeń podstawy programowej.

Analiza SWOT sytuacji nauczyciela muzyki we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej

Funkcjonowanie nauczyciela muzyki we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej jest wyjątkowo skomplikowane. Poniższa tabela stanowi podsumowanie podjętych w tym artykule tematów oraz przywołanych opinii, badań i dokumentów. Analiza ma na celu uwypuklenie charakterystycznych dla zawodu nauczyciela muzyki cech i wskazanie głównych potrzeb, a także korzyści płynących z uprawiania tego zawodu. Analiza podkreśla jedynie najważniejsze aspekty bycia nauczycielem muzyki.

Mocne strony: • duże zaangażowanie w pracę • doświadczenie potwierdzone długim stażem pracy • własna aktywność muzyczna, realizowanie pasji • animacja życia muzycznego środowiska szkolnego i lokalnego • aktywność przejawiająca się we wspólnych działaniach na rzecz kultury muzycznej	Słabe strony: • przygotowanie do zawodu • poziom kompetencji specjalistycznych • ugruntowanie nauczania w paradygmacie behawioralnym • „programocentryzm”
Szanse: • „moda” na chóry i orkiestry szkolne • bogata oferta instytucji kultury skierowana do uczniów szkół • powstawanie portali edukacyjnych związanych z nauczaniem i uczeniem się muzyki	Zagrożenia: • system oświaty w Polsce • wpływ mediów na kulturę muzyczną • brak odpowiednio wyposażonych pracowni muzycznych • stosunek uczniów, rodziców i nauczycieli do przedmiotu „muzyka” • zbyt wiele treści programowych do realizacji w niewielkim wymiarze godzin • rzadka i mało systematyczna współpraca z instytucjami kultury

Z porównania czynników wewnętrznych analizy SWOT wynika, że mocne strony nauczyciela muzyki związane są z jego cechami osobowości. Wśród słabych stron przeważają natomiast cechy nabyte, na przykład w toku edukacji czy wychowania rodzinnego.

Czynniki zagrażające nauczycielowi muzyki skupione są wokół problematyki związanej z funkcjonowaniem przedmiotu „muzyka” w polskim systemie oświaty, a największe szanse wokół działań skoncentrowanych na inicjatywach propagujących aktywność artystyczną w przestrzeni życia publicznego.

Zakończenie

Analiza dostępnych materiałów dotyczących kondycji polskiego nauczyciela muzyki skłania do refleksji o jakości powszechnej edukacji muzycznej w Polsce. Refleksja ta powinna przebiegać w sposób globalny, ale i jednostkowy, aby ukierunkować działania mające na celu zmianę obecnej sytuacji nauczania muzyki w szkole podstawowej. Szczególnie ważnym obszarem tych zmian jest edukacja muzyczna w klasach I-III. I choć proponowano już wiele w tym zakresie, nadal nie podjęto żadnych kroków w kierunku zmiany tej niekorzystnej dla rozwoju dzieci sytuacji¹⁸.

Powyższa analiza nie służy jednak pogłębianiu frustracji, ale wręcz przeciwnie – pokrzepieniu. Ma bowiem na celu wskazanie obszarów korzystnych zmian oraz potrzeb, by coraz bardziej świadomie wprowadzać zmiany we własnej rzeczywistości edukacyjnej. Zofia Konaszkiewicz proponuje nauczycielom muzyki całościową refleksję wokół pięciu pytań przynależnych do pięciu obszarów rzeczywistości:

1. Pytanie o cel działalności pedagogicznej, czyli pytanie o cel i wartości,
2. Pytanie o kontekst kulturowy, czyli związenie się z konkretną koncepcją kultury,
3. Pytanie o dzieci i młodzież, czyli znajomość etapów rozwojowych człowieka,
4. Pytanie o siebie samego w roli pedagoga, czyli refleksja nad sobą w ogóle i nad sobą jako nauczycielem,
5. Pytanie o metody nauczania¹⁹.

¹⁸ Zob. R. Popowski, M. Grusiewicz, A. Sołtysik, *Nauczanie muzyki w szkole podstawowej. Analiza rozwiązania systemowego* [online], [dostęp: 19 czerwca 2017]. Dostępny w internecie: <<http://www.wychmuz.pl>>.

¹⁹ Zob. Z. Konaszkiewicz, *Konieczne obszary refleksji współczesnego pedagoga muzyka* [w:] *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, red. A. Białkowski, Warszawa 2012, s. 108-125.

WIESŁAW W. KUBIELSKI

SAMOOCENA STUDENTA

Słowa kluczowe:

samoocena, obraz własnej osoby, student

STUDENT SELF-ASSESSMENT

Keywords:

self-assessment, image of oneself, student

Abstract:

The article presents preliminary survey results on graduates' self-assessment of oneself image. Studies have been conducted in pedagogy students of Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum and Koszalińska Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych.

The primary objective of studies was an attempt to knowing and describing the level of graduates' self-assessment of their own image. The studies were also conducted to answer the questions: Are the students aware of their personality traits and to what extent. How do they see them? Which are accepted by them, and which are not? Is there a correlation between woman and man when choosing their personality traits, their self-assessment and its acceptance or the lack of it? What is the level of awerness among graduating students of universities within the context of chosen personality traits? Does the higher education influence self-esteem of a student? Is there a correlation between graduating students in terms of their self-esteem? Does the age and a place of residence influence the self-assessment? The article, however, is restricted and only some of the questions were raised: Is there a correlation between woman and man when choosing their personality traits? What is the level of awerness of personality traits self-esteem of surveyed students and how do they assess it? Does graduating university influence the self-esteem of a student? Is there an awerness of necessity for re-evaluation of self-assessment after graduating university? Does the age and a place of residence influence the self-assessment of students?

Wprowadzenie

W wyniku długotrwałego wysiłku, skierowanego na pracę nad własną osobą, oraz przy udziale mocno rozwiniętej refleksji jesteśmy w stanie osiągnąć wysoki bądź najwyższy stopień dojrzałości społecznej. Nieodłącznym elementem tej refleksji jest pytanie: „Kim jestem i kim chcę być?” Odpowiedź na to pytanie jest w wielu

przypadkach momentem zwrotnym w wyborze dalszej drogi życiowej. Wybór ów jest powodem nawiązywania kontaktów z „samym sobą”. W konsekwencji prowadzi to do zamierzonego i względnie pogłębionego poznania siebie poprzez zgromadzenie sądów o cechach swojej osobowości, osobistych pragnieniach, a także o regułach społecznej prezentacji własnej osoby. Tak więc samowiedza stanowi rezultat procesu rozpoznawania jednostki, tym samym jest stymulatorem tworzenia sądów wartościujących, czyli samooceny.

Pojęcie samooceny, jako składnika oceniająco-wartościującego komponentu pojęcia o sobie samym, nie jest w literaturze przedmiotu jednoznacznie rozumiane¹. Nie wdając się w szersze rozważania na ten temat, możemy przyjąć, że przez samoocenę należy rozumieć zespół sądów i opinii aktualnych właściwości (fizycznych, psychicznych, osobowościowych, społecznych), jak i potencjalnych możliwości, które jednostka odnosi do swojej osoby². Sam mechanizm dokonywania oceny obrazu samego siebie (samooceny) wymaga odpowiednio bogatej wiedzy o samym sobie, czyli samowiedzy. Innymi słowy składniki poznawcze (wiedza o sobie) i oceniająco-wartościujące (samoocena) pojęcia o sobie samym są wzajemnie powiązane i od siebie zależne. A zatem nasze wyobrażenia na przykład o swoich cechach osobowości, umiejętnościach (intelektualnych i manualnych), o swojej pozycji w otoczeniu, stosunkach z innymi ludźmi, percepcji siebie przez innych, również nasze wyobrażenia o wyglądzie zewnętrznym czy aparycji wpływają na naszą ocenę siebie, nasz stosunek emocjonalny do siebie, na to czy mamy poczucie wysokiej, czy niskiej wartości, czy jesteśmy z siebie zadowoleni i akceptujemy siebie, czy też nie³. Doznajemy przy tym – jak już wspomniano – wielu stanów emocjonalnych wzruszeń, przeżyć, nastrojów. Gdy połączone stany emocjonalne „wiedzą”, co jest aprobowane lub dezaprobowane, to stają się względnie trwałe i stabilne. Wówczas powstaje u nas stan oceny, czyli ustosunkowanie się do siebie⁴. Może ono być samoak-

¹ Zob. A. Hankała, Z. Włodarski, *Jestem człowiekiem i żyję wśród ludzi*, Warszawa 1991; A. Brzezińska, *Struktura obrazu własnej osoby i jego wpływ na zachowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1973, nr 3; A. Jaczewski, *Dojrzewanie*, red. B. Woynarowska, Warszawa 1982; E. Stojanowska, *Ja-idealne oraz społeczne wzmocnienia a asertywność autoprezentacji*, „Przegląd Psychologiczny” 1992, nr 2; Z. Skorny, *Mechanizm funkcjonowania samooceny a działalność wychowawcza i postępowanie korekcyjne*, „Ruch Pedagogiczny” 1978, nr 6; R. F. Baumeister, J. D. Campbell, J. I. Krueger & K. E. Vohs, *Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?*, „Psychological Science in the Public Interest” 2003, 4(1).

² Zob. L. Niebrzydowski, *Kształtowanie się samooceny w okresie dorastania*, Gdańsk 1983; Z. Skorny, *Mechanizm...*, dz. cyt.; H. Kulas, *Samoocena młodzieży*, Warszawa 1986.

³ Zob. M. Przetacznikowa, Z. Włodarski., *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1987, s. 412.

⁴ J. Koziński sprowadzając samowiedzę do systemu osobistych sądów, wyodrębnił pięć klas sądów: sądy opisowe zwane samoopisem, sądy wartościujące zwane samoocenami, sądy o standardach osobistych, sądy o regułach generowania wiedzy o sobie oraz sądy do-

ceptacją wyrażającą się w pozytywnej postawie wobec siebie lub samoodtrąceniem, czyli negatywną postawę wobec własnej osoby⁵. Nie ulega wątpliwości, że bez względu na to, z jakim rodzajem samooceny mamy do czynienia (wysoką, niską, stabilną, niestabilną, pozytywną, negatywną, pewną, zagrożoną, adekwatną lub nieadekwatną), odgrywa ona istotną rolę nie tylko w poznaniu samego siebie, ale również w kierowaniu swoim zachowaniem oraz w realizacji planów i dążeń życiowych. I właśnie z tego punktu widzenia zasługuje na uwagę. Warto w tym miejscu nadmienić, że zawsze oceniamy siebie i swoje właściwości z punktu widzenia zaspokajania własnych potrzeb lub spełniania wymagań otoczenia. Czyli oceny obrazu własnej osoby dokonujemy z jednej strony poprzez porównanie „ja realnego” (jakim jestem w rzeczywistości) z „ja idealnym” (jakim chciałbym być), a z drugiej strony przez porównanie własnych cech, zachowań, osiągnięć, wyniku działania z cechami, postępowaniem, osiągnięciami innych osób, także na podstawie ocen i opinii wyrażanych przez innych ludzi. Istnieje więc wewnętrzne i zewnętrzne kryterium samooceny bądź subiektywny i obiektywny jej standard. W niniejszym opracowaniu będę posługiwał się pojęciem samooceny ogólnej, globalnej, rozumianej jako całościowy stosunek do całokształtu posiadanych przez nas właściwości i całego naszego postępowania, oparty na ocenie tych cech, które są uważane przez nas za najważniejsze wśród właściwości, z którymi się identyfikujemy⁶.

Na uwagę zasługuje również określenie „obraz własnej osoby” (własnego „ja”). W literaturze przedmiotu spotyka się wiele różnych określeń pojęcia „obraz własnej osoby” – od pojęcia o sobie samym, poprzez samoświadomość, świadomość siebie samego, samopoznanie, samoocenę, pojęcie własnego „ja”, struktury „ja”, a na samowiedzy kończąc. Niemniej zawsze, analizując stanowiska wielu autorów zajmujących się tą problematyką, kiedy mówimy o pojęciu obrazu własnej osoby, własnego, „ja” autorzy rozpatrują go w kontekście dwóch mechanizmów – jedni poznawczym, inni poznawczo-oceniającym. W pierwszym ujęciu, pojęcie obrazu własnej osoby obejmuje percepcję siebie lub wiedzę o własnym „ja”, na którą składają się przekonania i pojęcie jednostki o sobie⁷. Natomiast w drugim ujęciu, gdy będziemy mogli spostrzegać siebie, tworzyć wyobraźnię i pojęcie o sobie, oceniać pozytywnie lub negatywnie to, co jest przedmiotem naszego samopoznania, dozna-

tyczące reguł komunikowania wiedzy o sobie (samoprezentacja). Zob. J. Kozielecki, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa 1986, s. 86 i nast.

⁵ Zob. I. Dzwonkowska, K. Lachowicz-Tabaczek, M. Łaguna, *Samoocena i jej pomiar. Polska adaptacja skali SES M. Rosenberga. Podręcznik. Pracownia Testów Psychologicznych*, Warszawa 2008; A. T. Jersild, *Rozwój emocjonalny* [w:] *Psychologia wychowawcza*, red. Ch. Skinner, Warszawa 1971, s. 226-228.

⁶ Zob. H. Kulas, *Samoocena...*, dz. cyt.; J. Kozielecki, *O człowieku wielowymiarowym: eseje psychologiczne*, Warszawa 1988; M. Huflejt-Łukasik, *Ja i procesy samoregulacji. Różnice między zdrowiem a zaburzeniami psychiatrycznymi*, Warszawa 2010.

⁷ Zob. P. K. Oleś, *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Warszawa 2008.

jąc przy tym wielu uczuć, wzruszeń, nastrojów i gdy połączone stany emocjonalne będą wiedziały, co jest aprobowane, a co nie, wówczas staną się względnie stabilne i powstanie u nas stan oceny, ustosunkowania się względem nas samych. A zatem dochodzimy tutaj do definiowania pojęcia o sobie samym, o obrazie własnej osoby, według którego jest ono mechanizmem poznawczo-oceniającym⁸. Innymi słowy, można przyjąć, że pojęcie „obraz własnej osoby” jest mechanizmem poznawczo-oceniającym, to znaczy, że w wyniku procesu spostrzeżeń i wyobrażeń na swój temat tworzymy wiedzę o sobie (przekonania, poglądy) oraz określony stosunek do siebie, który przejawia się w odpowiadającej temu pojęciu samoocenie. Jednocześnie nagromadzona przez nas wiedza o sobie podlega porównaniu z wymogami działań, zadaniami itp. albo z osiągnięciami innych ludzi, w wyniku czego dokonujemy oceny siebie, co z kolei rodzi różne stany emocjonalne⁹. Z tego też względu sądzić należy, że jest to zjawisko niezwykle ciekawe i intrygujące, wymagające szczególnej uwagi i zainteresowania.

Założenia metodologiczne badań

Podstawowym celem badań sondażowych była próba wstępnego poznania i określenia poziomu samooceny studentów kończących studia licencjackie i magisterskie, a pośrednio badania miały dać odpowiedź na pytania: Czy i w jakim stopniu badani studenci uświadamiają sobie swoje cechy osobowości? Jak je oceniają? Które cechy akceptują, a których nie akceptują? Czy istnieje korelacja między badanymi kobietami a mężczyznami w wyborze cech osobowości ich samooceny oraz akceptacji lub braku akceptacji? Jaki jest stopień oceny świadomości studentów kończących studia licencjackie i magisterskie rozpatrywany w kontekście wybranych przez nich cech osobowości? Czy studia wyższe (licencjackie, magisterskie) mają wpływ na kształtowanie się samooceny studenta? Czy istnieje korelacja między studentami kończącymi studia licencjackie i magisterskie w zakresie samooceny? Czy wiek i miejsce zamieszkania mają wpływ na samoocenę studentów?

Ze względu na ograniczone ramy opracowania, w dalszej części artykułu zaprezentowano tylko wybrane odpowiedzi na pytania: Czy istnieje korelacja między badanymi kobietami a mężczyznami w wyborze cech osobowości? Jaka jest świadomość samooceny cech osobowości badanych studentów i ich ocena? Czy studia wyższe mają wpływ na kształtowanie się samooceny studenta? Czy istnieje świa-

⁸ Zob. J. Reykowski, *Osobowość [w:] Psychologia jako nauka o człowieku*, red. M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski, Warszawa 1966; E. Aronson, J. Aronson, *Człowiek – istota społeczna*, Warszawa 2009; E. Berne, *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 2004.

⁹ Obraz własnej osoby, pojęcie o sobie samym to „całokształt wiedzy, wyobrażeń i pojęć jednostki o sobie, tworzący względnie trwały system poglądów, a także – powstały na ich bazie – stosunek uczuciowy jednostki do samej siebie związany z samooceną” – H. Kulas, *Samoocena...*, dz. cyt., s. 17.

domość przewartościowania samooceny studentów kończących studia pierwszego i drugiego stopnia? Czy miejsce zamieszkania i wiek mają wpływ na samoocenę studenta?

W badaniach obrazu własnej osoby studenta posłużono się sondażem diagnostycznym, a w jego ramach dwoma technikami: ankietą oraz wywiadem. Kwestionariusz do badania samooceny respondenci wypełniali w obecności prowadzących badania, stąd uzyskano komplet materiałów badawczych. Natomiast dzięki prowadzonemu wywiadowi bezpośredniemu uzyskano kwestionariusze od 58 badanych studentów. Problematyka kwestionariuszy, zwłaszcza ankiet, obejmowała szeroki zakres zagadnień samooceny. Chodziło o możliwie precyzyjne ustalenie stopnia: samooceny badanych, świadomości obrazu własnej osoby, samoakceptacji, ukształtowanych poglądów i przekonań respondentów na kształtowanie się oceny własnej osoby. W badaniach wykorzystano również wyniki badań na temat samooceny studenta, które przeprowadzono w latach 2014-15 w Szczecińskiej Szkole Wyższej CB. Część respondentów tamtych badań (tj. 35%) uczestniczyło również w badaniach przeprowadzonych w roku 2016¹⁰. Do oceny i analizy zebranych wyników badań posłużono się technikami statystycznymi¹¹.

Charakterystyka badanej zbiorowości

W prezentowanych badaniach, przeprowadzonych na przełomie lat 2016/2017, uczestniczyli studenci Szczecińskiej Szkoły Wyższej Collegium Balticum¹² oraz studenci Koszalińskiej Wyższej Szkoły Nauk Humanistycznych¹³. Łącznie badaniami objęto 194 studentów, z tego w ostatecznym rozrachunku po przeanalizowaniu wszystkich uzyskanych z badań materiałów przyjęto do analizy i interpretacji wyników 173 kwestionariusze ankiet oraz 58 kwestionariuszy wywiadów¹⁴. Studentów dobrano zgodnie z procedurą prostego losowania zależnego¹⁵. Charakterystykę badanej zbiorowości prezentują tab. 1-3.

¹⁰ W roku 2014 w badaniach uczestniczyli studenci CB w Szczecinie. Badania przeprowadzono w grupie 121 osób, z tej grupy w badaniach 2016 roku uczestniczyło 42 studentów.

¹¹ W prowadzonych badaniach posłużono się: miarami tendencji centralnej, miarami zmienności oraz korelacją – współczynnikiem korelacji rangowej Spearmana; Zob. W. Kubielski, A. A. Suchocka, *Statystyka dla pedagogów. Podstawowe pojęcia i techniki opracowywania wyników badań*, Słupsk 2003, s.45-98.

¹² W roku 2016 w badaniach uczestniczyli: studenci III roku studiów licencjackich Starogardzkiej Szkoły Wyższej „Stargardinum” – Edukacja Przedszkolna i Wczesnoszkolna – 29 osób, studenci Edukacji Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej, PPiZS III roku studiów licencjackich Collegium Balticum w Szczecinie i Goleniowie – 36 osób oraz studenci II roku studiów magisterskich o różnych specjalnościach – 33 osób.

¹³ W badaniach uczestniczyli: studenci III roku studiów licencjackich Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej – 50 osób i 25 studentów studiów magisterskich.

¹⁴ Ze względu na małą liczebność badanych, zaprezentowane w poniższym opracowaniu badania należy traktować jako wstępny sondaż, którego wyników nie można uogólniać na całą populację studiujących osób.

¹⁵ Zob. W. Kubielski, A. A. Suchocka, *Statystyka...*, dz. cyt., s.143.

Tab. 1. Struktura płci badanej zbiorowości

Płeć	Studia licencjackie	%	Studia magisterskie	%	Studia licencjackie	%	Studia magisterskie	%
	Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum				Koszalińska Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych			
Kobiety	54	83,08	18	54,55	29	58,00	14	56,00
Mężczyźni	11	16,92	15	45,45	21	42,00	11	44,00
Razem:	65	100,00	33	100,00	50	100,00	25	100,00
Razem:	98				75			
Razem:					173			

Źródło: Badania własne.

Płeć jako cecha biospołeczna stanowiła istotną zmienną z uwagi na charakter prowadzonych badań. Wyniki zaprezentowane w tab. 1 wskazują na przewagę kobiet, ale dotyczy to tylko studentów uczestniczących w studiach licencjackich. Natomiast na studiach magisterskich liczba kobiet i mężczyzn była przybliżona.

Kolejnym czynnikiem charakteryzującym badaną populację było miejsce zamieszkania. Wyniki prezentuje tab. 2.

Tab. 2. Studenci według miejsca zamieszkania

Miejsce zamieszkania	Studia licencjackie	%	Studia magister-skie	%	Studia licencjackie	%	Studia magister-skie	%
	Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum				Koszalińska Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych			
Duże miasto – wojewódz.	7	10,76	4	12,12	12	24,00	6	24,00
Małe miasto - gmina	19	29,23	12	36,36	11	22,00	8	32,00
Wieś	39	60,00	17	51,52	27	54,00	11	44,00
Razem:	65	100,00	33	100,00	50	100,00	25	100,00
Razem:	98				75			
Razem:	173							

Źródło: Badania własne.

Analiza tab. 2 wskazała, iż największą grupę wśród badanych stanowili studenci wywodzący się ze środowiska wiejskiego. Na 173 osoby uczestniczące w badaniach 94 z nich wywodziły się ze środowiska wiejskiego, co stanowiło 54% badanej populacji, 50 osób (29%) z małych miast i 29 osób (17%) z dużych miast, takich jak Szczecin i Koszalin.

Tab. 3. Studenci wg wieku na studiach licencjackich i magisterskich

Wiek	Studia licencjackie	%	Studia magisterskie	%	Studia licencjackie	%	Studia magisterskie	%
	Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum				Koszalińska Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych			
Do 25 lat	23	35,39	1	3,04	7	14,00	3	12,00
26 – 30 lat	22	33,84	13	39,34	14	28,00	10	40,00
31 – 35 lat	11	16,92	15	45,50	19	38,00	4	16,00
36 – 40 lat	4	6,15	4	12,12	5	10,00	6	24,00
Powyżej 40 lat	5	7,70	-	-	5	10,00	2	8,00
Razem:	65	100,00	33	100,00	50	100,00	25	100,00
Razem:	98				75			
Razem:	173							

Źródło: Badania własne.

Z danych zawartych w tab. 3 wynika, że najliczniejszą grupą byli studenci w przedziale wiekowym 26–35 lat (108 osób), co stanowiło 62% całej badanej populacji. Dugą grupę – 34 osoby – stanowili studenci w wieku do 25 lat, tj. 19%, a trzecią – 31 osób (18%) – w przedziale wiekowym od 36 roku wzwyż.

Uczestnicy badań prezentowali strukturę złożoną, powiązaną więzią społeczną składającą się ze względnie stałych i trwałych grup, charakteryzujących się pewnymi wspólnymi cechami oraz powtarzalnością zachodzących w nich procesów.

Wyniki badań

Złożoność i wielowątkowość przeprowadzonych badań, jak i ścisłe ramy niniejszego opracowania nie pozwoliły na zaprezentowanie pełnych ich wyników. Swoją interpretację wyników ograniczę do mniej lub bardziej szczegółowych odpowiedzi na niektóre z wcześniej postawionych pytań zamieszczonych w założeniach metodologicznych badań.

1. Świadomość samooceny cech osobowości badanych studentów, ich ocena oraz stopień akceptacji bądź braku akceptacji rozpatrywana w kontekście płci

Nie ulega wątpliwości, że ocena samego siebie wymaga odpowiedniego stopnia rozwoju samoświadomości. Samoocena jest więc jedną z form świadomości siebie samego. Świadomość posiadanych właściwości, czyli nagromadzonych przez nas informacji (wiedzy) o nas samych stanowi podstawę ich oceny przez nas, jak i przez innych ludzi. A zatem świadomość samego siebie wpływa w sposób istotny na nasze zachowania, relacje względem społeczeństwa. Oczywiście, jeśli w pełni uświadamiamy sobie miejsce, jakie w tej społeczności zajmujemy oraz na co nas tak naprawdę stać. Wiedza o nas samych kształtuje się w oparciu o różnorodne doświadczenia, wynikające z wzajemnych relacji biografii społecznej oraz na podstawie sądów i opinii innych ludzi, z którymi mieliśmy do czynienia. Czynniki te kreują naszą samowiedzę i samoocenę i są treściowo bardzo zróżnicowane, np. różnorodne wzory osobowe studentów, środowisko rodzinne, miejsce zajmowane przez nas w hierarchii środowiska pracy, kierunek studiów, grupy towarzyskie, miejsce zamieszkania itd. Te i inne czynniki w sposób istotny wpływają na kształtowanie się naszej samoświadomości i określonych cech osobowości. Aby określić stopień świadomości samooceny cech osobowości, przedstawiono badanym listę 50 cech, z prośbą o odpowiedź na pytanie: Które z zaprezentowanych cech osobowości charakteryzują Pana (Panią) najpełniej? Do oceny wypowiedzi przyjęto skalę 1-5 (1. Nie, 2. Raczej nie, 3. Trudno powiedzieć, 4. Raczej tak, 5. Zdecydowanie tak). Wprowadzono również wartości współczynnika stopnia świadomości nasilenia samooceny, który zaprezentowano w tab. 4. Wyniki samooceny cech osobowości prezentuje tab. 5.

Tab. 4. Współczynniki świadomości samooceny cech osobowości wybranych przez studentów

Współczynnik stopnia świadomości nasilenia samooceny				
Bardzo wysoki	Wysoki	Umiarkowany	Niski	Bardzo niski
– 4,6	4,5 – 3,6	3,5 – 2,6	2,5 – 1,6	1,5 –

Źródło: Badania własne.

Tab. 5. Samoocena cech osobowości badanych respondentów oraz współczynnika świadomości rozpatrywana w kontekście płci

Lp.	Cechy osobowości	KOBIEТЫ		Cechy osobowości	MĘŻCZYŹNI	
		Ranga	Współ- czynnik		Ranga	Współ- czynnik
1	Ambicja	3	4,7	Samodzielność	1,5	4,8
2	Odpowiedzial- ność	3	4,7	Inteligencja	1,5	4,7
3	Wytrwałość	3	4,6	Komunikatyw-	4	4,7
4	Religijność	3	4,6	Analityczność	4	4,5
5	Szczerłość	3	4,6	Praktyczność	4	4,5
6	Powściągliwość	7,5	4,6	Wytrwałość	7,5	4,5
7	Oryginalność	7,5	4,6	Rozumność	7,5	3,9
8	Zapobiegliwość	7,5	4,6	Ambicja	7,5	3,6
9	Emocjonalność	7,5	4,5	Odpowiedzialność	7,5	3,6
10	Uczciwość	10	4,5	Krytycyzm	10	3,6
11	Towarzyskość	11	4,0	Towarzyskość	11	3,6
12	Rozumność	12	4,0	Ryzykowność	12	3,4
13	Ciekawość	13	4,0	Energiczność	13	3,4
14	Krytycyzm	14,5	3,7	Ciekawość	14,5	3,3
15	Skromność	14,5	3,7	Wyobrażenia	14,5	3,3
16	Wyobrażenia	16,5	3,2	Konformizm	16	3,2
17	Inteligencja	16,5	3,2	Konsekwencja	17	2,2
18	Rozważność	18	2,4	Stanowczość	18	2,2
19	Komunikatyw-	19	2,4	Religijność	19,5	2,2
20	Samodzielność	20	2,2	Uczuciowość	19,5	2,1
21	Ryzykowność	21	1,2	Nieśmiałość	22	2,0
22	Praktyczność	22,5	1,2	Razem:	58 mężczyzn	
23	Nieśmiałość	22,5	1,0			
Razem:		115 kobiet				

Źródło: Badania własne.

Analiza uzyskanych wyników na pierwszy rzut oka wskazuje na wyraźne zróżnicowanie samooceny cech osobowości badanych respondentów i to zarówno w odniesieniu do płci, jak i typu studiów. Niemniej wnikliwa analiza zaprezentowanych danych pozwala sformułować wiele ciekawych wniosków. Po pierwsze, analiza wyników wskazuje, że zarówno kobiety, jak i mężczyźni posiadają utrwalony obraz oceny swoich cech osobowych. Kobiety w stopniu wysokim, ponieważ obliczony współczynnik świadomości wyniósł $WŚ_{kobiety}=4,18$, a mężczyźni w stopniu umiarkowanym $WŚ_{mężczyźni}=3,28$. Kobiety najwyżej oceniały takie cechy osobowości jak bycie ambitnym, odpowiedzialnym, wytrwałym w dążeniu do celu, natomiast mężczyźni - bycie samodzielnym, inteligentnym i komunikatywnym. Gdy u kobiet

ambicja i odpowiedzialność otrzymały rangę 3, to u mężczyzn te cechy osobowości otrzymały rangę 7,5. Stopień samooceny trzech pierwszych cech mierzony u kobiet, jak i u mężczyzn jest taki sam $W\acute{S}=4,7$ (bardzo wysoki). Analizując dane w tab. 5, można zauważyć bardzo wysoką pozycję, jaką zajmuje religijność u kobiet. Ciesze tej przyznano taką samą rangę jak trzem ją poprzedzającym. Religijność u mężczyzn znajduje się na przedostatnim miejscu cech przez nich wybranych. W dalszej analizie wyników (tab. 5) łatwo zauważyć, iż takie cechy osobowości jak szczerość, emocjonalność skromność, które cenione są wysoko przez kobiety w samoocenie mężczyzn w ogóle nie występują. Widać zasadniczą różnicę w podejściu do samooceny cech osobowości w odniesieniu do wrażliwej, emocjonalnej natury kobiety i racjonalnej natury mężczyzny. Należy zaznaczyć, że mimo ustawienia cech osobowości w znacznej odległości od siebie i przy różnych rangach współczynnik świadomości samooceny rozpatrywanych cech osobowości przez kobiety jest bardzo wysoki jak w przypadku szczerości ($W\acute{S}=4,6$) i wysoki jak w przypadku emocjonalności ($W\acute{S}=4,5$) i skromności ($W\acute{S}=3,7$). Kobiety nie cenią takiej cechy osobowości preferowanej przez mężczyzn jak bycie analitycznym, która kojarzy się z myśleniem kreatywnym, koncepcyjnym, rozwiązywaniem problemów, podejmowaniem ryzykownych decyzji, bycie samodzielnym, komunikatywnym, praktycznym. Te cechy osobowości zajmują w ich samoocenie najniższe rangi, na przykład samodzielność (20 ranga przy $W\acute{S}=2,2$ ocena niska) czy ryzykowność (21 ranga przy $W\acute{S}=1,2$ ocena bardzo niska). Ponieważ samoocena cech osobowości badanych kobiet i mężczyzn w wielu miejscach jest zbieżna, choć cechom tym nadano różne rangi należało określić, czy zachodzi korelacja między badanymi kobietami i mężczyznami w wyborze preferowanych przez nich cech osobowości, ich samooceny oraz akceptacji lub braku akceptacji. Jeśli założymy, że zachodzi, to jaka jest jej siła? Aby odpowiedzieć na to pytanie, posłużono się współczynnikiem korelacji rangowej C. Spearmana, który służy do opisanie siły korelacji dwóch cech w przypadku, gdy cechy są mierzalne, mają charakter jakościowy, istnieje możliwość ich uporządkowania, a badana zbiorowość jest nieliczna. Obliczony współczynnik korelacji rangowej między wyborem cech osobowości i ich samooceną przez kobiety i mężczyzn wyniósł:

$$R_{xy} = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n di^2}{n(n^2 - 1)} = 1 - \frac{6 \cdot 358}{173 \cdot (173^2 - 1)} = 0,83$$

Obliczony współczynnik korelacji rangowej $R_{xy}=0,83$ między wyborem i samooceną cech osobowości przez kobiety w stosunku do wyboru i samooceny cech osobowości preferowanych przez mężczyzn mieści się w przedziale wartości 0,70-0,89¹⁶, a zatem jest to korelacja wysoka, zależność znaczna. Innymi słowy, oznacza

¹⁶ Zob. J. P. Guilford, *Podstawowe metody statyczne w psychologii i pedagogice*, Warszawa 1960; Z. Rogoziński, *Statystyka społeczna – indukcja społeczna. Funkcje regresji korelacja*

to, że zależność w wyborze i samoocenie preferowanych cech osobowości przez kobiety i mężczyzn różni się istotnie. Wystarczy spojrzeć na pierwszych 10 cech wybranych przez kobiety i mężczyzn.

2. Świadomość i przewartościowanie samooceny (cech osobowości) studentów kończących studia licencjackie i magisterskie

Świadomość oceny obrazu własnej osoby odnosi się zwykle do pojedynczych cech. Niemniej w wyniku życiowych doświadczeń, w naszym przypadku studiowania i w konsekwencji ukończenia studiów, te indywidualne cechy ulegają uogólnieniu i przewartościowaniu. Powstaje wówczas samoocena całościowa zróżnicowana ze względu na jej poziom, wartość, trwałość, trafność itd. W przedstawionych badaniach interesującym okazała się kwestia przewartościowania, zmiany samooceny w wyniku odbytych studiów licencjackich i magisterskich. Czy studia mają wpływ na kształtowanie się samooceny? W tym celu odwołano się zarówno do wcześniejszych wyników badań z roku 2014, jak i badań i współczesnych z 2016/17. Porównaniu poddano po dziesięć cech osobowości w każdej grupie, znajdujących się w hierarchii wyborów, i utożsamiania się z nimi studentów na najwyższym poziomie uzyskanych rang. Wyniki prezentują tab. 6 i 7.

Tab. 6. Samoocena cech osobowości badanych respondentów oraz współczynnika świadomości, rozpatrywana w kontekście studiów licencjackich i magisterskich przed ukończeniem studiów – 2014 rok

L p.	Cechy osobowości	Studia licencjackie		Cechy osobowości	Studia magisterskie	
		Ranga	Współczynnik		Ranga	Współczynnik
1	Towarzystwość	1,5	4,0	Inteligencja	1	4,5
2	Komunikatywność	1,5	4,0	Odpowiedzialność	2	3,8
3	Ciekawość	3,5	3,8	Wyobraźnia	3	3,8
4	Ambicja	3,5	3,6	Ambicja	5	3,7
5	Uczciwość	5	3,6	Krytycyzm	5	3,7
6	Solidność	6	3,0	Ciekawość	5	3,7
7	Religijność	7	3,0	Wytrwałość	7	3,5
8	Wyobraźnia	6	2,9	Analityczność	8,5	3,4
9	Odpowiedzialność	9	2,6	Praktyczność	8,5	3,4
10	Emocjonalność	10	2,5	Samodzielność	8,5	3,2

Źródło: Badania własne.

liniowa i wielokrotna, korelacja kolejności rang, t. 2, Warszawa 1967, R. Zieliński, Tablice statystyczne, Warszawa 1972.

Tab. 7. Samoocena cech osobowości badanych respondentów oraz współczynnika świadomości rozpatrywana w kontekście studiów licencjackich i magisterskich po zakończeniu studiów - 2016 rok

Lp	Cechy osobowości	Studia licencjackie		Cechy osobowości	Studia magisterskie	
		Ranga	Współczynnik		Ranga	Współczynnik
1	Koleżeństwo	1	4,4	Sprawność intelektualna	2	4,8
2	Wyobraźnia	2	4,3	Odpowiedzialność	2	4,8
3	Towarzystwo	3,5	3,8	Rozumność	2	4,8
4	Komunikatywność	3,5	3,8	Praktyczność	5	4,7
5	Obowiązkowość	5,5	3,7	Umiejętność	5	4,7
6	Wytrwałość	5,5	3,7	Analizacyjność	5	4,7
7	Odpowiedzialność	5,5	3,7	Wyobraźnia	7	4,2
8	Komunikatywność	8	3,7	Towarzystwo	9	4,2
9	Wyroczniałość	9	3,7	Zdolność	9	4,1
10	Religijność	10	3,5	Komunikatywność	9	4,1

Źródło: Badania własne.

Analizując wyniki zamieszczone w tab. 6 i 7, łatwo zauważyć, iż w grupach licencjackich (rok integrujących wokół siebie (ranga 1), jak i cechy wchodzących w interakcję z otoczeniem 2014 i 2016) najczęściej wyborów (największą akceptację) otrzymały cechy osobowości zaliczane do grupy osobistych, społecznych, określających stosunek do innych (ranga 2), takie jak: ambicja, solidność, wyobraźnia, ciekawość, towarzyskość, komunikatywność, wyrozumiałość, itd. Na miejscu trzecim akceptacji w grupach licencjackich znalazły się w grupie z 2014 roku cechy osobowości - religijność, emocjonalność, a w grupie z 2016 roku - odpowiedzialność, obowiązkowość, pracowitość, a więc cechy określające lub występujące w stosunku do pracy i obowiązków podlegających ocenie moralnej. W zasadzie można powiedzieć, że nie ma istotnej różnicy w samoocenie cech osobowości badanych studentów na poziomie licencjackim. Obliczony współczynnik korelacji rangowej między wyborem cech osobowości dwóch grup licencjackich wyniósł: $R_{xy} = 0,18$, a zatem jest to korelacja niska (0,01-0,19) prawie nic nieznacząca. Innymi słowy, oznacza to, że zależność w wyborze i samoocenie preferowanych cech osobowości badanych studentów w grupie z 2014 i 2016 roku nie różni się istotnie. Nieco inaczej wygląda

sytuacja w odniesieniu do grup studentów, którzy ukończyli studia magisterskie. Porównując dokonaną przez nich samoocenę cech osobowości (tab. 6 i 7), wyraźnie widać, że w świadomości badanych respondentów nastąpiło przewartościowanie cech osobowości, w wyniku odbytych studiów magisterskich, w stosunku do cech osobowości z poziomu licencjackiego. I tak, w grupie studentów kończących studia magisterskie w roku 2014 największą akceptację otrzymały cechy osobowości zaliczane do grupy cech określających stosunek do pracy i obowiązków podlegających ocenie moralnej, tj. odpowiedzialność, solidność, sprawiedliwość, obowiązkowość, pracowitość, zdyscyplinowanie itd. Natomiast w grupie studentów kończących studia magisterskie w 2016 roku największą akceptację otrzymały cechy psychiczne, takie jak umiejętności, sprawności intelektualne, praktyczność, zdolność. Obliczony współczynnik korelacji rangowej między wyborem i samooceną cech osobowości grup licencjackich i magisterskich wyniósł dla grup z 2014 roku - $R_{xy}=0,76$ (przedział wartości 0,70-0,99), a dla grup z 2016 roku - $R_{xy}=0,92$ (przedział wartości (0,90-0,99)¹⁷. W pierwszym przypadku $R_{xy}=0,76$ jest to korelacja wysoka (znaczna), a w drugim przypadku $R_{xy}=0,92$ korelacja bardzo wysoka (bardzo poważna). Innymi słowy, oznacza to, że studia mają istotny wpływ na kształtowanie się samooceny.

3. Samoocena a miejsce zamieszkania i wiek

Miejsce zamieszkania (rzadko analizowana zmienna) i wiek – jako determinanty samooceny, wiążą się z uzyskaniem wglądu w ich znaczenie dla kształtowania się obrazu własnej osoby. Zwłaszcza dotyczy to miejsca zamieszkania. Można przyjąć, że przebywanie w określonym miejscu zamieszkania ma istotny wpływ na kształtowanie się oceny obrazu własnej osoby. Człowiek uznawany jest za istotę społeczną, która funkcjonuje w danym układzie społecznym, a więc w rodzinie, grupie rówieśniczej czy grupie sąsiedzkiej, zaś te ułożone są w strukturze społecznej „na różnych pozycjach”, które decydują o jakości środowiska wychowawczego i jednocześnie o jakości oddziaływań wychowawczych, różnych możliwościach rozwojowych, co może stanowić podłoże kształtowania się samooceny. Jak przedstawiały się rezultaty badań w odniesieniu do kształtowania swojej samooceny w odniesieniu do miejsca zamieszkania i wieku, prezentują tab. 8 i 9.

¹⁷ Zob. tamże.

Tab. 8. Samoocena studenta a miejsce zamieszkania

Miejsce zamieszkania	Samoocena								Razem $\sum$ %
	Pozytywna	%	Chwiejna	%	Niepewna	%	Negatywna	%	
Duże miasto wojewódzkie	8[29]	27,59	10[29]	31,03	9[29]	34,49	2[29]	6,89	100,00
Małe miasto - gmina	7[50]	14,00	15[50]	30,0	10[50]	20,00	18[50]	36,00	100,00
Wieś	17[94]	18,09	29[94]	30,85	32[94]	34,04	16[94]	17,02	100,00
Razem:	32		54		51		36		
Razem:	173								

Źródło: Badania własne.

Analiza wyników zamieszczonych w tab. 2 i 8 wskazała, że miejsce zamieszkania wywiera znaczny wpływ na wzrost niepewności kreowania obrazu samego siebie. Im większe skupisko ludzkie, tym częściej ujawnia się chwiejność i niepewność samooceny. Problem ten występuje u 65,5% studentów wywodzących się z dużych miast, 40% studentów małych miast i 44% studentów wywodzących się ze wsi. Prawdopodobnie duże miasta generują ogólnie znacznie większe problemy w zakresie formowania się adekwatnej samooceny niż ma to miejsce w małych miastach i na wsi. Ciekawie wygląda też formułowana przez studentów samoocena w odniesieniu do wyborów pozytywnych i negatywnych. Najwięcej wyborów samooceny pozytywnej zadeklarowali studenci wywodzący się z dużych miast, bo aż 27,59%. Prawdopodobnie jest to następstwem większego zróżnicowania oddziaływań środowiska społecznego dużych miast, a więc także różnego oddziaływania na proces kreowania pozytywnej samooceny (autoidentyfikacji). Natomiast samoocena negatywna wyraźniej ujawnia się w małych miastach (identyfikuje się z nią 36% studentów) i na wsi (17%), natomiast znacznie rzadziej ujawnia się w dużych miastach (ok.7%). Tę tendencję można łączyć z wyraźnie ustalonymi w mniejszych społecznościach (wieś, małe miasto) standardami określającymi „ja idealne” i „ja powinnościowe”, a także silniejszą niż w większych skupiskach miejskich kontrolą społeczną, stąd też możliwy jest proces autoidentyfikacji w kierunku negatywnego „ja realnego”, będącego wynikiem odzwierciedlania naznaczających odstępstwa od wymaganych standardów ocen społecznych.

Tab. 9. Samoocena studenta a wiek

Wiek	Samoocena								Razem $\sum$ %
	Pozytywna	%	Chwiejna	%	Niepewna	%	Negatywna	%	
Do 25 lat	6[34]	7,64	9[34]	6,47	10[34]	9,41	9[34]	8,47	100,00
26-30 lat	12[59]	0,33	17[59]	8,81	19[59]	2,20	11[59]	8,64	100,00
31-35 lat	10[49]	0,40	15[49]	0,61	15[49]	0,61	9[49]	8,36	100,00
36-40 lat	7[19]	6,84	5[19]	6,31	5[19]	6,31	2[19]	0,52	100,00
Powyżej 40 lat	5[12]	1,66	2[12]	6,67	3[12]	5,00	2[12]	6,67	100,00
Razem:	40		48		52		33		
Razem:	173								

Źródło: Badania własne.

Badania sondażowe wykazały również, że poziom oceny obrazu własnej osoby studentów uzależniony jest w większym lub mniejszym stopniu od ich wieku. Odpowiednie wyniki prezentuje tab. 9. I tak, ocenianie siebie w kontekście porównywania „ja realnego” z „ja idealnym” jest w głównej mierze postępowaniem, jakie charakteryzuje studentów 25-30-letnich. Studenci powyżej 36 roku życia nie przykładają do tego większej wagi. Wygląda na to, że nie mają potrzeby porównywania siebie z „ja idealnym” i udowadniania sobie i innym swojej wartości, ponieważ dobrze wiedzą, jakie posiadają cechy i umiejętności oraz akceptują je, odpowiednio dostosowując do nich własny, indywidualny próg wymagań. Podobnie wygląda sposób oceniania rozpatrywany poprzez pryzmat porównywania siebie z innymi studentami. Dla grupy studentów w wieku 25-30 lat to porównywanie ma istotne znaczenie. Szczególnie ważny jest wynik porównywania się z rówieśnikami, analizowanie różnic i podobieństw, wad i zalet. Ta grupa wiekowa chce wyrazić i poczuć swoją niezależność, pragnie być lepsza od innych, ale również pragnie społecznej akceptacji i uznania (potrzeba afiliacji). Oznacza to również, że w tym okresie życia boleśniej odczuwa każdą porażkę (zaliczenia, egzaminy), jak również krytyczne uwagi np. nauczycieli akademickich, koleżanek czy kolegów. Oczywiście łatwo zauważyć, iż w grupie studentów 25-30 lat strategią służącą ochronie samooceny jest porównywanie siebie „w dół” do osób o obiektywnie mniejszych osiągnięciach, czym zyskują zadowolenie z siebie. U studentów z grup wiekowych 36 lat i wyżej

samoocena w znacznym stopniu związana jest z samoakceptacją, czyli uczuciowym stosunkiem do samego siebie. Ponadto taka samoocena tworzona jest na bazie samodzielnej opinii o sobie samym (własne doświadczenia), konfrontowanej z opinią otoczenia, przy czym każda z tych opinii ma dla studentów jednakową wartość. Można powiedzieć, że około 60% studentów, z grupy wiekowej 36 lat i wyżej, prezentuje samoocenę wysoką, ale niezawyżoną, a zarazem adekwatną, a więc zgodną z rzeczywistymi ich możliwościami.

Wnioski

Istnieje zasadnicza różnica między samooceną kobiet i mężczyzn rozpatrywaną przez pryzmat wybranych i akceptowanych przez studentów cech osobowości. Liczba wyborów i akceptacji cech osobowości u kobiet (23 akceptacje) jest nieznacznie wyższa niż u mężczyzn (21 akceptacji). Około 75% cech osobowości określających obraz własnej osoby kobiet i mężczyzn jest wspólna, różnicuje je tylko miejsce (przyznana ranga) w hierarchii ważności u jednych i drugich. Na podstawie wyników badań i uzyskanych współczynników korelacji $R_{xy}=0,76$ i $R_{xy}=0,92$ można stwierdzić istotną, wysoką, pozytywną zależność pomiędzy ukończonymi studiami a przewartościowaniem samooceny studentów. Wyniki wskazują, że w świadomości badanych studentów nastąpiło przewartościowanie cech osobowości w wyniku odbytych studiów magisterskich w stosunku do cech osobowości z poziomu licencjackiego. Wskazują na to zarówno dokonane wybory cech osobowości, jak i współczynnik stopnia świadomości nasilenia samooceny, który mieścił się w granicach stanów wysokich, tj. 4,5-3,6. Wzrost niepewności kreowania obrazu siebie zależy od miejsca zamieszkania (im większe skupisko ludzkie, tym częściej ujawnia się niepewność i chwiejność samooceny). Prawdopodobnie duże miasta generują ogólnie znacznie większe problemy w zakresie formowania się adekwatnej oceny obrazu własnej osoby. Samoocena negatywna wyraźniej ujawnia się u studentów wywodzących się ze wsi i małych miast, natomiast znacznie rzadziej ujawnia się w dużych miastach. Poziom samooceny studentów uzależniony jest również od wieku. Oceniając siebie w kontekście porównywania „ja realne” z „ja idealnym”, czyni to około 70% studentów mieszczących się w przedziale wiekowym 25-30 lat i około 18% studentów w wielu od 36 lat wzwyż. Podobnie wygląda samoocena studentów rozpatrywana poprzez pryzmat porównywania siebie z innymi studentami. Dla grupy studentów w wieku 25-30 lat to porównywanie ma istotne znaczenie. Opowiedziało się za nim około 68% studentów. U studentów z grup wiekowych 36 lat i wyżej samoocena w znacznym stopniu (około 60%) związana jest z samoakceptacją.

KRYSTYNA IWAN

O DZIECKU I POSTAWIE MIŁOŚCI STUDENTÓW SZKOŁY NIEPUBLICZNEJ

Słowa kluczowe:

dziecko, językowy obraz świata

ABOUT THE CHILD AND LOVING ATTITUDE OF PRIVATE SCHOOL STUDENTS

Keywords:

child, linguistic vision of the Word

Abstract:

Children are under the protective custody by the international and national law. Their rights are guaranteed by the convention, the Agreement and the national legislation. This article is an attempt to take a complex view on the the source and meaning of these rights.

Zachodzące w otaczającej nas rzeczywistości zmiany społeczne, które wciąż rodzą nowe niebezpieczeństwa i nowe nadzieje, motywują do zadania pytania: Jaki będzie świat, w którym będą żyć nasze dzieci, czy nadal będzie to świat pełen agresji, niezawinionej nierówności sprowadzającej ludzi do roli konsumentów walczących o przetrwanie, świat hołdujący ideologii „mieć”, czy też świat międzyludzkiej solidarności, w jakim za priorytetowe uznaje się takie wartości jak wolność, szczęście, dobro, prawda, piękno, to znaczy świat hołdujący ideologii „być”?

Odpowiedzi na to pytanie udzieliła Maria Łopatkowa w pracach z zakresu pedagogiki serca, które Bogusław Śliwerski uznał za cenny wkład w rozwój „humanistycznej orientacji współczesnego pądocentryzmu”¹. W pracy *Pedagogika serca*² Maria Łopatkowa krytycznie analizuje trudną sytuację życia ludzi w Polsce w okresie transformacji, co w szczególności dotyczy dzieci, bo przecież według Janusza Korczaka „nie ma dzieci – są ludzie; ale o innej skali pojęć, innym zasobie doświad-

¹ B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pądocentryzmu*, Gdańsk 2007, s. 117.

² Zob. M. Łopatkowa, *Pedagogika serca*, Warszawa 1992.

czeń, innych poglądach, innej grze uczuć”³. Pogląd powyższy podpowiada wniosek, że wszelkie traumy życia dorosłych odczuwają dzieci z intensywnością zależną od fazy swojego rozwoju.

M. Łopatkowa chce ustrzec dzieci przed wzrastaniem i dojrzewaniem w atmosferze strachu przed bandytyzmem, wojną nuklearną, przed nowotworami, przed zatrutym powietrzem, przed pazernością bliźnich, ponieważ takie życie nie ma szans na szczęście, a jest tylko walką o przetrwanie, w czasie której człowiekowi brakuje sił i warunków na wykorzystanie wszystkich możliwości tkwiących w człowieku i poza nim, które pozwalają rozwijać maksymalnie zdolności twórcze i percepcyjne⁴. Autorka uważa, że pomimo często występujących niesprzyjających okoliczności „Musi zaistnieć punkt zwrotny, w którym świat przyjmie orientację na «być», na międzyludzką solidarność, na miłość, bowiem tylko ten kierunek wiedzie ku zaspokojeniu potrzeb kochania i bezpieczeństwa, czyli ku szczęściu. Celem więc wychowania powinno być wprowadzenie dzieci i młodzieży na tę drogę wyznaczoną umysłem i sercem”⁵.

Podejmując problem roli rozumu i miłości w życiu człowieka, M. Łopatkowa uważa, że najbardziej sprzyjające jego rozwojowi jest harmonijne zespolenie tych czynników. Wincenty Okoń w pracy *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej* wyraża obawę, że w czasach nam współczesnych priorytetowo traktuje się rozwój intelektualny człowieka przy wyraźnym lekceważeniu kultury uczuć⁶. M. Łopatkowa przekonuje, że z moralnego punktu widzenia w rozwoju człowieka wartościowsza od rozumu jest miłość, bowiem służy ona tylko dobru. Kontynuując rozważania, pisze: „Jeśli [...] rozumowi oddamy ster kierujący naszą osobowością, nie wiadomo dokąd nas powiedzie – ku ludziom, czy przeciwko ludziom. Jeśli zaś oddamy ster miłości – będziemy pewni, że zdążamy do godziwego celu”⁷. Takim celem może być zapewnienie dzieciom szczęśliwego dzieciństwa, które uwarunkowane jest zaspokajaniem dwu podstawowych potrzeb: miłości i bezpieczeństwa. Potrzeby te zaspokajają „Kochający rodzice, ciepła atmosfera domu, zabawa, ruch, dużo twórczej swobody, koleżeńska przyjaźń, lubiana szkoła, przygody i wzruszenia w kontakcie ze sztuką i z przyrodą, życzliwość i zrozumienie dorosłych [...]”⁸. Pośród refleksji M. Łopatkowej, popartych jej bogatym doświadczeniem uzyskanym w pracy z dziećmi i rodzicami w różnych środowiskach, najważniejszym jest wprowadzenie do nich pojęcia *homo amans* – człowiek miłujący, ponieważ credo pedagogiki serca sprowa-

³ J. Korczak, *Wiosna i dziecko* [w:] *Myśl pedagogiczna Janusza Korczaka: nowe źródła*, Warszawa 1993, s. 74; zob. J. Brągiel, *Pedagogiczne credo Janusza Korczaka – prawo dziecka do szacunku, Korczakowskie dialogi*, Warszawa 1999, s. 207.

⁴ Zob. M. Łopatkowa, *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 28.

⁵ Tamże, s. 28.

⁶ Zob. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996, s. 192.

⁷ M. Łopatkowa, *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 41.

⁸ Tamże, s. 199.

dza się do twierdzenia, że tylko *homo amans* może wychować pokolenie ludzi miłujących, które zapoczątkuje panowanie na świecie solidarności międzyludzkiej. Potwierdzenie powyższej tezy odnajdujemy w artykule Krzysztofa Kamińskiego pod znaczącym tytułem *Restytuowanie cnoty miłości w wychowaniu – poszukiwaniem normalności*, zamieszczonym w interesującym zbiorze artykułów zatytułowanym *Miłość jako sprawność moralna w wychowaniu*, wydanym w 2013 roku, co świadczy o tym, że problematyka *homo amans*, jego roli w naprawie otaczającej go rzeczywistości jest nadal aktualna. Przywołany wyżej autor pisze: „Najlepszym klimatem, jaki może roztaczać wokół siebie człowiek, jest klimat miłości. Jeżeli człowiek rodzi się z miłości dwojga osób, jeżeli jest wychowywany w atmosferze miłości, akceptacji, wspierania, życzliwości, jest wielce prawdopodobne, że sam, w sposób rozsądny i wolny, taki klimat będzie uznawał za normalny i właściwy, promieniując nim wokół siebie”⁹.

Wiek XXI zamiast minimalizować problemy związane z transformacją jeszcze je pogłębił, co wymaga dalszego poszukiwania sposobów ich rozwiązywania. Obok innych inicjatyw podejmowanych w tym zakresie, jak już o tym wspominałam, restytuowano pedagogikę miłości. W tym też obszarze pozostają przedstawione w artykule badania empiryczne, w których starano się odpowiedzieć na pytanie: Czy subiektywny obraz dziecka funkcjonujący w świadomości studentów mieści się w klimacie pedagogiki miłości?

Podstawa teoretyczna empirycznych badań asocjacyjnych nosi charakter interdyscyplinarny. Uwzględnia twierdzenia psychologii poznawczej, językoznawstwa kognitywnego i etnolingwistyki.

Zgodnie z definicją Idy Kurcz, „psychologia poznawcza zajmuje się przetwarzaniem informacji przez umysł ludzki, a więc procesami odbioru, rozpoznawania, przechowywania i wytwarzania informacji. W związku z tym pojawia się ważne pojęcie wiedzy o świecie, całego zgromadzonego doświadczenia człowieka, jego obrazu świata, własnej osoby i innych ludzi”¹⁰.

Językowy obraz świata jest tylko częścią tak rozumianego obrazu świata. Jest to część obrazu świata, która przejawia się w danych językowych. Inaczej mówiąc, jest to sposób, w jaki wniesiona zostaje do języka doświadczona, przeżyta i wyobrażona przez wspólnotę komunikatywną rzeczywistość¹¹.

Reprezentację umysłową obrazu świata tworzą różnego rodzaju kategorie, „to jest zbiory egzemplarzy (ludzi, przedmiotów, zjawisk, zdarzeń itp.) dokonane ze

⁹ K. Kamiński, *Restytuowanie cnoty miłości w wychowaniu – poszukiwaniem normalności*, Szczecin 2013, s. 28.

¹⁰ I. Kurcz, *Język a psychologia*, Warszawa 1992, s. 76.

¹¹ Zob. J. Mackiewicz, *Wyspa - językowy obraz wycinka rzeczywistości* [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin 1999, s. 193-206.

względem na jakąś zasadę klasyfikacyjną. Zasad takich może być wiele¹².

W przedstawionych badaniach uwzględniono dwa sposoby kategoryzacji wiedzy w umyśle: po pierwsze, pojęcia, które Arystoteles zdefiniował „poprzez tzw. cechy istotne desygnatów pojęcia, czyli konieczne i wystarczające, aby dany desygnat można było zaliczyć do danego pojęcia”¹³, inaczej mówiąc – cechy definicyjne; po drugie, asocjacje, które według Aleksieja Leontiewa, ujawniają reguły semantycznego pokrewieństwa wyrazów, a sięgając głębiej, odzwierciedlają subiektywne odczuwanie przez badanych stopnia ich semantycznego podobieństwa¹⁴.

Z poglądem Aleksieja Leontiewa koresponduje pojęcie kategorii naturalnej funkcjonujące w ramach teorii kognitywizmu. Zgodnie z tą teorią „kategorie poznawcze tworzone przez umysł ludzki nie zawsze pokrywają się z «prawdziwymi» kategoriami otaczającego nas świata: dają obraz takiego świata, jaki widzimy i w jaki wierzymy, a nie takiego, jakim ten świat rzeczywiście jest”¹⁵. Zgodnie z opinią Elżbiety Tabakowskiej, z takiego pojmowania kategoryzacji wynikają dwa wnioski. Po pierwsze, kategoryzacja może być procesem subiektywnym, po drugie, jego wyjaśnienia należy szukać w doświadczeniu zmysłowym, czyli w procesach percepcji, które warunkują powstanie struktur pojęciowych. Psychologiczne, socjologiczne i kulturowe aspekty, które pojawiają się na drodze wiodącej od percepcji do powstawania struktur pojęciowych nie są uniwersalne. Ich powstanie warunkują takie czynniki, jak indywidualne cechy osobowości, jednostkowe zdolności, poziom wykształcenia, system przekonań, motywacji i wartości, status społeczny jednostek, kontekst kulturowy itp. Zarówno czynniki „uniwersalne”, jak i „nieuniwersalne” tworzą ramy, w których przebiega proces przetwarzania doświadczeń obiektywnych świata w jego subiektywną interpretację¹⁶.

Kategoryzacja może przebiegać na różnych poziomach, takich jak poziomy podstawowy, nadrzędny i podrzędny¹⁷. Poziom podstawowy kategoryzacji obejmuje egzemplarze danej kategorii najczęściej przez ludzi identyfikowane, najużyteczniejsze w kontaktowaniu się z otaczającym środowiskiem. Nadrzędny poziom kategoryzacji posiada charakter uogólniający, a jej poziom podrzędny – charakter konkretyzujący¹⁸. Przykładem tutaj może być przytoczona przez Idę Kurcz za Eleanor Rosch hierarchia pojęć naturalnych. Poziomy: nadrzędny – mebel, podstawowy – stół, podrzędny – kuchenny.

¹² I. Kurcz, *Język...*, dz. cyt., s. 106.

¹³ Tamże, s. 106.

¹⁴ Zob. А.А. Леонтьев, *Общие сведения об ассоциациях и ассоциативных нормах* [w:] *Словарь ассоциативных норм русского языка*, red. А. А. Леонтьев, Москва 1977, s. 8.

¹⁵ E. Tabakowska, *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*, Kraków 1995, s. 39-40.

¹⁶ Zob. tamże, s. 40-41.

¹⁷ Zob. tamże, s. 44.

¹⁸ Zob. А. Ченки, *Современные когнитивные подходы к семантике: сходства и различия в теориях и целях*, „Вопросы языкознания” 1996, № 2, s. 71.

Zastosowany w badaniu eksperyment asocjacyjny polegał na tym, że badani reagowali na słowo-bodziec „dziecko” pierwszym słowem lub związkiem wyrazowym, który im „przyszedł do głowy”. Czas przeznaczony na reakcję wynosił 7 sekund. Eksperyment przeprowadzony został według wzoru badań opisanych przez Aleksieja Leontiewa w *Słowniku asocjacyjnych norm języka rosyjskiego* [tłum. autorki]¹⁹.

Eksperyment obejmował 186 osób studiujących zaocznie kierunki pedagogika i bezpieczeństwo wewnętrzne w SSW Collegium Balticum w Szczecinie. Przeważającą większość badanych stanowiły kobiety w liczbie 133 osób, w tym 56 studentek posiadających dzieci i 77 studentek bezdzietnych. Grupa badanych mężczyzn liczyła 53 osoby, w tym 29 studentów posiadających dzieci i 24 studentów bezdzietnych.

W analizie zebranego materiału badawczego uwzględnione zostały reakcje matek i ojców oraz bezdzietnych studentek i studentów.

Przechodząc do analizy reakcji werbalnych studentek i studentów, stwierdza się, że w świadomości tylko nielicznej ich liczby (20 osób na 186 badanych) funkcjonują kategorie poznawcze znajdujące się na podstawowym poziomie kategoryzacji, obejmującym kategorie najczęściej identyfikowane przez ludzi i użyteczne w kontaktowaniu się ze środowiskiem. Kategorie te odzwierciedlają werbalizacje skojarzeń, określające etapy życia dziecka: dziecko (1 odp.), dzieciństwo (2 odp.), niemowlę (4 odp.), małe (1 odp.), malutkie (1 odp.), maluch (2 odp.), bobas (4 odp.), niepełnoletność (1 odp.), dorosły (1 odp.) oraz reakcje określające płeć dziecka i stopień pokrewieństwa: chłopiec (1 odp.), dziewczynka (1 odp.), córka (1 odp.). Wymienione werbalizacje asocjacji badanych korelują z refleksją K. Wojciechowskiego przywołaną przez B. Śliwerskiego „Pojęcia «dziecko» i «dzieciństwo» oraz ich zakres znaczeniowy nie są jednak łatwe do określenia, gdyż dla rodziców subiektywnie «dzieckiem» jest każdy potomek – od noworodka do człowieka dorosłego”²⁰.

Rekonstrukcja asocjacyjnego obrazu dziecka na podstawie większości reakcji badanych umożliwia stwierdzenie, że jest to obraz, którego tło stanowi miłość we wszelkich jej przejawach, to znaczy emocjonalna strona osobowości człowieka, którą Karol Wojtyła charakteryzuje w następujący sposób „Cała sfera uczuciowa człowieka nie jest z natury nastawiona na poznawanie, ale raczej na doznawanie. Naturalne nastawienie tej sfery wyraża się w reakcji wzruszeniowo (czyli emocjonalnie) – afektywnej na dobro”²¹. Według Autora, takim dobrem dla człowieka może być drugi człowiek. Dla przeważającej większości studentów i studentek jest nim dziecko.

¹⁹ Zob. *Словарь...*, red. А. А. Леонтьев, dz. cyt., s. 5.

²⁰ K. Wojciechowski, *Encyklopedia kultury i oświaty dorosłych*, Wrocław 1986, s. 152, cyt. za B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka* ..., dz. cyt., s. 23.

²¹ K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 2010, s. 71.

Biorąc pod uwagę poziomy kategoryzacji na nadrzędnym uogólniającym jej poziomie, w grupie matek znajduje się miłość, co potwierdza 41 osób na 56 badanych, reagując na bodziec „dziecko” następującymi asocjacjami: miłość (31 odp.), miłość bezwarunkowa (2 odp.), istota kochana (1 odp.), kochane (2 odp.), kochany potwór (1 odp.), przywiązanie (2 odp.), czułość (1 odp.), przytulanie (1 odp.).

Konkretyzację kategorii uogólniającej „miłość” tworzy 27 przywołanych wyżej zwerbalizowanych reakcji „wzruszeniowo - afektywnych” takich jak: szczęście (10 odp.), największe szczęście, jakie może być (1 odp.), radość (11 odp.), przyjemność (1 odp.), uśmiech (2 odp.), uśmiechnięte (1 odp.), śmiech (1 odp.). Silne doznania uczuciowe towarzyszące miłości wyrażają następujące reakcje, werbalizowane przez 9 matek, charakteryzujące znaczenie dziecka w ich życiu: moje coś, co mam (2 odp.), najważniejsza osoba w moim życiu (1 odp.), całe życie (1 odp.), dar losu (1 odp.), dobro (1 odp.), zainteresowanie (1 odp.), ciekawość (1 odp.). Do grupy tej zaliczyć należy pełne delikatnej czułości asocjaty 13 matek, określające cechy dziecka: istota kochająca, cud natury (1 odp.), wspaniała istota (1 odp.), bezbronność (1 odp.), niewinność (1 odp.), czyste (odp.), inteligentne (2 odp.), zabawowe (1 odp.), ruchliwe (1 odp.), pocieszne (1 odp.), sepleniące (1 odp.). Jednym z walorów szczęśliwego dzieciństwa jest zabawa, co znalazło odzwierciedlenie w werbalizacjach 11 matek: zabawa (9 odp.), zabawki (1 odp.), rozrywka (1 odp.). Pedagogika serca wymaga zapewnienia dzieciom przez rodziców warunków niczym niezakłóconego, prawidłowego rozwoju. Konieczność tworzenia takich warunków rozwoju uświadomiło sobie 26 objętych badaniami studentek – matek, co potwierdzają ich zwerbalizowane reakcje: bezpieczeństwo (1 odp.), opiekowanie, opieka, opiekuńczość (7 odp.), obowiązek (6 odp.), odpowiedzialność (2 odp.), troska (4 odp.), podmiotowe wychowanie (1 odp.), wychowanie (2 odp.), wieloletni trud wychowawczy (1 odp.), nauka (1 odp.), rozwój (1 odp.). Tylko 2 badane studentki – matki skojarzyły bodziec „dziecko” z rodziną (1 odp.) i rodzicami – mama – tata (1 odp.). Również tylko 2 badane uznały własne dziecko za pełnowartościowego człowieka, reagując na powyższy bodziec asocjatem „osoba”. W materiale badawczym odnotowano 6 następujących asocjacji nazywających rekwizyty związane z higieną, żywieniem i odzieżą dziecka: pieluchy (3 odp.), pampersy (1 odp.), mleko (1 odp.), małe ubranka (1 odp.). Nieliczną grupę liczącą tylko 5 reakcji tworzących obraz dziecka w świadomości badanych matek stanowią ich werbalizacje wyrażające ich negatywne stany emocjonalne, takie jak: stres (1 odp.), choroba (1 odp.), płacz (2 odp.), bunt (1 odp.).

Analiza materiału badawczego, który obejmował reakcje werbalizowane 77 studentek bezdietych na bodziec „dziecko”, wykazała, że w ich świadomości funkcjonuje subiektywny obraz dziecka prawie identyczny z subiektywnym jego obrazem odzwierciedlonym w świadomości matek. Tworzą go liczne kategorie pod-

rzędne konkretyzujące kategorię uogólniającą, którą jest miłość (21 odp.): miłość (17 odp.), serce (1 odp.), ciepło (2 odp.), kochane (1 odp.). Podobnie jak w subiektywnym obrazie dziecka funkcjonującym w świadomości matek, obraz dziecka w świadomości studentek bezdzietnych tworzą liczniejsze, aniżeli w obrazie matek, kategorie podrzędne znajdujące odzwierciedlenie w silnie zabarwionych emocjami werbalizacjach (24 odp.): szczęście (10 odp.), radość (10 odp.), śmiech (2 odp.), uśmiech (2 odp.). Wzruszenie wywołują asocjaty studentek bezdzietnych, które charakteryzują cechy dziecka (15 odp.) oraz jego znaczenie w życiu kobiety (15 odp.): delikatna istota (2 odp.), niewinne (2 odp.), niewinność (3 odp.), bezbronne (1 odp.), radosne (1 odp.), ruchliwe (1 odp.), słodkie (1 odp.), słodzik (1 odp.), miłe (1 odp.), mądre (1 odp.), lecz również niemające własnego zdania (1 odp.); dobro (1 odp.), entuzjazm (1 odp.), cały świat (1 odp.), mądrość (1 odp.), duma (1 odp.), życie (1 odp.), nowe życie (1 odp.), pociecha (1 odp.), cud (1 odp.), słońce (1 odp.) oraz dwie werbalizowane reakcje deklarujące pragnienie posiadania dziecka: pokusa, pragnienie. Większa liczba studentek bezdzietnych (15 odp.), aniżeli liczba matek, kojarzy szczęśliwe dzieciństwo z przyjemnościami, beztróskim życiem, zabawą, co poświadczają następujące wskazania: zabawa (5 odp.), zabawki (3 odp.), beztróskość (1 odp.), beztróskie życie (2 odp.), wolność (1 odp.), rozrywki (1 odp.), wspólne spacerowanie (2 odp.). Asocjaty aż 29 studentek bezdzietnych świadczą o tym, że bardziej odpowiedzialnie, aniżeli matki, podchodzą one do powinności, jakie ciążyą na rodzicach w celu zapewnienia dzieciom bezpiecznego dzieciństwa, sprzyjającego ich rozwojowi psychicznemu i wykształceniu. Znajduje to odzwierciedlenie w werbalizowanych reakcjach: obowiązek (9 odp.), odpowiedzialność (2 odp.), zapewnienie bezpieczeństwa (2 odp.), opieka, ochrona (5 odp.), wychowanie (3 odp.), wychowanek (3 odp.), szkoła (2 odp.), przedszkole (1 odp.), edukacja (1 odp.). Następujące asocjaty 4 badanych: rodzina (2 odp.), mama i tata (1 odp.), miłość dwojga ludzi (1 odp.) usytuowały dziecko w rodzinie. Tylko 3 studentki bezdzietne skojarzyły bodziec „dziecko” z takimi rekwizytami higieny, jak: pieluchy, pampersy. Podobnie jak w grupie matek, również w omawianej grupie studentek pojawiły się zabarwione negatywnymi emocjami następujące, nieliczne asocjaty, dziecko – krzyczące (1 odp.), zapłakane (1 odp.), płacz (1 odp.), bałagan (1 odp.), problem (1 odp.).

Rekonstrukcja asocjacyjnego obrazu dziecka funkcjonującego w świadomości 29 studentów posiadających dzieci ojców umożliwia stwierdzenie, że obraz ten jest pozytywny, mieszczący się w obszarze pedagogiki serca. Najliczniejszą, tworzącą go grupę stanowią bowiem asocjaty bezpośrednio wyrażające pozytywne stany emocjonalne ojców, takie jak: miłość (4 odp.), kochane (1 odp.), kocham (1 odp.), szczęście (1 odp.), radość (4 odp.), uśmiech (1 odp.). Podobnie jak matki, 8 ojców pośrednio wyraziło swe pozytywne emocje w postaci werbalizowanych „wzrusze-

niowo-afektywnych reakcji nastawionych na dobro”²² reakcji, określających cechy dziecka i jego znaczenie w ich życiu. Są to wskazania: małe łobuzy (1 odp.), mądre (1 odp.), fajne (1 odp.), świetne (1 odp.), cel w życiu (1 odp.), potomek (1 odp.), dom (1 odp.), słońce (1 odp.). Nastawienie ojców na dobro dziecka odzwierciedla 6 wskazań świadczących o tym, że ojcowie, podobnie jak matki, czują odpowiedzialność za dziecko (1 odp.) i deklarują otaczanie dziecka opieką (2 odp.), troszczenie się o jego zdrowie (1 odp.), wypełnianie obowiązków rodzicielskich wobec dziecka (1 odp.), dbanie o jego wychowanie (1 odp.). Kolejne, mniej liczne w porównaniu z reakcjami matek, werbalizowane reakcje ojców kojarzą bodziec „dziecko” z zabawą (3 odp.), luzem (1 odp.), rodziną (1 odp.), mamą (1 odp.). Tylko dwa wskazania – krzyk i płacz – wyrażają negatywne emocje ojców.

Zrekonstruowany asocjacyjny obraz dziecka funkcjonujący w świadomości 24 studentów bezdzietnych różni się od obrazu dziecka odzwierciedlonego w świadomości ojców. Przeważają w nim następujące reakcje pozytywne (10 odp.) niewyrażające emocji, mieszczące się w obszarze obowiązków zapewniających dziecku prawidłowe dzieciństwo: odpowiedzialność (3 odp.), obowiązek (1 odp.), nauczanie (1 odp.), szkolnictwo (1 odp.). Strony pozytywne emocji wyraża tylko 8 werbalizowanych reakcji studentów bezdzietnych. Brakuje w nich reakcji „miłość” i „radość”. Jeden z badanych określa dziecko jako „owoc miłości”, jednak nie wiadomo czy ten „owoc” będzie kochany. W grupie tej pojawia się 6 wskazań określających znaczenie dziecka w życiu mężczyzny: potomek (1 odp.), cudo (1 odp.), skarb, największy skarb, mały skarb (3 odp.), szczęście (1 odp.). Kolejne, bardzo nieliczne wskazania studentów bezdzietnych, podobnie jak wskazania ojców, kojarzą bodziec „dziecko” z zabawą i zabawkami (3 odp.), rodzicami (1 odp.) i pieluchami. Taka reakcja pojawia się we wszystkich grupach badanych studentek i studentów. Interesująca jest asocjacja studenta, który uważa, że dziecko to „przyszły podatnik, który płaci na jego emeryturę”. W asocjatach studentów bezdzietnych nie odnotowano reakcji określających cechy dziecka.

Podsumowując przeprowadzone badania, można wysunąć następujące wnioski:

1. Wyniki badań wykazały, że subiektywny obraz dziecka funkcjonujący w świadomości objętych badaniami studentek i studentów mieści się w klimacie pedagogiki miłości. W procesie badawczym ujawniono, że w świadomości badanych funkcjonuje 9 pól asocjacyjnych, z których 6 odpowiada wychowaniu dziecka w rodzinie do miłości. Są to następujące pola:

- 1) Dziecko – intensywne, pozytywne emocje.
- 2) Dziecko – jego pozytywne cechy.
- 3) Dziecko – jego znaczenie w życiu kobiety i mężczyzny.
- 4) Dziecko – jego bezpieczeństwo, wychowanie, kształcenie.

²² K. Wojtyła, *Miłość...*, dz. cyt., s. 71.

- 5) Dziecko – jego beztroska i przyjemności życiowe.
- 6) Dziecko i rodzina.

Trzy pozostałe pola asocjacyjne odbiegają od wyżej podanych. Pierwsze z nich zawiera werbalizacje emotywnie, lecz są to nieliczne reakcje odzwierciedlające emocje negatywne, takie jak: płacz, płaczliwe, krzyk, bałagan, problem, choroba. Drugie pole, mieszczące w sobie reakcje – pampersy, pieluchy, mleko, ubranka – budzi ambiwalentne odczucia, ponieważ kojarzenie dziecka tylko z powyższymi przedmiotami oznacza, że świadomość, zwłaszcza matek i ojców, zdominowały rekwizyty bytu, a nie duchowe wartości determinujące posiadanie dziecka.

Badania wykazały, że najliczniejszą grupą (125 odp.) tworzyły werbalizowane reakcje mieszczące się w polu „Dziecko – intensywne, pozytywne emocje”. Były to głównie liczne reakcje matek (68 odp.), mniej liczne werbalizacje studentek bezdzietnych (45 odp.), najmniej liczne asocjacje ojców i także dwie asocjacje studentów bezdzietnych. Pośród silnie zabarwionych emotywnie skojarzeń różnego rodzaju, najczęściej pojawiały się reakcje: miłość, kochane, serce, przytulanie, czułość, przywiązanie, istota kochana (95 odp.); szczęście, radość, uśmiech (58 odp.). W grupie studentów bezdzietnych, w omawianym polu asocjacyjnym, pojawiła się tylko jedna reakcja – szczęście. Mniej licznie występowały werbalizowane reakcje, które tworzyły nasycone emocjami pola asocjacyjne „Dziecko – jego pozytywne cechy” (32 odp.) oraz „Dziecko – jego znaczenie w życiu kobiety i mężczyzny” (34 odp.). Skojarzenia mieszczące się w tych polach łączyło podobieństwo w wyrażaniu emocji zarówno przez matki i ojców oraz studentki i studentów bezdzietnych. Wzruszające są skojarzenia nazywające cechy dzieci, np. najczęściej powtarzające się reakcje: delikatna istota, niewinność, bezbronność, istota kochająca, inteligentne, mądre, zabawowe, pocieszne, ruchliwe, cud natury. Silne doznania emocjonalne charakteryzują skojarzenia określające znaczenie dziecka w życiu objętych badaniami studentek i studentów, co znalazło odzwierciedlenie w często pojawiających się reakcjach: najważniejsza osoba w moim życiu, całe życie, życie, dobro, duma, potomek, dar losu i dla kobiet bezdzietnych – marzenie, pokusa. Mniej nasycone emocjami, lecz również mieszczące się w obszarze postawy miłości były werbalizacje zawarte w polu asocjacyjnym „Dziecko – jego bezpieczeństwo, wychowanie, kształcenie” (70 odp.). Świadczą one o tym, że znaczna liczba badanych zdaje sobie sprawę z konieczności zapewnienia dziecku dzieciństwa szczęśliwego, bezpiecznego, spełniającego warunki optymalnego rozwoju, co potwierdzają reakcje: odpowiedzialność, opiekuńczość, obowiązek, bezpieczeństwo, ochrona, troska, wychowanie, wieloletni trud wychowawczy, nauczanie, przedszkole, szkoła, edukacja. Zgodny z pedagogiką miłości klimat pogodnego dzieciństwa tworzą 33 asocjacje zawarte w polu asocjacyjnym „Dziecko – jego beztroska i przyjemności życiowe”, o czym świadczą wskazania: zabawa, zabawki, rozrywka, beztroska, wolność, luz. Tylko pojedyncze asocjacje matek (2 odp.), ojców (2 odp.), studentek bezdzietnych

(4 odp.), studentów bezdzietnych (1 odp.) – kojarzą dziecko z rodziną. Są to reakcje: rodzina, mama i tata, miłość dwojga ludzi, rodzice.

2. Podobieństwo pól asocjacyjnych i ich zawartości w postaci skojarzeń funkcjonujących w świadomości matek, kobiet bezdzietnych, ojców oraz w mniejszym zakresie studentów bezdzietnych spowodowało szukanie odpowiedzi na pytanie, co jest powodem tego podobieństwa? Odpowiada na nie M. Łopatkowa, wprowadzając do swoich rozważań pojęcie „wyobraźnia humanistyczna”. Autorka pisze: „Bez takiej wyobraźni nie można pokochać człowieka, którego się nie widzi, a jeśli się go widzi, to nie można go zrozumieć, bo do tego też jest niezbędny ów typ wyobraźni. Rodzice o rozwiniętych zdolnościach kochania «widzą» nie tylko to ich nie narodzone niemowlę, lecz nawet to konkretnie nie istniejące, a uosobione «dziecko». Takie osoby potrafią kochać jeszcze przed poczęciem. One też wykazują wysoki stopień odpowiedzialności za powołanie ludzkiej istoty do życia”¹ [ortografia zgodna z oryginałem]. Badania wykazały, że studentki bezdzietne obdarzone są wyobraźnią humanistyczną, co rokuje nadzieję, że mogą one zostać wspańiałymi matkami. Niestety, niedostatek takiej wyobraźni wykazały wyniki badań uzyskane przez studentów bezdzietnych.

3. Badania wykazały także, że studentki – matki oraz studentów – ojców charakteryzuje postawa miłości w stosunkach z własnymi dziećmi, co poświadcza funkcjonujące w ich świadomości pola asocjacyjne nasycone pozytywnymi werbalizowanymi reakcjami mieszczącymi się w nurcie pedagogiki serca. Postawę miłości prezentują również studentki bezdzietne, co obrazują ich subiektywne reakcje na bodźce „dziecko” zabarwione różnego rodzaju emocjami. Postawę tę czyni wiarygodną charakteryzująca je wyobraźnia humanistyczna.

4. Wyniki badań umożliwiają zaistnienie promyka nadziei, że idea *homo amans* może wejść w życie, co poprzez wychowanie kolejnego pokolenia ludzi w klimacie miłości wpłynie na zmianę świata hołdującego ideologii „mieć” w świat międzyludzkiej solidarności, hołdujący ideologii „być”.

¹ M. Łopatkowa, *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 99.

PRAWA DZIECKA W ŚWIETLE DOKUMENTÓW PRAWA MIĘDZYNARODOWEGO I KRAJOWEGO

Słowa kluczowe:

dziecko, konwencja, prawa dziecka

CHILDREN'S RIGHTS IN THE LIGHTS OF THE NATIONAL AND INTERNATIONAL LEGISLATION

Keywords:

child, child's rights, convention

Abstract:

Children are under the protective custody by the international and national law. Their rights are guaranteed by the convention, the Agreement and the national legislation. This article is an attempt to take a complex view on the the source and meaning of these rights.

Rolę szczególną w ewolucji praw człowieka odegrała Organizacja Narodów Zjednoczonych. W roku 1945 przyjęto *Kartę Narodów Zjednoczonych*, gdzie podkreślono wartość praw człowieka, w tym prawa do godności, równości praw kobiet i mężczyzn¹. Trzy lata później, w roku 1948, Zgromadzenie Ogólne ONZ przyjęło *Powszechną Deklarację Praw Człowieka*². W akcie tym wyrażona została fundamentalna zasada, w myśl której „wszyscy ludzie rodzą się wolni i równi pod względem swej godności i swych praw. Są oni obdarzeni rozumem i sumieniem oraz powinni postępować w stosunku do siebie wzajemnie w duchu braterstwa”³. W istocie akt ten zawiera ogólne przesłanie adresowane do każdego człowieka, w tym też, co oczywiste, dzieci.

¹ *Karta Narodów Zjednoczonych* (Dz.U. z 1947 r. Nr 23 poz. 90).

² Zob. M. Andrzejewski, *Prawna ochrona rodziny*, Warszawa 1999; *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka* [w:] *Prawa człowieka. Wybór dokumentów międzynarodowych*, red. B. Gronowska, T. Jasudowicz, C. Mik, Toruń 1999.

³ *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*, art. 1 [w:] *Prawa...*, dz. cyt.

W grudniu 1966 roku *Rezolucją Zgromadzenia Ogólnego ONZ* przyjęto dwa kolejne akty dotyczące praw człowieka, a mianowicie *Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych* oraz *Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Socjalnych i Kulturalnych*⁴. W listopadzie 1989 roku Zgromadzenie Ogólne ONZ przyjęło *Konwencję Praw Dziecka*⁵. W tym miejscu wyraźnie należy podkreślić, że Polska była inicjatorem prac nad tą konwencją i czynnie brała udział w jej powstaniu. Konwencja ta zawiera postanowienia dotyczące praw i wolności osobistej każdego dziecka⁶. Państwa, strony przedmiotowej Konwencji zobowiązały się do zagwarantowania oraz przestrzegania praw i wolności dziecka, bez względu na płeć, rasę, kolor skóry, język, religię, poglądy polityczne, status majątkowy, niepełnosprawność, cenzus urodzenia lub jakąkolwiek inną sytuację (art. 2). Konwencja w swej treści odwołuje się także do interesu dziecka, który stanowi podstawową przesłankę interpretacyjną w czynnościach podejmowanych na rzecz dziecka (art. 3, 21). Nadto nawiązuje do innych dokumentów międzynarodowych, a mianowicie do *Genewskiej Deklaracji Praw Dziecka* (1924 rok), *Deklaracji Praw Dziecka ONZ* (1959 rok), *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka* (1948 rok), *Międzynarodowego Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych* (1966 rok) oraz *Międzynarodowego Paktu Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych* (1966 rok). Znalazły się w niej także prawa, które nie mają odpowiedników w wymienionych dokumentach. Są to: prawo do obywatelstwa (art. 7), ochrona przed nielegalnym transferem za granicę (art. 11), prawo do najwyższego poziomu zdrowia i udogodnień w zakresie leczenia chorób i rehabilitacji zdrowotnej (art. 24), ochrona przed wyzyskiem seksualnym (art. 34), ochrona przed innymi formami wyzysku (art. 30). Treść art. 19 Konwencji dotyczy szczególnej ochrony dziecka przed „wszelkimi formami przemocy fizycznej bądź psychicznej, krzywdy lub zaniedbania bądź złego traktowania lub wyzysku, w tym wykorzystywania w celach seksualnych”⁷. W art. 37 państwa, które ratyfikowały Konwencję, zobowiązały się do ochrony dzieci przed torturami bądź okrutnym, niehumanitarnym czy poniżającym traktowaniem lub karaniem. Art. 32 i 36 stanowią o ochronie przed wszelkimi formami wyzysku oraz przed wykonywaniem pracy, która może być niebezpieczna. Konwencja chroni także dzieci przed narkomanią (art. 33), uprowadzeniem i handlem (art. 35) oraz przed aktywnym uczestnictwem w konfliktach zbrojnych (art. 38)⁸.

W roku 2000 Zgromadzenie Ogólne ONZ wydało rezolucję, w której wezwano państwa do ratyfikowania dwóch protokołów fakultatywnych do Konwencji:

⁴ Zob. *Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych, Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Socjalnych i Kulturalnych* [w:] *Prawa...*, dz. cyt. s. 22–47 i s. 62–75.

⁵ Zob. M. Andrzejewski, *Prawna...*, dz. cyt., s. 144.

⁶ Zob. E. Czyż, *Prawa dziecka*, Warszawa 2002, s. 13–14.

⁷ *Konwencja o Prawach Dziecka* (Dz.U. z 1991 r. Nr 120 poz. 526).

⁸ Zob. tamże.

Protokołu fakultatywnego w sprawie angażowania dzieci w konflikty zbrojne oraz Protokołu fakultatywnego w sprawie sprzedaży dzieci, prostytucji dziecięcej i pornografii dziecięcej. Pierwszy nakazuje państwom – stronom podjęcie wszelkich możliwych środków, aby osoby poniżej osiemnastego roku życia nie uczestniczyły bezpośrednio w działaniach zbrojnych. Zakazano tym samym wcielania siłą do wojska i ograniczono możliwość ochotniczego wstępowania do niego przed uzyskaniem pełnoletniości (art. 1 i 3)⁹. Drugi z wymienionych protokołów nakłada obowiązek wprowadzenia zakazu sprzedaży, seksualnego wykorzystywania dzieci i angażowania ich do pracy przymusowej oraz transferu ich organów dla zysków¹⁰.

Obok wymienionych wyżej dokumentów, przyjęto także inne, wśród których należy wymienić *Międzynarodową Konwencję o zwalczaniu handlu kobietami i dziećmi*¹¹ oraz *Konwencję w sprawie zwalczania handlu ludźmi i eksploatacji prostytucji*¹².

Spółeczność międzynarodowa kategorycznie sprzeciwiła się wykorzystywaniu dzieci do pracy, zwłaszcza tej w najgorszej formie, czego wyrazem są postanowienia *Konwencji MOP nr 182*. Do tychże zaliczono niewolnictwo we wszystkich formach, jak i doń zbliżonych form, wykorzystywanie dzieci w działaniach przestępnych, jak i w przemyśle pornograficznym oraz handlu narkotykami i prostytucji¹³.

Ważnym dokumentem w ochronie praw dziecka jest *Europejska Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności*, która co prawda bezpośrednio nie dotyczy praw dziecka, ale praw ogólnych, a z tych, co oczywiste, mogą korzystać także dzieci¹⁴. Konwencja ta gwarantuje prawo do nauki, jak i prawo do wychowania w rodzinie. Z roku 1961 pochodzi *Europejska Karta Socjalna*, której postanowienia dotyczą poprawy warunków ekonomicznych rodziny. Miejsce szczególne w tych postanowieniach zajmuje ochrona dzieci przed fizycznymi i moralnymi zagrożeniami¹⁵. Kilkanaście lat później, w roku 1996, uchwalona została *Europejska Konwencja o Wykonywaniu Praw Dzieci*, w której postanowiono, że dzie-

⁹ Zob. *Protokół Fakultatywny do Konwencji o prawach dziecka w sprawie angażowania dzieci w konflikty zbrojne*.

¹⁰ Zob. *Protokół Fakultatywny do Konwencji o prawach dziecka w sprawie sprzedaży dzieci, prostytucji dziecięcej i pornografii dziecięcej*.

¹¹ Zob. *Międzynarodowa Konwencja o zwalczaniu handlu kobietami i dziećmi* (Dz.U. z 1925 r. Nr 125 poz. 893).

¹² Zob. *Konwencja w sprawie zwalczania handlu ludźmi i eksploatacji prostytucji* (Dz.U. z 1952 r. Nr 41 poz. 278).

¹³ Zob. *Konwencja MOP nr 182 dotycząca zakazu i natychmiastowych działań na rzecz eliminowania najgorszych form pracy dzieci* (Dz.U. z 2004 r. Nr 139 poz. 1474).

¹⁴ Zob. *Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności* (Dz.U. z 1993 r. Nr 61 poz. 284).

¹⁵ Zob. *Europejska Karta Socjalna* (Dz.U. z 1999 r. Nr 8 poz. 67).

ciom przysługują prawa procesowe, które mogą realizować osobiście lub przez przedstawicieli w postępowaniu sądowym, które ich dotyczy¹⁶.

Rozwój prawa chroniącego dzieci postępował bardzo wolno. Pierwszym państwem, które zakazało stosowania kar cielesnych była Szwecja, a było to w roku 1979. Kolejne państwa przyjęły podobne rozwiązania prawne. Ustawowe zakazy używania siły wobec małoletnich wprowadziła Austria, a następnie Dania, Norwegia, Włochy i Cypr¹⁷.

Warto wskazać, że Rada Europy wydała szereg konwencji dotyczących dzieci, które zostały ratyfikowane przez Polskę. Jedynie tytułem przykładu wymienić wśród tychże należy *Europejską Konwencję o statusie dziecka pozamałżeńskiego*, *Europejską Konwencję o przysposobieniu dzieci*. Poza wymienionymi w prawodawstwie Rady Europy znajdują się liczne wytyczne Komitetu Rady Ministrów Rady Europy. W tej grupie znajdują się między innymi Zalecenie Nr R (85) 13 Komitetu Ministrów dla państw członkowskich w sprawie instytucji Rzecznika Praw Obywatelskich, Zalecenie Nr R (81) 3 Komitetu Ministrów dla państw członkowskich w sprawie opieki i edukacji dla dzieci w wieku od urodzenia do lat ośmiu, Zalecenie Nr R (85) 4 Komitetu Ministrów dla państw członkowskich w sprawie przemocy w rodzinie¹⁸.

Otwarcie granic Europy spowodowało nie tylko swobodę poruszania się obywateli państw członkowskich Unii Europejskiej, co należy oceniać w kategoriach pozytywnych, ale także przyniosło inne skutki, w tym takie, które godzą w dobro dziecka. Przypadki uprowadzeń za granicę dziecka przez jednego z rodziców nie jest co prawda zjawiskiem nagminnym, jednakże nie należą one do incydentalnych. Dostrzegając ten problem, podjęto prace nad aktem prawa, którego celem było zapewnienie niezwłocznego powrotu dzieci uprowadzonych bądź przetrzymywanych na terytorium jednego z państw stron tego dokumentu. Efektem tych starań jest *Konwencja dotycząca cywilnych aspektów uprowadzenia dziecka za granicę*, sporządzona w Hadze w roku 1980¹⁹.

Wymienione wyżej akty prawa międzynarodowego to najważniejsze w ochronie praw dziecka. Ramy niniejszego opracowania nie pozwalają na wskazanie wszystkich, jak i na ich szersze omówienie.

W polskim systemie prawa, podobnie jak w takich systemach innych państw, dzieci znajdują się pod szczególną ochroną. *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej* gwarantuje rodzinie ochronę szczególną. Ustawa zasadnicza daje rodzicom prawo

¹⁶ Zob. *Europejska Konwencja o wykonywaniu praw dzieci* (Dz.U. 2000 r. Nr 107 poz. 1128).

¹⁷ Zob. J. J. Bleszyński, A. Rodkiewicz-Ryżek, *Ochrona praw dziecka w świetle standardów polskich i międzynarodowych* [w:] „Pedagogia Christiana” 2012, nr 2/30, s. 95.

¹⁸ Zob. P. J. Jaros, *Prawa dziecka. Dokumenty Rady Europy*, Warszawa 2012.

¹⁹ Zob. *Konwencja dotycząca cywilnych aspektów uprowadzenia dziecka za granicę* (Dz.U. z 1995 r. Nr 108 poz. 528).

do wychowywania dzieci zgodnie z ich przekonaniami. Wychowanie powinno uwzględniać stopień dojrzałości dziecka, wolność sumienia, wyznania oraz jego przekonania (art. 48 ust. 1). Akt ten stanowi również o prawie rodziców do zapewnienia dzieciom wychowania i nauczania moralnego i religijnego (art. 53 ust. 3). Natomiast przepis art. 72 ust. 1 zapewnia dziecku prawo do ochrony przed przemocą, okrucieństwem, wyzyskiem i demoralizacją. W innym miejscu postanowiono, że „nikt nie może być poddany torturom ani okrutnemu, niehumanitarnemu lub poniżającemu traktowaniu i karaniu. Zakazuje się stosowania kar cielesnych”²⁰.

Prawna ochrona dziecka w prawie polskim konkretyzuje się w wielu aktach prawa, wśród których należy wskazać między innymi:

1. *Kodeks rodzinny i opiekuńczy*²¹,
2. *Kodeks cywilny*²²,
3. *Kodeks pracy*²³,
4. *Kodeks karny*²⁴,
5. *Kodeks postępowania karnego*²⁵
6. *Ustawę o z dnia 26 października 1982 roku o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi*²⁶,
7. *Ustawę z 29 lipca 2005 roku o przeciwdziałaniu narkomanii*²⁷,
8. *Ustawę z dnia 29 lipca 2005 roku o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie*²⁸.

Kodeks rodzinny i opiekuńczy w całości poświęcony jest rodzinie i opiece w szerokim znaczeniu. Reguluje prawa i obowiązki rodziców względem dziecka. Rodzice są ustawowymi przedstawicielami dziecka i mają obowiązek dbałości o jego dobro. Dbałość ta oznacza obowiązek wychowania i kształcenia dziecka, leczenia w sytuacji choroby, zapewnienia mu właściwych warunków egzystencji. To tylko niektóre z praw dziecka, wynikające z obowiązków jego rodziców. Wyrazem ochrony dziecka ze strony państwa jest możliwość ograniczenia władzy rodzicielskiej (a nawet jej pozbawienia) w przypadku, gdy zaniedbują oni swoje obowiązki rodzicielskie²⁹. Nadto sąd rodzinny może w uzasadnionych przypadkach decydować

²⁰ *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej* (Dz.U. z 1997 r. Nr 78 poz. 483 art.40).

²¹ Zob. *Kodeks rodzinny i opiekuńczy* (Dz.U. z 1964 r. Nr 9 poz. 59).

²² Zob. *Kodeks cywilny* (Dz.U. z 1964 r. Nr 16 poz. 93).

²³ Zob. *Kodeks pracy* (Dz.U. z 1974 r. Nr 24 poz. 141).

²⁴ Zob. *Kodeks karny* (Dz.U. z 1997 r. Nr 89 poz. 553 z późn. zm.).

²⁵ Zob. *Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 roku Kodeks postępowania karnego* (Dz.U. z 1997 r. Nr 89 poz. 555 z późn. zm.).

²⁶ Zob. *Ustawa o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi* (Dz.U. z 1982 r. Nr 35 poz. 230).

²⁷ Zob. *Ustawa o przeciwdziałaniu narkomanii* (Dz.U. z 2005 r. Nr 179 poz. 1485).

²⁸ Zob. *Ustawa z dnia 29 lipca 2005 roku o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie* (Dz.U. z 2005 r. Nr 180 poz. 1493).

²⁹ Zob. J. Dutkiewicz, I. Pirogowicz, A. Steciwko, *Ochrona prawna dziecka i rodziny* (prawo

o sprawach dotyczących dziecka, jeśli jego ustawowi przedstawiciele działają na szkodę zdrowia i życia małoletniego. Najczęstszymi są przypadki braku zgody na leczenie połączone z transfuzją krwi i preparatów krwiopochodnych, mające swe źródło w wyznaniu rodziców.

Kodeks cywilny z kolei chroni majątek małoletniego, jeśli taki posiada. Zwykle dotyczy to spadku, którego jest spadkobiercą, a sam z racji wieku nie może swobodnie i zgodnie z prawem nim dysponować.

W *Kodeksie karnym* ustawodawca postanowił przyznać rodzinie szczególną ochronę. Między innymi karalne jest uchylanie się od alimentacji, znęcanie się nad członkami rodziny, wykorzystywanie seksualne małoletnich.

Z kolei w *Kodeksie postępowania karnego* ustawodawca postanowił o szczególnym traktowaniu dzieci przesłuchiwanym w charakterze świadków, jak i pokrzywdzonych. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że ustawodawca wprowadził istotne ograniczenia dotyczące przeprowadzania czynności procesowych przesłuchania z udziałem małoletnich³⁰.

K. Chmielewska, opisując istotę przesłuchania małoletniego świadka, podkreśliła nie tylko warunki w jakich odbywa się ta czynność, ale także to, że jest ona jednorazowa, co oznacza, że tylko w wyjątkowych i uzasadnionych przypadkach możliwe jest powtórne przesłuchanie dziecka³¹.

Niepełnoletni pozostają pod szczególną ochroną państwa, która wyraża się także w innych aktach prawnych, choćby wyżej wymienionych ustawach o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi, jak i w ustawie o przeciwdziałaniu narkomanii. Ustawodawca, zakazując sprzedaży alkoholu, jak i tytoniu nieletnim, tym samym wyraża dbałość o ich zdrowie i rozwój. Podobnie jest w przypadku środków psychoaktywnych. Zauważyć przy tym należy, że za sprzedaż nieletnim alkoholu, wyrobów tytoniowych czy udostępnianie narkotyków lub innych substancji psychoaktywnych o działaniu podobnym bądź takim samym, jak narkotyki, grozi odpowiedzialność karna. W tym ostatnim - znacznie surowsza niż w sytuacji udostępniania tychże osobom dorosłym.

polskie i standardy prawa międzynarodowego) [w:] *Dziecko i jego środowisko. Prawa dziecka – dziecko krzywdzone*, red. A. Steciwko, I. Pirogowicz, Wrocław 2005.

³⁰ Zob. R. A. Stefański, *Szczególne tryby przesłuchania w postępowaniu karnym świadka małoletniego, który nie ukończył 15 lat*, „Wojskowy Przegląd Prawniczy” 2005, nr 4; R. A. Stefański, *Przesłuchanie pokrzywdzonego poniżej 15 lat w procesie karnym* [w:] *Współczesne problemy procesu karnego i jego efektywności. Księga pamiątkowa profesora Andrzeja Bulsiewicza*, red. A. Marek, Toruń 2004; B. Hołyst, *Psychologia kryminalistyczna*, Warszawa 2004; P. Świerk, *Przesłuchanie małoletniego pokrzywdzonego na podstawie art. 185a kodeksu postępowania karnego*, „Prokuratura i Prawo” 2004, nr 5; A. Z. Krawiec, *Przesłuchanie małoletniego pokrzywdzonego w polskim procesie karnym*, „Wojskowy Przegląd Prawniczy” 2007, nr 1.

³¹ Zob. K. Chmielewska, *Ochrona przesłuchiwanym dzieci*, Warszawa 2012.

Szczególną ochroną objęci są małoletni, którzy podjęli pracę. Polskie prawo pracy zabrania zatrudniać osoby poniżej piętnastego roku życia. Z przepisów *Kodeksu pracy* wynikają też inne uregulowania w tym względzie, a mianowicie skrócony czas pracy, zakaz pracy w godzinach nadliczbowych i w porze nocnej³².

Strażnikiem praw dziecka w Polsce jest Rzecznik Praw Dziecka, który kieruje się w swoich działaniach dobrem dziecka³³. W art. 3 przywołanej ustawy wskazano, że:

- „1. Rzecznik, w sposób określony w niniejszej ustawie, podejmuje działania mające na celu zapewnienie dziecku pełnego i harmonijnego rozwoju, z poszanowaniem jego godności i podmiotowości.
2. Rzecznik działa na rzecz ochrony praw dziecka, w szczególności:
 - 1) prawa do życia i ochrony zdrowia,
 - 2) prawa do wychowania w rodzinie,
 - 3) prawa do godziwych warunków socjalnych,
 - 4) prawa do nauki.
3. Rzecznik podejmuje działania zmierzające do ochrony dziecka przed przemocą, okrucieństwem, wyzyskiem, demoralizacją, zaniedbaniem oraz innym złym traktowaniem.
4. Rzecznik szczególną troską i pomocą otacza dzieci niepełnosprawne.
5. Rzecznik upowszechnia prawa dziecka oraz metody ich ochrony”³⁴.

Z powyższego, ustawowego zapisu wynika wprost, że prawa dziecka są tymi, którym ustawodawca postanowił dać prymat wzmożonej ochrony, powołując Rzecznika Praw Dziecka. Obok prawnych uregulowań w tej materii, w Polsce, podobnie jak i w innych państwach, funkcjonuje szereg organizacji pozarządowych działających na rzecz ochrony i przestrzegania praw dzieci. Efektem działań tych podmiotów jest znaczna poprawa sytuacji małoletnich. W świetle *Informacji o działalności Rzecznika Praw Dziecka za rok 2014 oraz uwag o stanie przestrzegania praw dziecka* wynika, że „W 2014 roku zgłoszono do Rzecznika Praw Dziecka ogółem 5662 sprawy związane z ochroną przed przemocą, okrucieństwem, wyzyskiem, demoralizacją, zaniedbaniem oraz innym złym traktowaniem”³⁵. Dowodzi to rozmiarów zjawiska naruszania praw dziecka oraz podejmowanych interwencji. Rzecznik Praw Dziecka w przedmiotowym dokumencie wskazuje na wzrost świadomości dorosłych co do przysługujących dzieciom praw, co nie jest bez znaczenia we współczesnej rzeczywistości.

³² Zob. *Kodeks pracy* (Dz.U. z 1974 r. Nr 24 poz. 141).

³³ Zob. *Ustawa z dnia 6 stycznia 2000 roku o Rzeczniku Praw Dziecka* (Dz.U. z 2000 r. Nr 6 poz. 69 z późn. zm.).

³⁴ Tamże.

³⁵ *Informacja o działalności Rzecznika Praw Dziecka za rok 2014 oraz uwagi o stanie przestrzegania praw dziecka*, Warszawa 2015, s. 129.

Działania na rzecz realizacji praw dziecka podejmują także organy samorządu terytorialnego. Przykładem są świadczenia wypłacane na podstawie przepisów ustawy o pomocy społecznej³⁶.

Każde działanie mające na celu poprawę losu dziecka jest niewątpliwie realizacją jego prawa do życia we właściwych warunkach, prawa do wychowania, opieki, nauczania czy terapii.

³⁶ Zob. *Ustawa z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej* (Dz.U. z 2004 r. Nr 64 poz. 593).

BEZPIECZEŃSTWO WEWNĘTRZNE

BEZPIECZEŃSTWO CZŁOWIEKA WE WŁASNYM DOMU

„Mój dom jest moją twierdzą”¹

Słowa kluczowe:

człowiek, dom, bezpieczeństwo, zagrożenie

HUMAN'S SAFETY IN ONE'S OWN HOUSE

Keywords:

human, house, safety, threat

Abstract:

The safety of an individual is considered in many aspects. One of them is security in one's own house which not always is a safe place. The article is a presentation of the study results on security issue at the place where an individual lives.

Każdemu człowiekowi dom kojarzy się z miejscem, które daje bezpieczeństwo. Nigdzie indziej nie czuje się bardziej bezpieczny. W rzeczywistości jest jednak inaczej, bowiem napady rabunkowe na mieszkania czy domy zdarzają się coraz częściej. Ofiarami są zwykle osoby w podeszłym wieku, ale też i te, o których wiadomo, że są majątne. Mieszkania to także miejsca, do których często dokonywane są włamania w celu dokonania kradzieży. Oczywistym jest, że wskazane przestępstwa nie są jedynymi, jakie popełniane są w domach. Innymi, stosunkowo często wymienianymi w statystykach policyjnych, są: znęcanie się nad osobą najbliższą, oszustwa, pobicia, zabójstwa oraz zgwałcenia.

Tytuł niniejszego artykułu wskazuje dwa elementy: bezpieczeństwo oraz własny dom. Drugi termin ma znaczenie umowne, bowiem nie chodzi tu o własność

¹ Porzekadło to znamy głównie w wersji angielskiej – my home is my Castel. Przekładając je na język polski uzyskamy następujące zdanie – mój dom jest moją twierdzą [online], [dostęp: 21 marca 2017]. Dostępny w internecie: <<http://www.comprint.pl/moj-dom-to-moja-twierdza.html>>.

w świetle prawa cywilnego, a jedynie o miejsce egzystencji człowieka². Bezpieczeństwo jest pojęciem o uniwersalnym charakterze. P. Majer pisze, że „bezpieczeństwo, zgodnie z definicją i potocznym rozumieniem tego pojęcia, przez długi czas było utożsamiane ze stanem gwarantującym pewność istnienia i przetrwania. Współcześnie taki pogląd jest kwestionowany jako zbyt wąski lub konserwatywny. W nowym ujęciu ma oznaczać nie tylko gwarancje nienaruszalnego przetrwania danego podmiotu, lecz także swobodę jego rozwoju”³. Człowiek bezpieczny to taki, któremu nie grozi żadne niebezpieczeństwo. Współczesny świat nie jest jednak wolnym od zagrożeń, podobnie jak wieki temu. Każdy moment w dziejach ludzkości miał specyficzne zagrożenia, od epidemii dżumy, cholery czy czarnej ospy, po wojny, w których ginęli ludzie⁴.

Każdy człowiek odczuwa potrzebę bezpieczeństwa, bez względu na to, jakiej jest narodowości, jakie ma wykształcenie oraz gdzie mieszka. Jest ono generowane wieloma czynnikami, w tym także tymi, które ściśle związane są z miejscem zamieszkania jednostki. To z kolei nie ma jednolitej struktury, bowiem z jednej strony należy uwzględnić położenie mieszkania, jego zabezpieczenia oraz, co istotne, sąsiedztwo. M. Ławrynowicz-Mikłaszewicz jest zdania, że „oczekiwania społeczeństwa koncentrują się wokół poczucia bezpieczeństwa, zagwarantowania ochrony interesów, braku ingerencji w sferę prywatną oraz nienaruszania wolności i nietykalności osobistej, w tym bezpieczeństwa osobistego. Bezpieczeństwo bowiem jako pewien stan dający jednostce poczucie pewności elementarnej wartości, jaką jest istnienie oraz gwarancję zachowania i ciągłości tegoż istnienia, umożliwia dalszy rozwój i doskonalenie się”⁵. Nie sposób nie zgodzić się z tą tezą, albowiem współczesny człowiek dąży do swoistej doskonałości nie tylko w sferze zawodowej, ale także prywatnej. Z tego też względu podejmuje działania o charakterze zabezpieczającym jego aktywa w każdej postaci. Najczęstszym w tym układzie jest monitoring obiektu oraz ochrona fizyczna. Mimo szeregu zabezpieczeń technicznych mieszkań czy domów, nadal są one obiektem ataku.

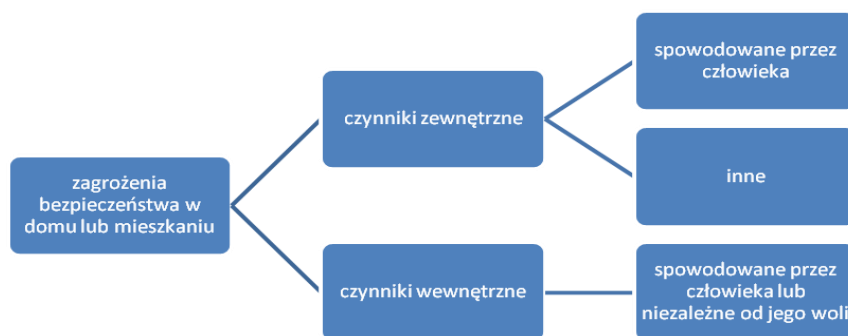
Zagrożenia bezpieczeństwa w domu czy mieszkaniu można analizować w dwóch wiodących obszarach, a mianowicie: zagrożenia natury zewnętrznej oraz wewnętrznej. Te pierwsze odnoszą się do czynników niezwiązanych z obiektem, zaś drugie – przeciwnie.

² Zob. Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. - Kodeks cywilny (Dz.U. z 1964 Nr 16 poz. 93).

³ P. Majer, *W poszukiwaniu uniwersalnej definicji bezpieczeństwa* [online], [dostęp: 21 marca 2017]. Dostępny w internecie: <www.abw.gov.pl/download/1/1756/Majer.pdf>.

⁴ Zob. B. Zientara, *Historia powszechna Średniowiecza*, Warszawa 1994.

⁵ M. Ławrynowicz-Mikłaszewicz, *Bezpieczeństwo jako prawo człowieka w kontekście stosowania środków przymusu bezpośredniego i broni palnej przez uprawnione podmioty* [w:] „Przegląd Prawniczy, Ekonomiczny i Społeczny” 2014, nr 4.

Schemat 1. Zagrożenia bezpieczeństwa w domu lub mieszkaniu

Źródło: Opracowanie własne.

Współczesne zabezpieczenia techniczne mieszkań są coraz bardziej złożone. K. Kostecki pisze, że „w dzisiejszych czasach, w których stale rośnie wskaźnik przestępczości, system sygnalizacji włamania i napadu (SSWiN) stał się elementem koniecznym każdego domu, mieszkania czy obiektu komercyjnego. Coraz bardziej wyrafinowane systemy alarmowe w znaczący sposób zwiększają bezpieczeństwo osób i mienia”⁶. Zabezpieczenia ochronne zmniejszają potencjalne zagrożenia natury zewnętrznej. Nieuprawnione próby wejścia są sygnalizowane w różny sposób, od włączenia syreny alarmowej, po alarm świetlny oraz blokowanie możliwości wyjścia. Komplementarnym w tym systemie jest zespół kamer monitorujących obiekt.

Zdecydowanie za najbardziej niebezpieczne należy uznać te sytuacje, w których pokrzywdzony z własnej woli pozwala na wejście do domu obcej, nieznanego mu osobie. Metod w tym względzie jest bez liku, bowiem sprawcy (późniejszych kradzieży, napadów czy włamań) podają się za pracowników administracji osiedlowej, zakładu energetycznego, gazowego czy sieci wodociągowej. Wobec osób starszych wiekiem od lat wykorzystują wejście „na wnuczka” lub podają się za pracowników ZUS-u czy opieki społecznej.

Bezpieczeństwo człowieka w jego domu może być zagrożone nie tylko przez innego człowieka, ale także w przyczyn niezależnych. W niektórych przypadkach zagrożeniem staje się samo mieszkanie, którego człowiek nie może opuścić. Przykładem tego jest pożar, uniemożliwiający wydostanie się na zewnątrz. Mam tu na myśli także nagłe zdarzenia o naturalnym charakterze, jak chociażby nawałnice śnieżne, powódzie, huragany czy osuwiska. Co prawda w ostatnich czasach wprowadzono systemy ostrzegania przed zjawiskami naturalnymi, to jednak nie zawsze człowiek podporządkowuje się, nie chcąc wykonywać sugerowanych czynności przed zbliżającym się zagrożeniem. Podstawą prawną działań w zakresie ostrzegania

⁶ K. Kostecki, *Ochrona zewnętrzna domu i posesji* [w:] „Zabezpieczenia” 2017, nr 1 [online], [dostęp: 24 marca 2017]. Dostępny w internecie: <<http://www.zabezpieczenia.com.pl/systemy-ochrony-zewnetrznej/ochrona-zewnetrzna-domu-i-posesji>>.

i alarmowania ludności o zagrożeniach jest Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 7 stycznia 2013 r. w sprawie systemów wykrywania i powiadamiania o ich wystąpieniu oraz właściwości organów w tych sprawach (Dz.U. z 2013 r. poz. 96). Zarządzenie to zostało wydane na podstawie art. 6 ust. 2 pkt. 5 ustawy z dnia 21 listopada 1967 r. o powszechnym obowiązku obrony Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. z 2012 roku poz. 461 z późn. zm.). W Polsce funkcjonuje jednolity krajowy system wykrywania skażeń i alarmowania, zorganizowany w celu zapobieżenia skutkom katastrof naturalnych, awarii technicznych, działań terrorystycznych, które mogą spowodować wystąpienie skażeń chemicznych, biologicznych lub promieniotwórczych. Niestety, nie wszyscy mieszkańcy kraju znają ten system. Nawet w sytuacjach rzeczywistego zagrożenia potrafią lekceważyć sygnał, błędnie przyjmując, iż zapewne jest to działanie ćwiczebne dla określonych podmiotów (na przykład służb medycznych, pożarowych czy innych). O ile człowiek dorosły potrafi rozpoznać niebezpieczeństwo, o tyle małe dzieci tego jeszcze nie umieją. Stąd tak wiele wypadków w domach z udziałem najmłodszych. K. Śnieżek jest zdania, że „ponad połowa wypadków przytrafiających się dzieciom w wieku 0-6 lat ma miejsce w ich domach. Niezabezpieczone okna i balkony, ostre kanty mebli, pozostawione na gazie garnki z wrzątkiem – to tylko niektóre przykłady [...]”⁷. W istocie odpowiedzialnością za bezpieczeństwo dzieci w domu obarczeni są ich opiekunowie, jednakże mimo wielu udogodnień i coraz szerszej gamy zabezpieczeń w tym zakresie, dorośli nie korzystają z nich, przyjmując, że nie są one im potrzebne, uważają bowiem są w stanie sami zapewnić bezpieczeństwo najmłodszym.

Zagrożenia bezpieczeństwa mają różne przyczyny, a co za tym idzie – różne skutki⁸. Oczywiście jest, że zarówno te pierwsze, jak i drugie opisywane są w perspektywie szerokiej, ogólnej. Wydaje się w pełni uzasadnione stanowisko, by poszerzyć tę wiedzę, w szczególności dotyczącą rzeczywistych źródeł zagrożenia bezpieczeństwa jednostki w jej własnym domu. Z tego też względu postanowiłam zadać pytanie o źródła tych zagrożeń wybranym jednostkom. Respondentów podzieliłam na dwie grupy, a kryterium podziału stanowił ich wiek. Pierwsza grupa do osoby w wieku 16 – 18 lat, zaś druga do osoby powyżej 65 roku życia. Z uwagi na pilotażowy, ogólnie orientacyjny wymiar tych badań, ograniczono liczbę uczestników.

⁷ K. Śnieżek, *Niebezpieczeństwo w domu* [online], [dostęp: 26 marca 2017]. Dostępny w internecie: <<http://www.benc.pl/czytelnia/457/niebezpieczenstwo-w-domu/>>.

⁸ Zob. D. Ciekanowski, *Rodzaje i źródła zagrożeń bezpieczeństwa* [online], [dostęp: 26 marca 2017]. Dostępny w internecie: <http://www.bg_utp_edu_plartbtp2012010/bezpieczef1stwo-zc>.

Tab. 1. Wiek respondentów (dane w liczbach)

Wiek 16 – 18 lat	Wiek powyżej 65 lat
20	20

Źródło: Badania własne.

Pierwsze pytanie zadane respondentom dotyczyło poczucia bezpieczeństwa w ich domach. Uzyskane wyniki prezentowane są poniżej.

Tab. 2. Poczucie bezpieczeństwa respondentów (dane w liczbach)

Kategoria	Wiek 16-18 lat	Wiek powyżej 65 lat
Bardzo wysokie	2	1
Wysokie	3	1
Przeciętne	10	7
Niskie	2	9
Nie czuję się bezpiecznie	3	2

Źródło: Badania własne.

Z powyższego zestawienia wynika, że młodsi wiekiem charakteryzują się znacznie wyższym poziomem poczucia bezpieczeństwa niż osoby starsze. Można przypuszczać, że różnica w tym względzie uwarunkowana jest wieloma czynnikami, choćby sprawnością fizyczną, ogólnym stanem zdrowia, ale też doświadczeniem życiowym. Nie ulega wątpliwości, że osoby starsze są bardziej doświadczone, bardziej rozważne i bardziej ostrożne.

Następnym pytaniem skierowanym do uczestniczących w przedmiotowych badaniach było pytanie dotyczące źródeł zagrożenia. Uzyskane wyniki zamieszczono poniżej.

Tab. 3. Źródła zagrożenia bezpieczeństwa we własnym domu (dane liczbowe)

Źródło zagrożenia	Wiek 16-18 lat	Wiek powyżej 65 lat
Napad na mieszkanie	1	1
Oszukańcze działania innych osób	0	2
Kradzież z włamaniem	1	1
Zgwałcenie	1	0
Pożar wywołany przez sąsiadów	1	4
Agresywnie zachowujące się osoby w bliskiej odległości od domu (klatki schodowe, ulica, itd.)	7	6
Złe traktowanie przez współlokatora	3	4
Zagrożenia ze strony przypadkowych osób	6	2

Źródło: Badania własne.

Zarówno młodsi wiekiem, jak i starsi respondenci najczęściej wskazywali na agresywnie zachowujące się osoby w bliskiej odległości od ich mieszkań. Wynik ten pozwala na sformułowanie wniosku, iż w istocie czynnik ten może mieć znaczenie

w etiologii zagrożeń bezpieczeństwa. Zdecydowanie niewielu respondentów podało, iż obawia się oszukańczego zachowania innych osób (osoby starsze). Wynik taki może świadczyć o efektywności działań prewencyjnych Policji, jak i innych podmiotów współpracujących na rzecz poprawy bezpieczeństwa powszechnego i osobistego⁹.

Tab. 4. Doświadczanie zagrożenia we własnym domu (dane liczbowe)

Kategoria odpowiedzi	Wiek 16-18 lat	Wiek powyżej 65 lat
Tak	3	6
Nie	5	11
Brak odpowiedzi	12	3

Zródło: Badania własne.

Z powyższego zestawienia wynika wprost, że osoby starsze wiekiem częściej doświadczały zagrożenia we własnym domu niż osoby młodsze. Zastanawiającymi natomiast są nieudzielone odpowiedzi na to pytanie. Można to interpretować różnie - albo respondenci nie chcieli udzielić odpowiedzi na to pytanie (z jakiegoś powodu), albo w ten sposób pragnęli zachować dla siebie to, czego w rzeczywistości doświadczyli we własnym domu.

Ostatnie pytanie o bezpieczeństwo w miejscu zamieszkania dotyczyło własnych działań respondentów na rzecz poprawy tego bezpieczeństwa.

Tab. 5. Działania indywidualne na rzecz poprawy bezpieczeństwa w domu (dane liczbowe)

Kategoria działań	Wiek 16-18 lat ¹⁰	Wiek powyżej 65lat
Wzmocnione zamki drzwi i okien	12	11
Monitoring, ochrona fizyczna	4	2
Brak odpowiedzi	4	7

Zródło: Badania własne.

Dostrzegając zagrożenia bezpieczeństwa własnych domów, pytani najczęściej wskazywali na dodatkowe, wzmocnione zabezpieczenia drzwi i okien. Nie ma w tym niczego nadzwyczajnego, ponieważ od dawna wiadomo, że otwory te są najczęściej wybierane przez potencjalnych sprawców przestępstw dokonywanych w mieszkaniach¹¹.

⁹ Zob. *Programy prewencyjne Policji* [online], [dostęp: 26 marca 2017]. Dostępny w internecie: <<http://bip.kgp.policja.gov.pl/kgp/programy-prewencyjne>>. *Program Mazowiecka Akademia Seniora* [online], [dostęp: 26 marca 2017]. Dostępny w internecie: <<http://wprewencji.policja.waw.pl/wp/profilaktyka-spoeczna/programy-i-dzialania-pr/56562,Program-Mazowiecka-Akademia-Seniora.html>>.

¹⁰ Respondenci wskazywali na działania swoich rodziców, z którymi mieszkali.

¹¹ Zob. B. Hołyst, *Kryminalistyka*, Warszawa 2004; E. Gruza, M. Goc, J. Moszczyński, *Kryminalistyka – czyli rzecz o metodach śledczych*, Warszawa 2008; T. Borzoł, S. Miszkiewicz, M. Tokarski, A. Winnicki, J. Bryk, *Kryminologiczne i kryminalistyczne aspekty*

Bezpieczeństwo człowieka w jego domu powinno być na najwyższym poziomie, a niestety, nie zawsze tak jest. W wielu przypadkach dochodzi do aktów agresji, przemocy ze strony innych osób, nie tylko sprawców przestępstw, którym udało się wejść do cudzego mieszkania, ale też ze strony współmieszkańców. Niestety, zarówno dzieci, jak i osoby starsze są najbardziej narażone na złe traktowanie. Osoby te nie czują się bezpiecznie w domu, choć co znamienne, nie skarżą się na to, a fakt znęcania się nad nimi ujawniany jest najczęściej przypadkowo.

Uzasadnione jest zatem podejmowanie wszelkich działań na rzecz poprawy bezpieczeństwa nie tylko w domu, ale też we wszystkich innych miejscach, w których człowiek egzystuje w szerokim tego pojęcia znaczeniu. Być może takim rozwiązaniem jest *community policing*, w którym naczelną zasadą jest współdziałanie Policji z mieszkańcami¹². Znajomość środowiska lokalnego stanowi podstawę projektowania działań prewencyjnych, których zasadniczym celem jest przeciwdziałanie zjawiskom społecznie szkodliwym, niebezpiecznym. Z drugiej strony ważnym jest rozwijanie umiejętności, polegających na unikaniu sytuacji zagrażających bezpieczeństwu ludzi. Współczesny świat staje się coraz mniej przyjazny człowiekowi wyłącznie z jego przyczyny. O ile nie mamy wpływu na zjawiska naturalne, o tyle powinniśmy mieć wpływ na to, co sami wygenerowaliśmy, a zatem na zagrożenia będące efektem ludzkiego działania.

przestępstwa kradzieży z włamaniem do mieszkań, Szczytno 2005.

¹² Zob. J. Gral, *Community policing w Polsce ze szczególnym uwzględnieniem dzielnicowego*, „Policja” 2003, nr 1- 2; A. Urban, *Bezpieczeństwo społeczności lokalnych*, Warszawa 2009.

PIOTR CHRZANOWSKI

RESTRUKTURYZACJA GÓRNICTWA WĘGLA KAMIENNEGO JAKO ELEMENT BEZPIECZEŃSTWA ENERGETYCZNEGO W POLSCE

Słowa kluczowe:

bezpieczeństwo energetyczne, polityka energetyczna, restrukturyzacja górnictwa, kopalnie węgla kamiennego

RESTRUCTURING OF THE BIYUMINOUS COAL MINING AS A PART OF THE ENERGY SECURITY IN POLAND

Keywords:

energy security, energy policy, mining restructuring, coal mine

Abstract

At times of rapidly developing economy, development of industry and technology, aenergy security is an important part of internal safety of the country. It is a strategic objective to guarantee sufficient and suistanable supplies of energy and fuel. Coal mining falls in the first place in polish energy mix. As a result of long-term economical problems and mining companies insolvency it was a must to restructur this branch of industry. The aim of the article is to bring together a matter of energy security and present the mine sector in Poland. One of the most important issue in the article is restructuring of the coal minig process and its improvement programme.

Wstęp

W polskiej gospodarce sektor górniczy zajmuje strategiczną pozycję. Od kondycji spółek branży węgla kamiennego zależy dalszy rozwój tej gałęzi przemysłu. Pomimo że wydobycie węgla kamiennego w polskim bilansie energetycznym zaspokaja 65% zapotrzebowania energetycznego kraju sytuacja polskiego górnictwa od lat budzi niepokój¹. Rzutuje to nie tylko na wyniki ekonomiczne, ale ma znaczą-

¹ Zob. E. Kochanek, *Podstawy bezpieczeństwa energetycznego państwa*, Szczecin 2014, s. 56.

cy wpływ na poczucie bezpieczeństwa społecznego i gwarancje bezpieczeństwa energetycznego.

Bezpieczeństwo energetyczne jest to „stan gospodarki umożliwiający pokrycie bieżącego i perspektywicznego zapotrzebowania odbiorców na paliwa i energię, w sposób technicznie i ekonomicznie uzasadniony, przy zachowaniu wymagań ochrony środowiska”². Narastające problemy ekonomiczne tej branży doprowadziły do sytuacji krytycznej. Rosnące lawinowo zadłużenie spółek węglowych, a w konsekwencji groźba ich upadłości, konieczność zwolnień pracowników, eskalacja protestów społecznych, spór zbiorowy ze związkami zawodowymi, to wszystko miało wpływ na podjęcie zdecydowanych działań w celu restrukturyzacji i ratowania górnictwa węgla kamiennego. Zarówno zapewnienie płynnych dostaw tego paliwa, jak i wprowadzenie programu naprawczego, w celu redukcji zadłużenia i obniżenia kosztów wydobywania, stały się fundamentem bezpieczeństwa energetycznego, opartego w Polsce głównie na węglu.

Celem artykułu jest zaprezentowanie sytuacji społeczno-gospodarczej i realizacji programów restrukturyzacji górnictwa węgla kamiennego, mających wpływ na kształt bezpieczeństwa energetycznego w Polsce. Na podstawie zgromadzonych danych, przy wykorzystaniu metody ilościowej, instytucjonalno-prawnej oraz komparatystycznej, autor zaprezentuje wyniki badań, które pozwolą na analizę i ocenę omawianego zagadnienia, w tym tła politycznego, społecznego i gospodarczego, związanego z wprowadzeniem programów naprawczych, które w sposób skorelowany związane są z elementami bezpieczeństwa energetycznego.

Znaczenie górnictwa węgla kamiennego w kształtowaniu bezpieczeństwa energetycznego Polski

Na kształt bezpieczeństwa energetycznego może wpływać wiele czynników pośrednich. Zaliczyć do nich możemy między innymi dostawy różnego rodzaju paliw (węgla kamiennego, ropy naftowej, gazu ziemnego) oraz zabezpieczenie takiej ich ilości, która pozwoli zapewnić bieżącą ciągłość dostaw. Poza dywersyfikacją dostaw gazu czy ropy istotną rolę w tzw. miksie energetycznym pełni dywersyfikacja źródeł energii, a w szczególności węgla kamiennego, który jest głównym paliwem wydobywanym w Polsce³. Czynniki które oddziałują na poziom bezpieczeństwa energetycznego zaprezentowano w poniższym zestawieniu.

² Ustawa z dnia 10 kwietnia 1997 r. - Prawo energetyczne, art. 3 pkt 16 (Dz.U. z 1997 r. Nr 54 z późn. zm.).

³ Zob. K. Czerniewicz, *Bezpieczeństwo energetyczne Polski. Szanse, zagrożenia, zadania* [online], [dostęp: 25 stycznia 2017]. Dostępny w internecie: <<https://oaspl.org/2015/09/18/bezpieczenstwo-energetyczne-polski-szanse-zagrozenia-zadania/>>.

Czynniki oddziałujące na poziom bezpieczeństwa energetycznego

Czynnikami oddziałującymi na poziom bezpieczeństwa energetycznego są:

- wielkość potencjalnych krajowych źródeł energii,
- zdywersyfikowane źródła dostaw nośników energii,
- kondycja ekonomiczna przedsiębiorstw energetycznych,
- utrzymywanie zapasów paliw w ilości pozwalającej na zapewnienie ciągłości dostaw,
- system białych certyfikatów sprzyjający wzrostowi efektywności energetycznej,
- stan techniczny systemów transportu, przesyłu oraz dystrybucji paliw i energii,
- zdolność do zaspokojenia potrzeb energetycznych na szczeblu lokalnym,
- oszczędzanie energii pozwalające na uzyskanie mniejszej energochłonności gospodarki,
- stopień zrównoważenia popytu i podaży na energię i paliwa uwzględniając przewidywany poziom cen i aspekt strukturalny⁴.

Jak wynika z powyższego zestawienia, czynników oddziałujących na poziom bezpieczeństwa energetycznego jest bardzo wiele. W przypadku zakłócenia, często tylko jednego z nich, może dojść do zachwiania całego systemu bezpieczeństwa energetycznego państwa. W konsekwencji może to doprowadzić do przerw w dostawach paliw i energii, co będzie miało wpływ na wiele sfer życia zarówno osób indywidualnych, jak i przedsiębiorstw (odbiorców energii).

Jednym z najważniejszych źródeł pozyskiwania energii w naszym kraju jest wydobywanie węgla kamiennego. Stanowi on główne paliwo kopalne, a „dzięki posiadaniu i eksploatacji złóż węgla, poziom bezpieczeństwa energetycznego, oceniany przez pryzmat wskaźnika uzależnienia od importu, oscyluje obecnie na poziomie 20%, wobec 53% dla wszystkich krajów UE”⁵. Należy również zważyć, że na terenie województw małopolskiego, lubelskiego i śląskiego znajdują się niezagospodarowane złoża węgla kamiennego w wysokości 31 mld ton, co zapewnia wystarczającą rezerwę tego paliwa dla utrzymania odpowiedniego poziomu bezpieczeństwa energetycznego⁶. Bezsprzecznie można zatem stwierdzić, że polski przemysł energetyczny oparty jest w głównej mierze na węglu. Według Agencji Rynku Energii SA, w 2015 roku około 40% energii pierwotnej pochodziło ze złóż węgla kamiennego.

⁴ Zob. E. Kochanek, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 22.

⁵ Ministerstwo Energii, *Program dla sektora górnictwa węgla kamiennego w Polsce* [online], [dostęp: 27 stycznia 2017]. Dostępny w internecie: <<http://kadrakw.org/images/artykuly/Pisma/2017/01/Programdla sektoragornictwaweglakamiennegowPolsce.pdf>>.

⁶ Zob. tamże.

go natomiast poziom wykorzystania węgla kamiennego i brunatnego gwarantującego niezależność energetyczną kształtował się na poziomie 70-80%⁷.

Oceny co do perspektyw i znaczenia sektora górniczego są różne. Biorąc pod uwagę fakt, że węgiel kamienny jest strategicznym surowcem w Polsce, wielu polityków i przedstawicieli branży górniczej pragnie, by kontynuować wydobywanie tego paliwa w dotychczasowej ilości. Zdaniem ministra energii, Krzysztofa Tchórzewskiego, węgiel jest wiodącym paliwem w naszym miksie energetycznym. „Jeżeli Polska będzie się rozwijać, to może się okazać, że w dłuższej perspektywie będzie go wręcz za mało”⁸. Analizując jednak wysokość zużycia węgla kamiennego, w latach 2007-2015 można dostrzec tendencję spadkową i to prawie o 15%. Zużycie węgla kamiennego kształtowało się w tym okresie w sposób następujący, co zaprezentowano w poniższej tabeli.

Tab. 1. Zużycie węgla kamiennego ogółem w Polsce w latach 2007-2015 (mln ton)*

Wyszczególnienie	Lata								
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Zużycie węgla kamiennego (ogółem)	84230	80323	73842	81979	79108	75165	77300	72768	72283

Źródło: Ministerstwo Energii, *Program dla sektora górnictwa węgla kamiennego* [online], [dostęp:15 marca 2017]. Dostępny w internecie: <<http://kadrakw.org/images/artykuly/Pisma/2017/01/ProgramdlasektoragornictwaweglakamiennegoPolsce.pdf>>.

* nie obejmuje zużycia bezpośredniego na ogrzewanie w podmiotach zaliczanych w latach 2007-2008 do sekcji E (PKD 2004) wytwarzanie i zaopatrywanie w energię elektryczną, gaz, wodę, a w latach 2009-2014 do sekcji D (PKD 2007) wytwarzanie i zaopatrywanie w energię elektryczną, parę wodną, gorącą wodę i powietrze do układów klimatyzacyjnych.

Na podstawie wyników zawartych w tab. 1 można wyciągnąć wnioski, że zużycie węgla kamiennego w Polsce stopniowo maleje. Proces ten jest także widoczny w innych państwach Unii Europejskiej. W szczególności ostatnie 4 lata okazały się dla rynków europejskich bardzo trudne. Polska, będąca liderem w Unii Europejskiej, z wydobywaniem węgla w wysokości 72,2 mln ton w 2015 roku musiała konkurować z tańszym węglem, pochodzącym między innymi z Chin, Rosji i Republiki Południowej Afryki. Wysokość produkcji węgla kamiennego z podziałem na kraje prezentuje poniższa tabela.

⁷ Zob. tamże, s. 12.

⁸ J. Dudała, *Pacjent w stanie ciężkim*, „Nowy Przemysł” 2015, nr 12, s. 40.

Tab. 2. Produkcja węgla kamiennego w Unii Europejskiej i jej struktura wg krajów w latach 2007-2015

Wyszczególnienie	Lata								
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Polska	87	83	78	77	76	79	76	73	72
Wielka Brytania	17	18	18	18	18	17	13	12	9
Niemcy	22	19	15	14	13	11	8	8	7
Czechy	13	13	11	12	11	11	9	9	8
Hiszpania	11	10	9	9	7	6	4	4	3
Rumunia	3	3	4	4	4	4	4	0	1
Ogółem	153	146	135	134	129	128	114	106	100

Źródło: Ministerstwo Energii, *Program dla sektora górnictwa węgla kamiennego* [online], [dostęp: 15 marca 2017]. Dostępny w internecie: <<http://kadrakw.org/images/artykuly/Pisma/2017/01/Programdla sektoragornictwaweglakamiennego w Polsce.pdf>>.

Podsumowując przedstawione rozważania, możemy stwierdzić, że Polska powinna dokonać rewizji polityki energetycznej. Sytuacja gospodarcza całego sektora węgla kamiennego jest skomplikowana. Polski węgiel jest za drogi i przez to jest mało konkurencyjny. Wpływ na ten stan rzeczy ma wiele czynników, które zostaną obszerniej omówione w dalszej części artykułu. Zdaniem prof. Andrzeja Karbownika⁹ jednym z powodów obecnej sytuacji jest to, że w Polsce mamy „za dużo kopalń, za dużo ludzi, za dużo węgla”¹⁰.

Pragnąc wyjść naprzeciw założeniom polityki unijnej w zakresie ochrony środowiska, kierując się wynikami gospodarczymi oraz biorąc pod uwagę stan polskiego górnictwa, Polska powinna dokonać radykalnej zmiany polityki energetycznej. Chcąc zapewnić bezpieczeństwo energetyczne w kraju na następne lata, należy wziąć pod uwagę inne źródła surowców energetycznych. W szczególności kierunek zmian powinien dotyczyć wykorzystania w jak największym stopniu energii odna-

⁹ Prof. Andrzej Karbownik był prezesem Państwowej Agencji Restrukturyzacji Górnictwa Węgla Kamiennego. W rządzie premiera Jerzego Buzka był wiceministrem gospodarki odpowiedzialnym na górnictwo. W latach 2008-2016 pełnił funkcję Rektora Politechniki Śląskiej w Gliwicach. Zob. informacja [online], [dostęp: 30 stycznia 2017]. Dostępna w internecie: <<http://nauka-polska.pl/dhtml/raporty/ludzieNauki?rtype= opis&objectId= 55084 &lang =pl>>.

¹⁰ A. Karbownik, *Ty górnicza żmijo!*, Katowice 2014, s. 187.

wialnej (OZE) oraz rozpoczęcia działań zmierzających do budowy elektrowni atomowej.

Górnictwo węgla kamiennego w ujęciu komparatystycznym

W czasach Polski Ludowej sektor górnictwa przeżywał prawdziwy rozkwit, a sami górnicy uważani byli za arystokrację klasy robotniczej. Proces ten był szczególnie widoczny za czasów Edwarda Gierka, I sekretarza Komitetu Centralnego Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej (PZPR), który z zawodu był również górnikiem. W gospodarce nakazowo-rozdzielczej, obowiązującej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (PRL), sprzedaż węgla odbywała się przez państwowe centrale¹¹. W okresie PRL wydobycie węgla przekraczało nawet 200 mln ton na rok¹². Było to związane z długim czasem pracy oraz dużą ilością pracowników dołowych, gdyż stałość zatrudnienia w kopalniach była zagwarantowana przez władzę ludową¹³. Również pokaźne wyniki wydobycia węgla w polskich kopalniach, służyły często jako środek propagandy i motywacji robotników oraz szerokich „mas pracujących”.

Rozpoczęcie transformacji ustrojowej pod koniec lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku, na nowo wytyczyło kierunki polskiego górnictwa. Państwowe kopalnie węgla kamiennego musiały dostosować się do gospodarki rynkowej i jednocześnie zmierzyć się z nieznanym wcześniej zjawiskiem konkurencyjności. Ich deficytowa działalność związana była między innymi z wysokim zadłużeniem, zacofaniem technologicznym, wysokimi kosztami wydobycia węgla kamiennego, a także roszczeniami związków zawodowych. Polityka rządu wobec górnictwa kierowała się zasadą, że „kopalnia nie mogła upaść, a ewentualne niedobory finansowe miały być uzupełniane z budżetu Państwa”¹⁴. Było to wbrew zasadom wolnego rynku, a często koszty wydobycia węgla kamiennego przewyższały możliwe do osiągnięcia ceny¹⁵. Brak zdecydowanych działań naprawczych doprowadził do dramatycznej kondycji całego sektora węgla kamiennego. Dopiero determinacja premiera Jerzego Buzka zaowocowała wprowadzeniem pierwszej poważnej restrukturyzacji górnictwa, w wyniku której z zawodu odeszło ponad 60 tys. osób¹⁶. Na przełomie lat 1998-

¹¹ Zob. A. Fornalczyk, J. Choroszczak, M. Mikulec, *Restrukturyzacja górnictwa węgla kamiennego - programy, bariery, efektywność, pomoc publiczna*, Warszawa 2008, s. 58.

¹² Zob. M. Turek, *Techniczna i organizacyjna restrukturyzacja kopalń węgla kamiennego*, Katowice 2007, s. 39.

¹³ Na początku lat 90. XX w. w polskim górnictwie pracowało około 350 tysięcy osób. Na skutek wprowadzenia programów restrukturyzacyjnych doszło do redukcji pracowników. W roku 2001 liczba górników wyniosła 216 tysięcy. Zob. P. Żakowiecki, *Górnicy: szanowani jak profesory* [online], [dostęp: 30 stycznia 2017]. Dostępny w internecie: <<http://zasoby.politykainsight.pl/politykainsight.pl/public-analyses/150116-gornicy.html>>.

¹⁴ M. Turek, *Techniczna...*, dz. cyt., s. 39.

¹⁵ Zob. M. Tała, *Problemy Kompanii Węglowej przykładem społecznych kosztów odkładania reform*, „Profit Journal” 2015, nr 2, s. 19.

¹⁶ Zob. A. Karbownik, *Ty...*, dz. cyt., s. 6.

2002 zlikwidowano 23 kopalnie, redukując zatrudnienie o około 102 tys. osób¹⁷. Ważnym elementem wprowadzenia tej reformy była możliwość dobrowolnych odejść pracowników, którzy mogli skorzystać z wysokich odpraw pieniężnych, co było ewenementem jak na tamten okres. Niestety, przez następne lata kolejne rządy nie kontynuowały reform sektora górniczego. Dla wielu polityków konieczność podjęcia niepopularnych decyzji i zmierzania się z trudną materią, jaką jest restrukturyzacja górnictwa, była zbyt politycznie ryzykowna. Sytuacji tej nie zmieniła nawet hossa na światowych rynkach węgla, która była dobrym okresem do przeprowadzenia koniecznych reform. Zdaniem działaczy Platformy Obywatelskiej (PO) „wielu w Platformie ma żal do Donalda Tuska, że nie zabrał się do restrukturyzacji górnictwa, gdy w branży była koniunktura”¹⁸. Na taki stan rzeczy wpływ miała również kalkulacja polityczna. W województwie śląskim mieszka prawie 4 mln potencjalnych wyborców, którzy mogą zdecydować o wyniku wyborów parlamentarnych i prezydenckich. Świadomi tej ceny politycy, obawiali się podjęcia decyzji ze względu na ewentualne straty polityczne. Zdaniem dr. inż. Piotra Buchwalda, byłego prezesa Wyższego Urzędu Górniczego „Samo górnictwo, a konkretnie sposób jego działania, musi się diametralnie zmienić. Metody naprawcze muszą być dopasowane indywidualnie do każdej kopalni z osobna [...]. Dzisiaj, mimo trudnej sytuacji polskich kopalń, górnictwu można pomóc, pod warunkiem że wprowadzi się radykalne decyzje w oparciu o mocne podstawy systemowe i zacznie obowiązywać odpowiedzialność decyzyjna”¹⁹.

Biorąc pod uwagę dramatyczną kondycję finansową górniczych zakładów i realną możliwość zapaści całego sektora węgla kamiennego, w tym także firm kooperacyjnych, współpracujących z kopalniami, istnieje ryzyko przerwania dostaw węgla do odbiorców końcowych, co stwarza zagrożenie bezpieczeństwa energetycznego Polski. Wprowadzenie programów naprawczych niesie za sobą konieczność likwidacji nierentownych zakładów, redukcji zatrudnienia i całkowitego przemodelowania gospodarki kopalnianej. Zdaniem dr. Macieja Bukowskiego, prezesa WiseEuropa²⁰ „Polskę czeka stopniowe przestawienie się energetyki na inne źródła energii pierwotnej lub szybkie uzależnienie się od importu czarnego paliwa. Zmiany te, choć dla Polski nowe, nie będą niczym innym niż powtórzeniem drogi pokonanej

¹⁷ Zob. J. Madeja, W. Gadomski, *Górnicy zostają pod ziemią*, „Gazeta Wyborcza” 2015, 14 stycznia, s. 1.

¹⁸ R. Grochal, A. Kondzińska, *Opozycja zjeżdża pod ziemię*, „Gazeta Wyborcza” 2015, 16 stycznia, s. 8.

¹⁹ P. Buchwald, *Jak pomóc górnictwu. Czy chcemy być w przyszłości poważnym producentem węgla, czy tylko rynkiem zbytu dla innych?*, „Nasz Dziennik” 2016, 25 kwietnia, s. 13.

²⁰ Instytut WiseEuropa to niezależny think-tank mający za zadanie poprawę polityki krajowej, jak i zagranicznej oraz środowiska gospodarczego poprzez realizowanie badań i prowadzenie wielowymiarowych analiz ekonomicznych i instytucjonalnych. Zob. informacja [online], [dostęp: 11 listopada 2016]. Dostępna w internecie: < <http://wise-europa.eu/>>.

już przez inne kraje UE [...] prognozowany zmierzch krajowego górnictwa jest niejako odbiciem ścieżki brytyjskiej, francuskiej, belgijskiej czy niemieckiej sprzed 20-30 lat”²¹. Od właściwego wdrożenia programów naprawczych górnictwa węgla kamiennego zależeć będzie przyszłość tej gałęzi przemysłu.

Założenia i realizacja głównych reform i programów restrukturyzacji górnictwa węgla kamiennego

Tab. 3. Programy restrukturyzacji węgla kamiennego

NAZWA PROGRAMU	DATA PRZYJĘCIA	RZĄD
Program restrukturyzacji górnictwa węgla kamiennego. Realizacja I etapu w ramach możliwości państwa	15.03.1993 r.	Premier H. Suchocka
Restrukturyzacja górnictwa węgla kamiennego. Program dla realizacji II etapu w okresie 1994-1995	29.03.1994 r.	Premier W. Pawlak
Górnictwo węgla kamiennego. Polityka państwa i sektora na lata 1996-2000. Program dostosowania górnictwa węgla kamiennego do warunków gospodarki rynkowej i międzynarodowej konkurencyjności	30.04.1996 r.	Premier W. Cimoszewicz
Reforma górnictwa węgla kamiennego w Polsce w latach 1998-2002	30.06.1998 r. 21.12.1999 r. (korekta)	Premier J. Buzek
Program restrukturyzacji górnictwa węgla kamiennego w Polsce w latach 2003-2006 z wykorzystaniem ustaw antykrzysowych i zainicjowaniem prywatyzacji niektórych kopalń	20.11.2002 r. 28.01.2003 r. (korekta)	Premier L. Miller
Restrukturyzacja górnictwa węgla kamiennego w latach 2004-2006. Strategia na lata 2007-2010	27.04.2004 r.	Premier L. Miller
Strategia działalności górnictwa węgla kamiennego w Polsce w latach 2007-2015	31.07.2007 r.	Premier J. Kaczyński
Program działalności górnictwa węgla kamiennego w Polsce w latach 2007-2015	24.07.2009 r., 11.08.2009 r., 7.10.2011 r. (zmiany)	Premier D. Tusk
Plan naprawczy dla Kompanii Węglowej SA	7.01.2015 r.	Premier E. Kopacz

²¹ I. Chojnacki, M. Bukowski, *WISE: górnictwo węgla kamiennego w Polsce jest branżą schyłkową* [online], [dostęp: 11 listopada 2016]. Dostępny w internecie: < http://www.wnp.pl/wiadomosci/m-bukowski-wise-gornictwo-wegla-kamiennego-w-polsce-jest-branza-schylkowa,252129_1_0_3.html >.

<i>Ustawa o funkcjonowaniu górnictwa węgla kamiennego w latach 2008-2015 oraz niektórych innych ustaw z 22.01.2015 r.</i>	27.01.2015 r. (data ogłoszenia w Dzienniku Ustaw)	Premier E. Kopacz
---	--	----------------------

Źródło: M. Turek, *Techniczna...*, dz. cyt., s. 40-44.

Jak już wspomniano, początek trudnej sytuacji ekonomicznej polskich kopalń był poniekąd związany z czasem transformacji gospodarczej i przekształceń, jakie miały miejsce w nowych warunkach rynkowych. W kwietniu 1990 roku nastąpiło przekształcenie zakładów górniczych w samodzielne przedsiębiorstwa państwowe²². Miało to rozpocząć nowy etap funkcjonowania polskiego przemysłu węglowego. Jednakże szybko uwidoczniły się problemy finansowe i nieprzygotowanie kopalń do tej zmiany. W następstwie tego w dniu 15 marca 1993 roku Komitet Ekonomiczny Rady Ministrów przyjął pierwszy program restrukturyzacji górnictwa węgla kamiennego²³. Od tego czasu nastąpił proces restrukturyzacji sektora węgla kamiennego, który trwa do chwili obecnej. Główne programy restrukturyzacji górnictwa zilustrowano w powyższej tabeli.

Dokonując analizy procesów restrukturyzacji górnictwa węgla kamiennego, należy zwrócić uwagę na różne stanowiska, jakie są prezentowane zarówno przez polityków, jak i różne grupy społeczne i zawodowe, w tym związkowców. Przez wiele lat, liczne próby zreformowania sektora węgla kamiennego były krytykowane, a wręcz udaremniane przez silne organizacje związkowe. Organizacje te z wielką zaciętością walczą o *status quo* zakładów pracy, ale często mają w tym własny interes związkowy. Według Jacka Korskiego, wiceprezesa Kompanii Węglowej, „[...] prezentowana publicznie przez liderów związkowych chęć obrony wszystkiego, co w górnictwie było – nie przystaje do obecnych warunków i powoduje obawy o konstruktywny udział związków zawodowych w ratowaniu górnictwa węgla kamiennego w Polsce”²⁴. Co zaskakuje, pomimo trudnej ekonomicznej sytuacji kopalni, w górnictwie w 2015 roku, funkcjonowało 240 związków zawodowych. Roczny koszt utrzymania 45 organizacji związkowych w samej Jastrzębskiej Spółce Węglowej (JSW) wyniósł 11 mln złotych²⁵. Obciążenia jakie muszą ponosić kopalnie związane są nadal z funkcjonującymi rozwiązaniami osłonowymi i przywilejami górniczymi, jakie przyjęto za czasów PRL. Należą do nich między innymi deputaty węglowe, trzynasta i czternasta pensja, dopłaty do przejazdów koleją. Mocno osa-

²² M. Turek, *Techniczna...*, dz. cyt., s. 40.

²³ Zob. tamże.

²⁴ J. Dudała, *Pacjent w stanie ciężkim - raport Górnictwo*, „Nowy Przemysł” 2015, nr 12, s. 44.

²⁵ W górnictwie działa ponad 240 związków zawodowych. Zob. informacja [online], [dostęp: 21 stycznia 2017]. Dostępna w internecie: < <http://wiadomosci.onet.pl/kraj/w-gornictwie-dziala-ponad-240-zwiazkow-zawodowych/h9jdc>>.

dzona w tradycji górniczej „Barbórka” jest również znaczącym obciążeniem finansowym dla całego sektora węglowego, co w przypadku niedochodowych kopalni jest oczywistą niegospodarnością. O ile, przyjęty za rządu premiera Jerzego Buzka, *Górnictwo Pakiet Socjalny* (GPS)²⁶ przyczynił się do redukcji zatrudnienia, poprzez dobrowolne odejścia z pracy i stworzył instrumenty obniżające koszty działalności kopalń, o tyle wykorzystywane do chwili obecnej liczne przywileje górnicze stanowią znaczącą kwotę, wpływając negatywnie na kondycję finansową całej branży węgla kamiennego. Poza wymienionymi czynnikami, na dochodowość tej branży o czym już wspomniano, wpływają nadmierne koszty wydobycia węgla. Na ten stan rzeczy ma wpływ zła organizacja pracy, błędne decyzje w kwestii zbyt kosztownej eksploatacji pól wydobywczych uznanych za niebezpieczne, brak inwestycji, w tym odtworzeniowych, liczne błędy w zarządzaniu w tym dotyczące analiz zakładów mających słabe wyniki finansowe²⁷. Niestety, nic nie wskazuje, aby cena węgla na świecie wzrosła. Polskie kopalnie muszą zatem przejść gruntowny proces naprawczy, aby utrzymać się na tym trudnym i wymagającym rynku.

Dokonując rozważań na temat metod przeprowadzenia restrukturyzacji, można zauważyć liczne różnice w stanowiskach polityków – w tym nawet członków obecnego rządu. Zdaniem Krzysztofa Tchórzewskiego, ministra energii, wiodącym paliwem w polskim miksie energetycznym pozostanie węgiel – co świadczy o chęci dalszego rozwijania branży węglowej. Natomiast minister rozwoju i wicepremier rządu, Mateusz Morawiecki, ma na ten temat inny pogląd, który przedstawił dla stacji TVP Info. Według niego „Najbardziej nierentowne szyby i najbardziej nierentowne części kopalni powinny być zrestrukturyzowane i zamknięte. Powinno się znaleźć pracę dla tych górników. (Polskie górnictwo węgla kamiennego) to potężny problem odziedziczony po ostatnich kilku latach”²⁸.

Z ciężarem tej materii musiała się zmierzyć już na samym początku swojej misji jako premiera, Ewa Kopacz. Założenia, które przedstawiła w swoim exposé²⁹ w Sejmie związane były z restrukturyzacją oraz likwidacją nierentownych kopalń. Według *Planu naprawczego dla Kompanii Węglowej SA*, miało dojść do intensywnych działań naprawczych na poziomie każdej kopalni, zakłady zdolne do funkcjonowania miały trafić do spółki celowej (SPV), program wprowadzał wykorzystanie inwestora zewnętrznego (Węglokoks SA) i możliwość objęcia części udziałów przez

²⁶ Górnictwo Pakiet Socjalny (GPS) stanowił kluczowy element rządowego programu *Reforma górnictwa węgla kamiennego w Polsce w latach 1998-2002*. Zob. M. Turek, *Techniczna...*, dz. cyt., s. 315.

²⁷ Zob. P. Buchwald, *Jak pomóc...*, dz. cyt., s. 13.

²⁸ J. Dudała, *Pacjent...*, dz. cyt., s. 40.

²⁹ Stenogram exposé Premier Ewy Kopacz [online], [dostęp: 27 stycznia 2017]. Dostępny w internecie: < <https://www.premier.gov.pl/realizacja-planow/expose-premier-ewy-kopacz-stenogram.html> >.

podmioty z sektora energetyki³⁰. Rządowy plan umożliwiał przeniesienie czterech nierentownych kopalń do Spółki Restrukturyzacji Kopalń i Węglókoks (SRKiW) w celu ich stopniowego wygaszania³¹. Przedstawione przez Premier Ewę Kopacz rozwiązania natrafiły jednak na tak zdecydowany opór polityków opozycji, związków zawodowych i górników, że po licznych zmasowanych protestach rząd złagodził swoje stanowisko. Przyjęta w ekspresowym wręcz tempie *Ustawa o funkcjonowaniu górnictwa węgla kamiennego*³², okazała się w dużej mierze przegranym kompromisem.

Po wyborach parlamentarnych i objęciu steru rządów przez premier Beatę Szydło, doszło do kolejnych zmian stanowisk. Efektem tego było podjęcie pilnych rozmów ze związkami zawodowymi, celem zawarcia nowego porozumienia. Sytuacja gospodarcza największej spółki węglowej, jaką była Kompania Węglowa SA okazała się tak deficytowa, że rząd Beaty Szydło był zmuszony podjąć zdecydowane kroki, aby uniknąć upadłości firmy. W dniu 26 kwietnia 2016 roku, podpisano porozumie w sprawie rozpoczęcia działalności Polskiej Grupy Górniczej (PGG). Na mocy, zawartej w dniu 28 kwietnia 2016 roku, *Umowy Inwestycyjnej* pomiędzy Polską Grupą Górniczą (PGG) oraz Węglókoks Sp. z o.o., Funduszem Inwestycji Polskich Przedsiębiorstw, Funduszem Inwestycyjnym Aktywów Niepublicznych, Towarzystwem Finansowym Silesia Sp. z o.o. i PGNiG Termika SA³³ i, zgodnie z zawartym porozumieniem, dokonano między innymi sprzedaży na rzecz nowo powstałej grupy majątku w postaci 11 kopalń³⁴. Dla górnictwa węgla kamiennego powstanie PGG jest szansą na zrealizowanie założeń inwestycyjnych i odbicie się od przysłowiowego dna. Wymagać to będzie jednak zdecydowanych działań naprawczych. Sama zmiana nazwy i szyldu nie wystarczy, aby uratować polskie górnictwo.

Jednym z ostatnich planów jest synergia PGG i Katowickiego Holdingu Węglowego (KHW). Według Grzegorza Tobiszewskiego, wiceministra Energii – dzięki połączeniu PGG i KHW – może powstać „bardzo solidny, duży, europejski czy światowy koncern górniczy, który będzie funkcjonował w przestrzeni energetyczno-

³⁰ Zob. J. Dudała, *Jest plan na ratowanie Kompanii Węglowej*, „Nowy Przemysł” 2015, nr 1, s. 5.

³¹ Pełnomocnik rządu ds. restrukturyzacji górnictwa węgla kamiennego, *Plan naprawczy dla Kompanii Węglowej SA. Podstawowe informacje*, Ministerstwo Gospodarki, Warszawa, 7 stycznia 2015 r., s. 12.

³² *Ustawa z dnia 22 stycznia 2015 r. o zmianie ustawy o funkcjonowaniu górnictwa węgla kamiennego w latach 2008–2015 oraz niektórych innych ustaw* (Dz.U. z 2015 r. poz. 143).

³³ Ministerstwo Energii, *Program dla sektora górnictwa węgla kamiennego w Polsce* [online], [dostęp: 27 stycznia 2017]. Dostępny w internecie: <<http://kadrakw.org/images/artykuly/Pisma/2017/01/Programdla sektoragornictwaweglakamiennegoW Polsce.pdf>>.

³⁴ Zob. treść porozumienia w sprawie rozpoczęcia działalności Polskiej Grupy Górniczej [online], [dostęp: 27 stycznia 2017]. Dostęp w internecie: <[http://www.solidarnoskato-wice.pl/files/baza_plikow/inne/Porozumienie %20ws.%20PGG.pdf](http://www.solidarnoskato-wice.pl/files/baza_plikow/inne/Porozumienie%20ws.%20PGG.pdf)>.

elektrociepłowniczej i sprzedaży detalicznej; który będzie mógł zdecydowanie mocniej poruszać się na rynku nie tylko polskim, ale i europejskim i zarazem będzie mógł kreować rynki sprzedaży”³⁵. Decyzja ta świadczy o determinacji w rozwoju przemysłu węglowego. W przypadku powodzenia tego projektu, można założyć, że polskie bezpieczeństwo energetyczne będzie oparte na węglu jeszcze przez wiele lat. Warunkiem tego będzie jednak likwidacja nierentownych kopalń i obniżanie wysokich kosztów produkcji.

Warto również zauważyć, że Komisja Europejska przyznała Polsce kwotę 7,95 mld zł wsparcia na złagodzenie społecznych i środowiskowych skutków likwidacji niekonkurencyjnych kopalń węgla do 2018 roku³⁶. Jest to znaczące dofinansowanie, które powinno przyczynić się do kontynuacji działań restrukturyzacyjnych w szczególności złagodzenia skutków likwidacji niedochodowych kopalń i rozwoju nowych projektów biznesowych, co powinno wpłynąć na wzmocnienie gwarancji bezpieczeństwa energetycznego w naszym kraju.

Zakończenie

Problematyka bezpieczeństwa energetycznego jest zagadnieniem ważnym i aktualnym z wielu powodów. Z punktu widzenia interesów państwa istotne jest zapewnienie dostatecznych i nieprzerwanych dostaw energii. Dla konsumentów zarówno przedsiębiorstw, jak i osób fizycznych ważną rolę odgrywa cena paliw, która rzutuje na koszty życia i prowadzenia działalności gospodarczej. Od początku lat 90. trwa w Polsce dyskusja dotycząca wyboru odpowiedniego modelu energetyki. W naszym kraju polityka energetyczna oparta jest w głównej mierze na wydobywaniu węgla kamiennego. Niestety, sytuacja gospodarcza tego sektora przemysłu generuje bardzo duże straty finansowe, a liczne próby restrukturyzacji spółek górniczych jak dotąd nie przyniosły oczekiwanych rezultatów. Z pewnością na ten stan wpływa zderzenie interesów różnych grup (m.in. skarbu państwa, konsumentów, pracowników spółek górniczych, w tym związkowców). Coraz częściej wymienia się również energię odnawialną i jądrową jako ważny składnik miksu energetycznego.

W niniejszym artykule Autor wskazał na wiele elementów, które wpływają na kształt polskiego górnictwa i dotyczą jego ekonomicznej kondycji. Zaprezentował programy naprawcze i ukazał proces restrukturyzacji górnictwa węgla kamiennego oraz zakres podejmowanych działań politycznych w tym względzie. Jednocześnie przedstawił znaczenie bezpieczeństwa energetycznego, które w obecnych czasach

³⁵ G. Tobiszowski, *Połączenie KHW i PGG w I kw. 2017 r.* [online], [dostęp: 2 lutego 2017]. Dostępny w internecie: < <https://www.pb.pl/tobiszowski-polaczenie-khw-i-pgg-w-i-kw-2017-r-850196>>.

³⁶ KE zatwierdziła polską pomoc na zamykanie kopalń węgla. Zob. informacja [online], [dostęp: 2 lutego 2017]. Dostępna w internecie: < <http://www.polsatnews.pl/wiadomosc/2016-11-18/ke-zatwierdzila-polska-pomoc-na-zamykanie-kopaln-wegla/>>.

stanowi fundamentalną wartość gwarancji bezpieczeństwa krajowego i międzynarodowego. Od dalszych decyzji politycznych i biznesowych zależeć będzie, jak potoczą się zmiany dotyczące strategicznej gałęzi przemysłu węgla kamiennego w Polsce.

DARIUSZ DRZEWIECKI

PROBLEM MIGRACYJNY W EUROPIE NA TLE WYDARZEŃ HISTORYCZNYCH

Słowa kluczowe:

migracja, szlaki migracyjne, geoportal, kryzys polityczny, kryzys humanitarny, cudzoziemcy, bezpieczeństwo, Unia Europejska, katastrofa

EUROPEAN MIGRATORY ISSUE IN THE LIGHT OF HISTORICAL EVENTS

Keywords:

migration, migratory route, geo-portal, political crisis, humanitarian crisis, foreigners, safety, European Union, disaster

Abstract:

Problems concerning migrations have arisen many years ago. Strength of European Union countries economies has been based mainly on immigrants. Anyhow, from the beginning of the 20th century this uncontrolled surge of immigrants has become a great concern in Europe. Many scientists believe that if the European Union do not solve the problem we may witness the end of western civilization. The article presents illegal migratory flows to Europe, based on geo-portal and the scale of the issue in the light of the historical events.

Wstęp

Jednym z czynników wpływających na rozwój cywilizacyjny była mobilność ludności. Początkowo zasiedlano dziewicze tereny dostępne wskutek korzystnych zmian klimatycznych, dokonywano podbojów atrakcyjnych obszarów pod względem zasobności w surowce czy, wraz z rozwojem przemysłu, następował przepływ pracowników przez granice regionów i państw. Mobilność ludności determinowała rozwój transportu, komunikacji, powstawanie dużych skupisk ludności w tworzących się aglomeracjach i metropoliach. Postęp w dziedzinie telekomunikacji spowodował, że łatwość dostępnych za jednym kliknięciem połączeń zastępuje tradycyjne sąsiedzkie relacje między osobami żyjącymi w odległości tysięcy kilometrów od siebie. Jednak gwałtowny wzrost populacji ludności, notowany od połowy XX wie-

ku oraz rosnące dysproporcje w rozkładzie bogactwa na świecie są powodem ruchów migracyjnych w skali nienotowanej w historii.

Oblicza problemów migracyjnych w Europie – formacje graniczne

Wbrew doniesieniom medialnym, Europa jest i zawsze była otwartym kontynentem na imigrantów. Gospodarki państw europejskich były „napędzane” przez miliony imigrantów, nie tylko z biedniejszych obszarów kontynentu, ale też z Afryki i Azji. Ten proces odbywał się nieprzerwanie od rewolucji przemysłowej zapoczątkowanej jeszcze w XVIII wieku i nikt nie mówił wtedy o kryzysie migracyjnym. Rozwój ekonomiczny wielu państw europejskich w dużej mierze opierał się na dopływie nowych pracowników. Dlatego trzeba się zastanowić skąd ten kryzys? Czy dlatego, że liczba imigrantów przekroczyła jakąś wartość krytyczną? Czy dlatego, że zaczęto w wielu krajach europejskich prowadzić nowy rodzaj polityki medialnej? A może wraz z polityką otwartości granic pojawił się nowy problem, z którym nikt nie wie, jak sobie poradzić? Wydaje się, że problem dotyczy samej Unii Europejskiej i wynika z jej słabości w opracowaniu spójnej polityki azylowej. W krótkim czasie do Europy przybyło kilka milionów osób, powodując problemy logistyczne przekraczające możliwości państw unijnych. W Unii Europejskiej obowiązują procedury przyjmowania uchodźców, oznaczające konieczność zapewnienia schronienia, jedzenia, opieki medycznej dla wszystkich imigrantów podczas procedury administracyjnej. Jeżeli w krótkim czasie do małych państw, takich jak Grecja, Węgry, Słowacja czy Czechy, napływają dziesiątki, a nawet setki tysięcy ludzi, to przekracza ich możliwości logistyczne i trudno to zjawisko nazwać inaczej niż kryzysem czy wręcz katastrofą. Dlatego zasadnym wydaje się założenie, że obecną sytuację należy określić mianem kryzysu politycznego całej Unii Europejskiej. Problem zaczął się już w 2012 roku, przy pierwszej zmianie układu z Schengen¹. Przed nowelizacją układu z Schengen to Komisja Europejska wydawała zgodę na przywracanie kontroli granicznej przez konkretne państwa². Dzisiaj każde z państw unijnych może przywracać kontrolę graniczną na okres do trzech miesięcy, bez zgody Komisji. W rezultacie mamy do czynienia z brakiem spójnej polityki ochrony granic Unii Europejskiej. Organizacja służb granicznych jest różna w krajach Unii, gdzie np. w Niemczech zupełnie zlikwidowano służbę graniczną. Jej rolę przejęła policja,

¹ Układ z Schengen – porozumienie, które znosi kontrolę osób przekraczających granice między państwami członkowskimi układu, a w zamian za to wzmacnia współpracę w zakresie bezpieczeństwa i polityki azylowej. Dotyczy również współpracy przygranicznej. Porozumienie to zostało zawarte 14 czerwca 1985 roku w miejscowości Schengen, w Luksemburgu.

² W Polsce Pełnomocnik Rządu do Spraw Przygotowania Organów Administracji Państwowej do Współpracy z Systemem Informacyjnym Schengen i Systemem Informacji Wizowej został ustanowiony już rozporządzeniem Rady Ministrów z dnia 20 grudnia 2004 (Dz.U. z 2004 r. Nr 281 poz. 2788).

która niezupełnie sobie radzi z problemami imigracyjnymi, zwłaszcza z islamskimi ekstremistami. Przykład - zamach na jarmarku bożonarodzeniowym w Berlinie z 19 grudnia 2016 roku, gdzie pomimo natychmiastowej identyfikacji zamachowca, policja zwlekała aż cztery dni, by wprowadzić jego dane do SIS (System Informacyjny Schengen)³. Tym samym niebezpieczny przestępca mógł (z bronią), bez problemów przemieszczać się po obszarze całej Unii. Polska, w przeciwieństwie do zachodniego sąsiada, posiada jednolitą, umundurowaną i uzbrojoną formację wykonującą zadania związane z ochroną granicy państwowej i kontrolą ruchu granicznego. Niestety, Straż Graniczna (bo o niej mowa) w Polsce boryka się z wieloma problemami. Od logistycznych – brak zintegrowanego systemu łączności i ciągłe szukanie oszczędności, w tym najbardziej spektakularnych na paliwie – po restrukturyzacje i likwidacje oddziałów, które doprowadziły w ciągu ostatnich pięciu lat do zmniejszenia liczby funkcjonariuszy o jedną czwartą. Jako przykład można podać Szczecin, w którym zlikwidowano Pomorski Oddział Straży Granicznej i wszystkie podległe mu placówki, powołując na jego miejsce jedną placówkę – PSG Szczecin, której zadania wykraczają daleko poza zakres obowiązków innych placówek SG w Polsce. Mianowicie, odpowiedzialna jest za zabezpieczenie portu lotniczego Szczecin Goleniów, handlowego portu morskiego i rzeczno-żeglarskiego w Szczecinie, gdzie w innych przypadkach do tych zadań są powołane oddzielne placówki. Oprócz tego, zabezpiecza logistycznie elementy Komendy Głównej SG, znajdujące się na jej terenie, jak: Centralne Archiwum SG i Service Desc, oraz oddelegowuje funkcjonariuszy do służby we Wspólnej Polsko-Niemieckiej Placówce w Pomellen. Można być pełnym podziwu co do sprawności Placówki Straży Granicznej w Szczecinie, jednak chyba nie o to chodzi.

Problem z przyjmowaniem uchodźców w kontekście historycznym

Doświadczenia Europy związane z przyjmowaniem uchodźców na większą skalę sięgają lat 80. ubiegłego wieku. Napływ uchodźców, który się wówczas rozpoczął, miał swoją kulminację na początku lat 90. Do wzrostu skali przyjmowania uchodźców przyczyniły się: po pierwsze, powolny upadek systemu komunistycznego, zapoczątkowany strajkami na wybrzeżu w Polsce i powstanie „NSZW Solidarność” oraz po drugie, zakończenie okresu tzw. legalnych ścieżek podejmowania

³ System Informacyjny Schengen, SIS (ang. *Schengen Information System*) – komputerowa baza danych, która pozwala na sprawdzenie, czy osoby lub przedmioty przekraczające granicę strefy Schengen, bądź już znajdujące się na jej terenie, nie są poszukiwane, niejawnie nadzorowane lub czy nie dotyczą ich zakaz wstępu.

Dostęp do niej mają policja i urzędy konsularne oraz straż graniczna i służba celna z państw członkowskich układu z Schengen. W Polsce listę instytucji uprawnionych do dostępu do SIS definiuje Ustawa o udziale Rzeczypospolitej Polskiej w Systemie Informacyjnym Schengen oraz Wizowym Systemie Informacyjnym.

pracy przez cudzoziemców w ramach umów bilateralnych czy łączenia rodzin. Pod koniec lat 80. kraje europejskie zaczęły się wycofywać z programu łączenia rodzin, co determinowało do wykorzystywania przez imigrantów kanału uchodźczego. Najlepszym przykładem są Niemcy, w przypadku imigrantów z Turcji. Można zatem stwierdzić, że problem uchodźców w tym okresie został wygenerowany w dużej mierze przez samych polityków, przez zmianę w przepisach migracyjnych. Nasilający się problem uchodźców doprowadził do sytuacji, że kraje tzw. starej Unii Europejskiej podjęły działania, które doprowadziły do uchwalenia Konwencji Dublińskiej w 1990 roku, natomiast jej stosowanie przyczyniło się do radykalnego zmniejszenia napływu uchodźców po 1992 roku⁴.

Paradoksalnie, najbardziej negatywne skutki tej konwencji odczuły Niemcy. Kraj, który w dużej mierze siłą swojej gospodarki zbudował na imigrantach. Proces konstruowania spójnej europejskiej polityki azylowej uległ spowolnieniu, natomiast poza Unią Europejską rozpoczęły się działania, których celem było pomaganie nielegalnym imigrantom w próbach przechytrzenia systemu, by przedostać się do Europy. Zjawisko to trwało do końca pierwszej dekady XXI wieku, kiedy Europa jakoś potrafiła sobie poradzić z pierwszym silnym napływem uchodźców. Niestety, nie zbudowała skutecznej polityki, która zapobiegałaby powstawaniu tego typu zjawisk w przyszłości. W poczuciu wielu mieszkańców globu, Unia Europejska jest atrakcyjnym miejscem do życia. Jeśli mielibyśmy rozważyć „dostępność” Europy dla imigrantów pod względem geograficznym – to jest to obszar łatwo dostępny, zarówno pod względem bliskości geograficznej (dla mieszkańców Azji i Afryki), natomiast trudny do ochrony granic (szczególnie w akwenie Morza Śródziemnego), czy na wschodzie – gdzie praktycznie nie ma żadnej przeszkody naturalnej, aż po Ural. Pod względem politycznym Europa jest postrzegana w świecie jako względnie stabilny kontynent, o wysokim poziomie dobrobytu i standardu zabezpieczenia społecznego. Zresztą, jak tu dziwić się mieszkańcom innych kontynentów w takim postrzeganiu Europy, skoro nawet w krajach dawnego „bloku wschodniego” Unia Europejska kojarzyła się ze wszystkim co najlepsze. Wśród polityków w Polsce, w trakcie kampanii akcesyjnej praktycznie wyciszano wszelkie głosy sceptyków. W polityce informacyjnej tamtego okresu brakowało odpowiedzi na jedno z podstawowych pytań, które teraz przysparza bólu głowy czołowym politykom europejskim: czy można opuścić Unię Europejską i jakie są tego konsekwencje? Teraz wszyscy mają problem, bo nikt nie wyobrażał sobie takiej opcji, przed Brexitem⁵.

⁴ Konwencja wyznaczająca państwo odpowiedzialne za rozpatrywanie wniosków o azyl złożonych w jednym z Państw Członkowskich Wspólnot Europejskich, sporządzona w Dublinie dnia 15 czerwca 1990 r. (Dz.U. z 2005 r. Nr 24 poz. 194).

⁵ Brexit (ang. Brexit, od British ‘brytyjski’ i exit ‘wyjście’) – potoczna nazwa procesu opuszczania przez Wielką Brytanię struktur Unii Europejskiej, zapoczątkowanego przez referendum w czerwcu 2016 roku. W referendum, które nie miało formy wiążącej dla brytyj-

I teraz stajemy w obliczu wielkiego eksperymentu, a według niektórych - początku procesu rozpadu całej wspólnoty. Kolejnym wielkim problemem krajów europejskich jest gasnący wzrost demograficzny, co kontrastuje z rozległymi obszarami wielkiego i dynamicznego jego wzrostu wokół Europy zarówno od wschodu, jaki i południa. Naukowcy twierdzą, że ludność Afryki do końca stulecia przekroczy cztery miliardy, a takie państwo jak Nigeria osiągnie miliard mieszkańców. Nie ma takiej siły, która mogłaby powstrzymać tak ogromne masy ludzi, chcących przenieść się w miejsce, według nich, gwarantujące lepszy byt. Poza tym Europa jest usytuowana na pograniczu obszarów niestabilności politycznej. Decydującą rolę odgrywa tu skumulowanie się żywiołów i procesów politycznych w obszarach przyległych do Europy lub niezbyt od niej odległych, takich jak: Syria, Afganistan, Irak, Libia. W zasadzie wojna już „dotyka” wschodnich rubieży Europy (aneksja Krymu przez Rosję) i początek podziału Ukrainy. Zresztą negatywne skutki polityki Rosji najbardziej odczuwają państwa Unii, będące jej wschodnią granicą - Polska, Słowacja czy kraje bałtyckie (polityka energetyczna, embargo w wymianie handlowej). Nie sposób również nie zauważyć roli Turcji w procesie „rozwiązywania” kryzysu migracyjnego w Europie. Przez Turcję wiedzie jeden z głównych szlaków migracyjnych, dlatego prezydent Erdogan⁶ może stawiać Unii Europejskiej warunki (zatrzymując imigrantów w roli zakładników lub „przymykając oko na nieszczelność swojej granicy”) i tym samym może prowadzić dowolną politykę wewnątrz kraju – odbiegającą od zasad państwa demokratycznego. Można jeszcze spekulować na temat polityki migracyjnej Niemiec, która znacząco różni się od tej, przyjętej przez inne państwa UE. We wrześniu 2015 roku, Angela Merkel ogłosiła przekazanie aż sześciu miliardów euro na przyjęcie imigrantów szturmujących granice Europy, by dostać się do Niemiec. Przyczyniło się to niemal do szturmów na Europę przez uciekinierów z Azji i Afryki, powodując nienotowaną w historii katastrofę migracyjną w Grecji, Włoszech czy na Węgrzech. Wydaje się, że pozornie nieodpowiedzialny apel Pani Kanclerz Niemiec, która tym samym otworzyła szeroko granice swojego państwa (i nie tylko) na imigrantów ma głębszy sens. Interes gospodarczy Niemiec, najsilniejszej gospodarki Europy, potrzebuje ciągle fali nowych pracowników, by zapew-

skiego rządu, głosowało 72,2% uprawnionych, spośród których 51,89% opowiedziało się za opuszczeniem Unii Europejskiej przez Wielką Brytanię.

24 stycznia 2017 roku Sąd Najwyższy Zjednoczonego Królestwa wydał wyrok stwierdzający, że proces wystąpienia Wielkiej Brytanii z Unii Europejskiej może być rozpoczęty, po uprzedniej zgodzie parlamentu brytyjskiego. Jednocześnie orzekł, że rząd nie ma obowiązku uzyskania zgody Parlamentu Szkockiego, Walijskiego Zgromadzenia Narodowego i Zgromadzenia Irlandii Północnej.

⁶ Recep Tayyip Erdoğan (wym. tur. [ˈɾɛdʒɛp ˈtaːjɪp ˈɛrdɔːan]; ur. 26 lutego 1954 w Stambule) – turecki ekonomista, polityk, lider Partii Sprawiedliwości i Rozwoju w latach 2001–2014, burmistrz Stambułu w latach 1994–1998, premier Turcji w latach 2003–2014, prezydent od 28 sierpnia 2014 roku.

nić sobie utrzymywanie stabilnego wzrostu dobrobytu państwa. Kiedyś sprowadzano z dalekich krajów surowce i niewolników, teraz pracowników. Różnica w tym, że koszt transportu ponoszą teraz sami imigranci (trudno o sprytniejsze rozwiązanie), a w pierwszej fali zawsze najwięcej jest ludzi z tak zwanych elit. Problemem może być przyszłość takich krajów, jak Syria czy Irak, które „ograbione” ze specjalistów i ludzi wykształconych w przyszłości pozostaną bez kadr, które będą niezbędne przy odbudowie zniszczonej wojną gospodarki. Na przeszkodzie polityki imigracyjnej liderów Unii Europejskiej stanął natomiast terroryzm islamski. Problem na który politycy, a tym bardziej społeczeństwo Unii Europejskiej jest kompletnie nieprzygotowane. Eskalacja zamachów terrorystycznych stała się głównym czynnikiem rozłamu w polityce samej Unii Europejskiej i powstania tzw. islamofobii⁷. Jednak narracja przekazywana przez media i polityków o wojowniczym i wrogim islamie, w której winę za akty terroru, dokonane przez ekstremistów przypisuje się religii i jej wyznawcom jako całości, szybko zyskuje poklask partii prawicowych i populistycznych w całej Europie. Można w tej całej retoryce doszukiwać się zbieżności z nastrojami wobec mniejszości muzułmańskich w Europie do tych, które dominowały wobec Żydów przed wojną i w jej trakcie. Zresztą wrogie postrzeganie islamu w Europie rozpoczęło się w VIII wieku, kiedy muzułmanie zaczęli się osiedlać na Półwyspie Iberyjskim.

Szlaki migracji do krajów Unii Europejskiej

Największe fale migracji zdarzają się w obliczu konfliktów zbrojnych, katastrof humanitarnych i kryzysów ekonomicznych. Jak pokazują statystyki, współcześnie największe fale migracji to napływ Irakijczyków do Szwecji, a ostatnio Syryjczyków do krajów granicznych Unii Europejskiej, np. Włoch czy Grecji. Najwięcej osób posiadających status uchodźcy pochodzi z Palestyny. Zresztą problem Palestyńczyków jest monitorowany przez specjalną agendę ONZ (UNRWA)⁸. W krajach ościennych Izraela oraz na terytoriach okupowanych Palestyny podaje, że pod swoją opieką ma w tym momencie 5 milionów uchodźców. Liczba ta nie obejmuje Palestyńczyków, którzy uzyskali obywatelstwo innego państwa. Tak ogromna liczba osób wynika z trwającej od ponad 60 lat okupacji izraelskiej na terenie Palestyny

⁷ Islamofobia – antyspołeczne uprzedzenie i dyskryminacja w stosunku do islamu i muzułmanów. Pojęcie odnosi się do wszelkich przejawów dyskryminacji i rozpowszechniania nienawiści. Określenie "islamofobia" pochodzi od słów: *islam* i greckiego *phóbos* (gr. φόβος) – strach.

⁸ United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East (UNRWA; pol. Agenda Narodów Zjednoczonych dla Pomocy Uchodźcom Palestyńskim na Bliskim Wschodzie) - jest organizacją powołaną w dniu 8 grudnia 1949 roku przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w celu zapewnienia edukacji, opieki zdrowotnej, opieki społecznej i pomocy w nagłych wypadkach dla palestyńskich uchodźców przebywających na terytorium Libanu, Jordanii, Syrii i Autonomii Palestyńskiej.

i braku możliwości powrotu do dawnych miejsc zamieszkania, opuszczonych głównie po wojnach w 1948 i 1967 roku oraz z restrykcyjnej polityki wjazdowej Izraela.

Jedną z największych migracji ludności w minionym stuleciu była fala uchodźców z Afganistanu do Pakistanu (ok. 3 mln ludzi), którzy ostatecznie (po osłabieniu konfliktu z Talibami) powrócili do Afganistanu. Warto również przypomnieć, że historyczne fale migracji zapoczątkowały istnienie kilku państw, np. Stanów Zjednoczonych, Australii, Nowej Zelandii czy Kanady. Co ciekawe, są to również kraje, w których udział imigrantów we współczesnym społeczeństwie waha się między 30 a 50% całej populacji. Obecnie do krajów, w których imigranci stanowią ponad 50% ludności należą też Arabia Saudyjska i Oman.

Historia Polski to także historia polskiej emigracji. Przykładowo w latach 1871-1913 wyemigrowało z Polski ok. 3,5 mln osób, a w okresie I wojny światowej – ok. 3,6 mln (na ogół przymusowo). W czasie II wojny światowej i po zmianie granic nasiliły się ruchy migracyjne, ludność była poddana polityce wysiedleńczej ze strony okupantów oraz uciekała przed działaniami wojennymi. Po wojnie, wartą odnotowania falą była emigracja lat 80., gdy w krajach Europy Zachodniej pojawiły się specjalne udogodnienia dla polskich emigrantów, szczególnie w obliczu stanu wojennego⁹. Z czasem pogarszająca się sytuacja gospodarcza w Polsce sprzyjała emigracjom Polaków. Kraj opuszczali przede wszystkim ludzie młodzi i wykształceni (40% emigrantów miało co najmniej średnie wykształcenie)¹⁰.

Najbardziej istotnym czynnikiem wyboru miejsca ucieczki dla największych grup osób, uciekających przed kryzysem humanitarnym jest bliskość geograficzna (np. przed konfliktami zbrojnymi czy katastrofami naturalnymi). Europa, a dokładniej kraje Unii Europejskiej (szczególnie ze względu na obowiązującą wewnątrz Unii Europejskiej wolność przepływu osób), to najbardziej pożądanym kierunek migracji, szczególnie dla regionów względnie bliskich geograficznie. Wiele krajów europejskich ocenia się jako bogate, co przyciąga mieszkańców krajów globalnego Południa. Co więcej, wszystkie są sygnatariuszami Konwencji Genewskiej, która nakłada obowiązek udzielenia schronienia osobom starającym się o nadanie statusu uchodźcy¹¹. Dlatego też to Europa stała się głównym kierunkiem ucieczki dla oby-

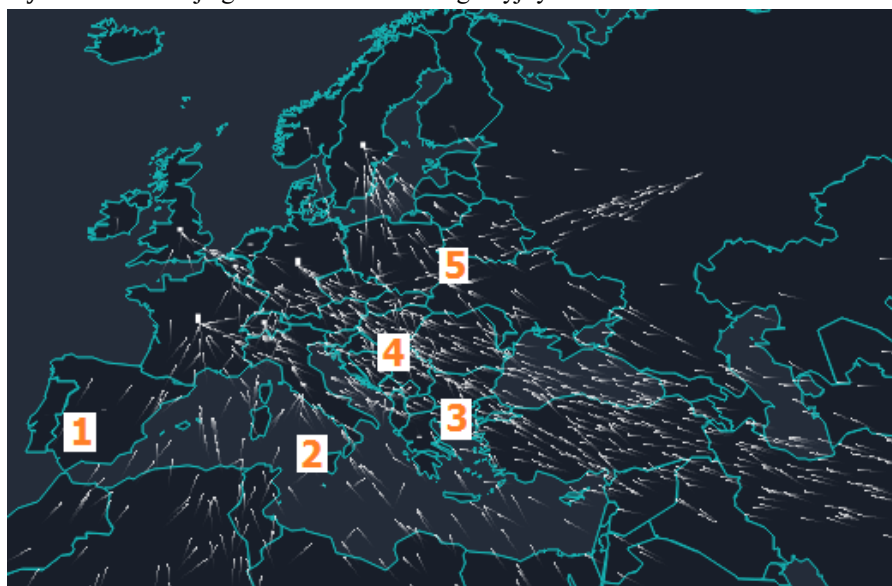
⁹ Stan wojenny w Polsce w latach 1981–1983 – stan nadzwyczajny wprowadzony 13 grudnia 1981 roku na terenie całej Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, niezgodnie z Konstytucją PRL. Został zawieszony 31 grudnia 1982 roku, a zniesiono go 22 lipca 1983 roku. W trakcie jego trwania internowano łącznie 10 131 działaczy związanych z „Solidarnością” a życie straciło około 40 osób, w tym 9 górników z kopalni „Wujek” podczas pacyfikacji strajku.

¹⁰ Dane liczbowe [online]. Dostęp w internecie: <<http://forsal.pl/artykuly/683141,mapa-emigracji-1-5-mln-polakow-wyjechalo-z-kraju.html>>.

¹¹ W prawie międzynarodowym termin „uchodźca” definiowany jest przez Konwencję Dotyczącą Statusu Uchodźców z 1951 roku (znana też jako Konwencja Genewska z 1951 roku) zmienioną następnie Protokołem Nowojorskim z 1967 roku. Dokumenty te definiują, iż uchodźcą jest osoba, która przebywa poza krajem swego pochodzenia i posiada uzasadnioną

wateli krajów Afryki Północnej i Wschodniej, Bliskiego Wschodu (w tym Syrii), wreszcie Europy Wschodniej i Kaukazu, którzy uciekają z ojczyzny przed wojną czy prześladowaniami. W wyniku destabilizacji sytuacji w krajach arabskich po 2011 roku, ze względu na upadek reżimów autorytarnych np. w Tunezji, Egipcie czy Libii, zmniejszyła się rola tych krajów, jako zewnętrznej bariery chroniącej granice Unii Europejskiej od strony Morza Śródziemnego.

Ryc. 1. Prezentacja graficzna szlaków migracyjnych-tło



Źródło: Na podstawie geoportalu [online], [dostęp: 28 października 2015]. Dostęp w internecie: <<http://www.marketwatch.com/story/the-refugee-crisis-captured-in-one-staggering-animated-graphic>>.

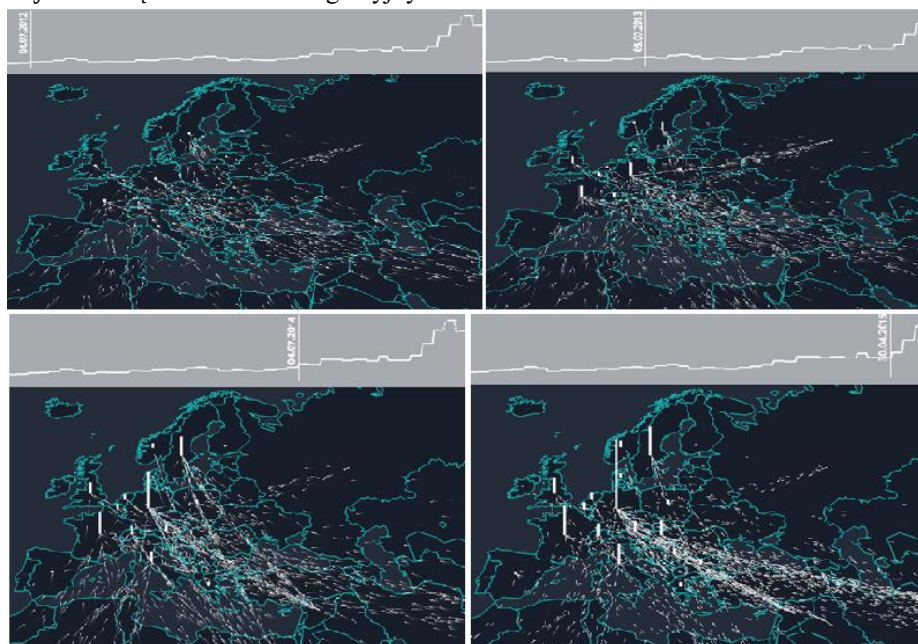
W kontekście sytuacji migracyjno-uchodźczej, można wyodrębnić następujące szlaki przepraw do krajów Unii Europejskiej (ryc.1 - dane szacunkowe Urzędu ds. Cudzoziemców, wrzesień 2015, dotyczą pierwszej połowy 2015 roku):

1. Szlak zachodni (śródnomorski) – granicę z Hiszpanią przekroczyło 6,7 tys. obywateli Syrii, Gwinei, Wybrzeża Kości Słoniowej.
2. Szlak centralny (śródnomorski) – granicę z Włochami przekroczyło 110 tys. obywateli Erytrei, Nigerii, krajów Afryki Subsaharyjskiej.

obawę przed prześladowaniem w tym kraju ze względu na rasę, religię, narodowość, poglądy polityczne lub przynależność do określonej grupy społecznej. Podstawą ochrony uchodźczej jest instytucja statusu uchodźcy, stworzona przez Konwencję w 1951 roku. Najważniejszą zasadą tej ochrony jest zasada niezawracania, czyli tzw. zasada *non-refoulement* wyrażona w art. 33 Konwencji. Aby uzyskać status, nie trzeba zawsze udowodniać, iż było się prześladowanym przed opuszczeniem swojego kraju. Obawa może się dopiero pojawić podczas pobytu zagranicznego.

3. Szlak wschodni (śródziemnomorski) – granicę z Grecją przekroczyło prawie 200 tys. obywateli Syrii, Afganistanu, Pakistanu.
4. Szlak bałkański – granicę serbsko-węgierską przekroczyło ponad 140 tys. obywateli Syrii, Afganistanu, Kosowa.
5. Szlak wschodnio-europejski – granicę z Polską przekroczyło 717 obywateli Wietnamu, Afganistanu, Gruzji.

Ryc. 2. Natężenie ruchów migracyjnych w latach 2012 – 2015

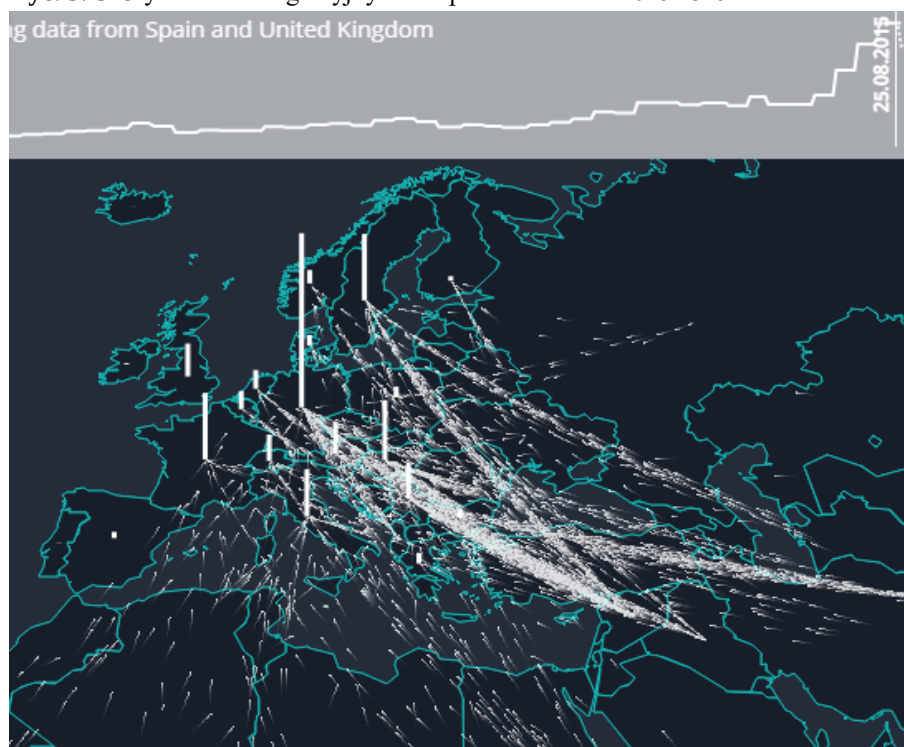


Źródło: Na podstawie geoportalu [online], [dostęp: 28 października 2015]. Dostęp w internecie: <<http://www.marketwatch.com/story/the-refugee-crisis-captured-in-one-staggering-animated-graphic>>.

Natężenie ruchów migracyjnych w latach 2012-2015 (ryc.2) charakteryzuje stopniowy wzrost fali imigrantów w kierunku centrum Europy. W latach 2012 i 2013 natężenie fali migracyjnej rozkłada się niemal równomiernie z kierunków wschodnich, południowo-wschodnich i południowych. Zdecydowaną zmianę tej tendencji widać dopiero od 2014 roku, kiedy dominującym kierunkiem fali migracyjnej jest południowy wschód i południe. Wydaje się, że zmianę tej tendencji należy wiązać z eskalacją działań wojennych na wschodzie Ukrainy, inspirowanych przez Rosję¹², i polityką Turcji wobec uchodźców.

¹² Konflikt na wschodniej Ukrainie (wojna w Donbasie) – wojna hybrydowa na terenie obwodu donieckiego i ługańskiego Ukrainy, rozpoczęta w kwietniu 2014. Zbrojne wystąpienie separatystów (wspieranych przez rosyjską armię i siły specjalne) dążących do

Ryc. 3. Szczyt ruchów migracyjnych sierpień - wrzesień 2015 roku



Źródło: Na podstawie geoportalu [online], [dostęp: 28 października 2015]. Dostęp w internecie: <<http://www.marketwatch.com/story/the-refugee-crisis-captured-in-one-staggering-animated-graphic>>.

Od przełomu sierpnia i września 2015 roku widać wyraźnie falę migracyjną, w zdecydowanej większości ciągnącą się do Niemiec i mniejszą do Szwecji (ryc. 3). Lawinowy wzrost liczby imigrantów należy wiązać z polityką tzw. „otwartych drzwi” Angeli Merkel¹³.

Dokładne dane, dotyczące liczby imigrantów, można uzyskać w oparciu o źródła Frontexu¹⁴ – instytucji zajmującej się ochroną granic Unii Europejskiej. Obecnie kraje Unii spotykają się z największą falą uchodźczą od czasów II wojny światowej oraz doświadczają natężenia przyjazdów imigrantów z krajów afrykańskich i z Bliskiego Wschodu. Jednym z najważniejszych skutków migracji jest to, co

oderwania tego terytorium od Ukrainy było poprzedzone przez marcowe wystąpienia pro-rosyjskie i kryzys krymski, które nastąpiły po rewolucji Euromajdanu.

¹³ Angela Dorothea Merkel z domu Kasner – niemiecka polityk, od 2000 roku przewodnicząca Unii Chrześcijańsko-Demokratycznej, kanclerz Niemiec od 22 listopada 2005 roku.

¹⁴ Frontex (od fr. *Frontières extérieures*, czyli „granice zewnętrzne”), Europejska Agencja Straży Granicznej i Przybrzeżnej (ang. *European Border and Coast Guard Agency*) – niezależna agencja Unii Europejskiej utworzona na podstawie rozporządzenia Rady UE z 26 października 2004 roku.

robią i czym zajmują się migranci po dotarciu do kraju docelowego. Często wykonywane zawody zależą od celu przyjazdu migrantów do danego kraju. Biznesmeni pracują zwykle w zawodach, w których mogą rozwijać się lepiej niż we własnym kraju. Studenci oprócz nauki na uczelni podejmują prace tymczasowe lub naukę języka. Imigranci ekonomiczni przyjeżdżający do państw o wyższym statusie gospodarczym przyjmują każdą pracę, która pozwoli im zarabiać pieniądze na utrzymanie siebie i/lub rodziny, a często wrócić do kraju. Większość imigrantów pracuje fizycznie, nierzadko poniżej kompetencji zawodowych. Imigranci często zapełniają lukę zawodową na danym rynku pracy – pracują w profesjach, na które w danym kraju jest duże zapotrzebowanie, a dla lokalnej społeczności są one mniej atrakcyjne. Zdobywanie lepszej pracy często utrudniają kwestie poziomu znajomości języka, uznawalności dyplomów i wykształcenia z zagranicznych ośrodków oraz wymogi prawne i koszty wynikające z legalnego zatrudnienia cudzoziemca. Zajęcia najczęściej wykonywane przez cudzoziemców w Polsce to: opieka i pomoc domowa, praca w branży budowlanej i gastronomicznej oraz w handlu. Cudzoziemcy mający zezwolenie na pobyt i pracę w Polsce, mają podobne prawa i obowiązki jak obywatele polscy, co oznacza, że płacą podatki oraz przyczyniają się do rozwoju gospodarczego, wzrostu PKB itd. Migracje są zjawiskiem, które obejmuje wiele obszarów tematycznych, wpływającym na procesy społeczne, gospodarcze i polityczne. Skutki i konsekwencje, jakie migracje wywołują w różnych dziedzinach życia społecznego, zawodowego, indywidualnego można podzielić na:

- ✓ prawne i polityczne (ustalenie narodowych i międzynarodowych praw i dokumentów regulujących migracje, np. dotyczących legalizacji pobytu),
- ✓ ekonomiczne (np. wpływ imigrantów na rynek pracy), społeczne (np. przemieszczanie się ludności na danej przestrzeni, co wpływa na nowe więzy i relacje społeczne),
- ✓ kulturowe (np. mieszanie się różnych grup kulturowych, tworzenie społeczeństwa wielokulturowego),
- ✓ psychologiczne (np. adaptacja do nowych warunków życia wśród innych ludzi, do nowego otoczenia i nowej kultury),
- ✓ humanitarne (np. zapewnianie bezpieczeństwa różnym grupom ludności).

Europejska polityka wobec uchodźców

Kraje europejskie, które podpisały Konwencję Genewską, stosują prawo międzynarodowe i przyznają status uchodźcy na podstawie definicji z Konwencji z 1951 roku. „Uchodźcą jest osoba, która wskutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniem z powodu swojej rasy, religii, narodowości, przynależności do określonej grupy społecznej lub z powodu przekonań politycznych przebywa poza granicami pań-

stwa, którego jest obywatelem i nie może lub nie chce z powodu tych obaw, korzystać z ochrony tego państwa”. Każda osoba, która stara się o przyznanie statusu uchodźcy, powinna przed organami administracji danego państwa uzasadnić swoje obawy z wyżej wspomnianych powodów. Uchodźcą nie może zatem stać się osoba opuszczająca swój kraj z powodów ekonomicznych lub z powodu klęsk naturalnych.

Politykę wobec cudzoziemców (uchodźców, migrantów, turystów, studentów, pracowników, pielgrzymów, członków rodzin i małżeństw mieszanych, repatriantów, przesiedleńców, reemigrantów itp.) określa prawo poszczególnych państw. Europejska polityka wobec uchodźców jest częściowo wspólna dla członków Unii Europejskiej, wspólna dla krajów, które podpisały Konwencję Genewską, ale różni się lokalnie pod względem prowadzonej przez dane państwo polityki migracyjnej i strategicznej na arenie międzynarodowej. Polska, jako członek Unii Europejskiej, zobowiązana jest do przestrzegania prawa europejskiego. Pojawiły się u nas nowe regulacje, dotyczące osób przebywających w Polsce bez uregulowanego statusu, oraz została uchwalona Ustawa o cudzoziemcach z 12 grudnia 2013 roku. Wszystkie obowiązujące przepisy z tym związane, można znaleźć na **stronie internetowej Urzędu ds. Cudzoziemców – [\[www.udsc.gov.pl\]](http://www.udsc.gov.pl)**.

Każde państwo prowadzi własną politykę wobec osób, które nielegalnie przekroczyły granicę lub nie posiadają dokumentów zezwalających na pobyt w danym kraju. W Polsce opieka nad bezpieczeństwem granic spoczywa na Państwowej Straży Granicznej, której zadaniem jest kontrola dokumentów w punktach granicznych oraz zatrzymywanie osób, które przekroczyły granicę poza tymi punktami (np. przez zieloną granicę). Osoby zatrzymane przez Straż Graniczną pozostają pod jej kontrolą do czasu wyjaśnienia sytuacji prawnej (np. jeśli cudzoziemiec złoży wniosek o nadanie statusu uchodźcy i poprosi o azyl, przechodzi pod opiekę Urzędu ds. Cudzoziemców). Jeśli okaże się, że imigrant nie miał prawa wjazdu na terytorium Polski, zostaje on zatrzymany w ośrodku deportacyjnym, w którym oczekuje na deportację do swojego kraju. Ośrodki deportacyjne są częściowo lub całkowicie zamkniętymi i strzeżonymi miejscami pobytu. Czas przebywania osoby oczekującej na deportację w ośrodku uzależniony jest od przebiegu postępowania administracyjnego, mającego na celu wyjaśnienie sytuacji prawnej osoby oraz od zdobycia środków finansowych na pokrycie kosztów deportacji. Uchodźcy i imigranci przybywają do Polski z całego świata. Spośród wszystkich nowych członków Unii Europejskiej, Polska jest krajem, w którym przyjmuje się najwięcej wniosków o nadanie statusu uchodźcy. Od 1992 roku przyznano około 3600 statusów uchodźcy zgodnie z Konwencją Genewską, jest to ok. 5% wniosków o azyl. Znacznie więcej osób ma szansę na przyznanie ochrony uzupełniającej, którą uzyskuje się, gdy osoba nie kwalifikuje się do przyznania statusu, lecz ma uzasadnione obawy zagrożenia życia lub zdrowia w kraju pochodzenia. O przyznaniu ochrony uzupełniającej decyduje się w ramach

tej samej procedury. Zdecydowana większość uchodźców w Polsce pochodzi z terytorium Federacji Rosyjskiej. Około 98-99% wniosków o przyznanie statusu uchodźcy w Polsce zostało złożonych przez osoby deklarujące narodowość czeczeńską (są wśród nich jednak mieszkańcy Czeczenii, Inguszetii, Dagestanu, Osetii). Wśród uchodźców można również znaleźć osoby z takich krajów jak: Białoruś, Ukraina, Gruzja, Armenia, Irak, Afganistan, Pakistan, Somalia, Sudan, Kamerun¹⁵. Obywatele tych państw stanowią jednak zaledwie 1-2% wszystkich uchodźców w Polsce. Imigranci w Polsce w przeważającej części nie przyjeżdżają w celu korzystania z opieki społecznej, która nie pozwala na przeżycie na godnym poziomie, lecz podejmują pracę, zapewniają dzieciom edukację i uczą się języka polskiego. Zarówno uchodźcy, jak i imigranci podczas pobytu w Polsce mierzą się z problemami językowymi, edukacyjnymi, prawnymi, zdrowotnymi, psychologicznymi, społecznymi i kulturowymi.

Podsumowanie

Jedną z podstawowych przyczyn kryzysu migracyjnego jest nie tylko sytuacja w Afryce i na Bliskim Wschodzie, ale również nieprzemyślana polityka migracyjna Unii Europejskiej ostatnich kilkunastu lat. Państwa Unii Europejskiej zobowiązały się do stworzenia wspólnego systemu azylowego, w kolejnych latach przyjmując wiele aktów prawnych, których celem było dostosowanie i ujednolicenie prawa obowiązującego w państwach członkowskich oraz stworzenie równych standardów przyjmowania uchodźców w całej wspólnotie. Unia Europejska przyjęła Konwencję Dublińską (1990), a następnie jej nowelizacje (2003 i 2014), które określają to, które z państw jest odpowiedzialne za prowadzenie postępowania o status uchodźcy. Ratyfikowana została także dyrektywa określająca minimalne standardy recepcji osób ubiegających się o azyl, które muszą zostać zapewnione w państwach Unii – chodzi na przykład o dostęp do zasobów lokalowych, służby zdrowia i edukacji. Mimo podjętych prób, stworzenia wspólnego systemu azylowego, pomiędzy państwami Unii nadal istnieją znaczące różnice – zarówno w kwestii ochrony uchodźców, jak i w kwestii warunków ich przyjmowania. Różnice te, wynikają najczęściej z sytuacji ekonomicznej poszczególnych państw, ale także z liczby migrantów, którzy do nich napływają. W najtrudniejszym położeniu znajdują się zatem państwa leżące na granicy Unii, w szczególności zaś kraje południa Europy. Do nich bowiem trafia najwięcej osób ubiegających się o ochronę i to one – zgodnie z Konwencjami Dublińskimi – są odpowiedzialne za rozpatrywanie składanych w nich wniosków i co za tym idzie – również za przyjmowanie uchodźców. Kryzys migracyjny obnażył

¹⁵ Na podstawie informacji uzyskanych przez autora podczas szkolenia z zakresu bezpieczeństwa i ochrony danych osobowych Systemu Informacyjnego Schengen i Systemu Informacji Wizowej wykorzystywanych przez Krajowy System Informatyczny – Nr ewid. 413/10 Krosno Odrzańskie dnia 17 listopada 2010 roku.

jedną z największych słabości Unii Europejskiej, to znaczy brak wspólnej polityki migracyjnej. Za niemal wszystkimi decyzjami, podejmowanymi w tym zakresie, kryją się duże różnice zdań pomiędzy przywódcami poszczególnych państw wspólnoty. Nawet implementacja prawa obowiązującego na poziomie międzynarodowym, na przykład Konwencji Genewskiej, bywa kwestionowana przez państwa przeciwne polityce „otwartych drzwi”. W efekcie decyzje te mają zazwyczaj charakter niefunkcjonalnych kompromisów lub dotyczą tylko jednego z licznych aspektów problemu.

MICHAŁ ALEKSANDER SCHRÖDER

WYBÓR PUBLICZNY CZY WYBÓR POLITYCZNY. REFLEKSJA NAD ZMIANĄ WYSOKOŚCI SKŁADKI RENTOWEJ

Słowa kluczowe:

wybór publiczny, składka rentowa, wzrost wynagrodzenia, budżet państwa, stabilizacja finansów publicznych

**PUBLIC OR POLITICAL CHOICE. A REFLECTION ON THE CHANGE OF
DISABILITY PENSION CONTRIBUTION AMOUNT**

Keywords:

public choice, disability pension contribution, increase in wages and salaries, state budget, stabilization of public finance

Abstract:

This article is an attempt to give insight into the issue of changing the amount of disability pension contribution in terms of public choice. The author also touches the subject of lack of balance between state budget income and expenses. The aim of this article is to present changes in the amount of disability pension contribution between 2007 and 2012 and to determine what effects are caused by changing the amount of disability pension contribution and who bears the costs of such an alteration. The author presents relative profits and threats at particular stages of changes introduced to the structure of disability pension contribution, as well as potential solutions aiming at restoring stability to public finance. The article leaves the reader with the question: what is more important – stabilization of public finance or perhaps social privileges?

I. Wstęp

Renta, w rozumieniu ubezpieczenia społecznego, to świadczenie pieniężne wypłacane cyklicznie przez instytucję do tego powołaną (w Polsce – Zakład Ubezpieczeń Społecznych, Kasa Rolniczego Ubezpieczenia Społecznego) osobom, które mogą być czasowo lub stale niezdolne do wykonywania pracy zarobkowej. Renta jest jednym z podstawowych elementów polityki socjalnej państwa. Wypłata rent pokrywana jest ze składek na ubezpieczenie rentowe, której przedmiotem

ochrony jest częściowa lub całkowita niezdolność do pracy bądź śmierć żywiciela rodziny (renta rodzinna).

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie zmian w wysokości składki rentowej na przełomie lat 2007-2012 oraz próba znalezienia odpowiedzi na pytanie, jakie skutki wywołuje zmiana wysokości składki rentowej oraz kto ponosi koszty tej zmiany. Autor artykułu porusza również problem braku równowagi pomiędzy przychodami a wydatkami w budżecie państwa. W niniejszym artykule podjęto próbę spojrzenia na kwestię zmian w wysokości składki rentowej pod kątem wyboru publicznego. Przy przygotowaniu artykułu wykorzystano analizę literatury przedmiotu oraz analizę przepisów prawa.

II. Deskrypcja procesu zmian w wartości składki rentowej w latach 2007-2012

Odnosząc się do jednego z założeń standardowego modelu ekonomicznego, że ludzie wolą mieć więcej aniżeli mniej, np.: mieć dłuższe wakacje, jeździć nowymi i lepszymi samochodami, mieszkać nie w blokach, a w domach, chodzić do prywatnych, a nie publicznych szkół, itd., ale mając jednocześnie na uwadze, że jako ludzie zawsze musimy dokonywać wyborów (pierwsza, z dziesięciu, zasada ekonomii), a wybory te zawsze związane są z kosztami, które ponosi się w związku z dokonaniem wyborem (druga, z dziesięciu, zasada ekonomii), autor niniejszego artykułu pragnie zbadać kwestię dotyczącą systematycznego obniżania składki rentowej od 2007 roku, która relatywnie mogła wpłynąć na zwiększenie się konsumpcji indywidualnej w 2009 roku i przyczynić się do wzrostu gospodarczego, ale równocześnie w dłuższej perspektywie przyniosła bezpośrednie negatywne skutki dla FUS¹ (w postaci zmniejszonego wpływu z tytułu składki rentowej) i pośrednie dla budżetu państwa, czyli całych finansów publicznych (konieczność refinansowania przez budżet państwa strat na rzecz FUS), co zresztą potwierdza w swoim rozważaniu makroekonomicznym D. Filar². Do momentu zmiany stawki składki rentowej, wynosiła ona 13% płacy brutto, którą ponosili solidarnie pracodawca i pracownik, w wysokości po 6,5%. Do tego też czasu składki w pełni pokrywały wypłacane renty, „a w niektórych latach pojawiała się nawet nadwyżka”³. Pierwszy etap obniżenia progu składki wyniósł 3% (z 13% do 10%), ale dotyczył tylko sektora pracowników, tj. pracodawca dalej odprowadzał składki w wysokości

¹ Fundusz Ubezpieczeń Społecznych zarządzany przez Zakład Ubezpieczeń Społecznych.

² Dariusz Filar – gdynianin, polski ekonomista, profesor nadzwyczajny Wydziału Ekonomicznego UG, członek Rad Nadzorczych PZU S.A., Pekao S.A., BEST S.A., członek Rady Gospodarczej przy Premierze w latach 2010-2014, członek Rady Polityki Pieniężnej 2004-2010, główny ekonomista Banku Pekao S.A. w latach 1999-2004.

³ D. Filar, *Między zieloną wyspą a dryfującą krą*, Gdańsk 2015.

6,5%, natomiast pracownik już tylko 3,5%⁴. Udział w tej obniżce miały również osoby prowadzące pozarolniczą działalność gospodarczą, które z własnych środków finansowały składki do ZUS.

Mogło to wpłynąć (wzrost konsumpcji indywidualnej) na relatywne odczucie zwiększenia wynagrodzenia netto. Relatywne, ponieważ dla przykładowego pracownika osiągającego wynagrodzenie brutto 3000,00 zł wyniosło to zaledwie 90,00 zł brutto, natomiast dla FUS czy też budżetu państwa, to już strata w wysokości (tylko przy tej, hipotetycznej wartości, mnożąc 90,00 zł x 10 mln potencjalnych pracowników) wynosi 900 mln zł, gdzie deficyt budżetu państwa w 2007 roku wyniósł ok. 17 mld zł⁵. Relatywnie też z tego powodu, że w pierwszym miesiącu było to odczuwalne dla pracownika (pensja netto + ok. 70 zł netto), ale w następnym i kolejnych miesiącach było to już po prostu wynagrodzeniem.

Czy zatem mamy tu do czynienia z mikroekonomiczną zasadą wymiany jakiegoś dobra za inne i w konsekwencji ponoszenia kosztów wyboru publicznego? Z punktu widzenia gospodarki tak, wynagrodzenia pracowników wzrosły, ale zmalały wpływy na rzecz FUS; poniesiono koszt w postaci utraconych dochodów. A politycznie? Wydaje się, że politycznie kosztów nie poniesiono, wpłynęło to na pewno na pozytywny wizerunek rządu i mogło mieć wpływ na przyrost zwolenników partii rządzącej, ale tylko po stronie pracowników (i ewentualnie osób prowadzących pozarolniczą działalność gospodarczą), pamiętać należy, że koszty pracy po stronie pracodawców nie uległy zmianie, zatem pracodawcy nie mieli podstaw do zmiany swoich preferencji politycznych.

Po sześciu miesiącach (01.01.2008 roku), w nowej sytuacji politycznej (wybory parlamentarne 21.10.2007 roku, władzę w kraju objęła koalicja PO-PSL, po przegranej PiS, koalicja PiS-LPR-Samoobrona) wprowadzany został drugi etap obniżania składki rentowej, w tym przypadku o kolejne 2% w przypadku pracowników, tj. do poziomu 1,5% i wreszcie o 2% po stronie pracodawców, tj. do poziomu 4,5%, zatem składka odprowadzana na rzecz FUS wyniosła 6% (obniżenie składki o 7% z 13%) – czemu nie sprzeciwił się „nowy” układ polityczny i nie zareagował na dalszą destabilizację finansów publicznych (co będzie trwało przez cztery kolejne lata). I znów można mówić o relatywnym wzroście wynagrodzenia netto oraz zmniejszeniu kosztów płacy po stronie pracodawców, które daje faktyczne poczucie wzrostu pensji tylko w pierwszym miesiącu; zakładając hipotetyczne wynagrodzenie brutto przeciętnego pracownika w wysokości 3000,00 zł (przeciętne wynagrodzenie w 2008 roku wyniosło – 2943,00 zł) oszczędza on tym

⁴ Zmiana ustawy o systemie ubezpieczeń społecznych. Za nowelizacją głosowało 341 posłów, nikt nie był przeciw, 37 posłów wstrzymało się. Zatem ustawa została znowelizowana tak głosami koalicji rządzącej, jak i opozycji.

⁵ Zob. Ministerstwo Finansów, *Szacunkowe dane o wykonaniu budżetu państwa za okres styczeń-grudzień 2007*, Warszawa 2008 r.

razem 60 zł brutto (co daje w sumie, po zmianie składki rentowej, ok. 150,00 zł brutto miesięcznie), pracodawca „oszczędza” natomiast tylko 45,00 zł brutto, ale budżet państwa (tylko przy tej, hipotetycznej wartości 3000,00 zł – 7% x 10 mln pracowników) traci kwotę: 2 100 000 000,00⁶. Zatem strata budżetu państwa w wyniku redukcji składki rentowej, to z jednej strony **brak wpływów z tytułu składek** w pierwotnej wysokości (13%), a z drugiej strony **obowiązek refundacji tychże utraconych dochodów** do FUS; nie można przy tym zapominać o corocznej waloryzacji rent i emerytur, czyli kolejnej wartości, która nominalnie będzie wpływała na wzrost ponoszenia wydatków w obszarze ubezpieczeń społecznych. Pozytywnym krokiem w kierunku zminimalizowania strat FUS było (01.02.2012 roku) zwiększenie składki rentowej o 2%, ale tylko po stronie pracodawców, czyli po stronie „słabszej” w stosunku do pracowników, których jest więcej i w obronie których stoją związki zawodowe. Próba zmiany stawki po stronie pracowników prawdopodobnie nie znalazłaby większościowego poparcia w Parlamencie, ze względu na obawę przed utratą poparcia elektoratu⁷. Zatem pracodawcy wrócili do sytuacji wyjściowej, tj. poziomu stawki 6,5%, pracownicy pozostali na poziomie 1,5%, co dało w sumie 8% (tab. 1). Oczywiście 2-procentowy wzrost stawki rentowej nie spowodował likwidacji deficytu w funduszu rentowym, ale zmniejszył go o ok. 7 mld rocznie⁸. Jeżeli zatem podniesienie składki rentowej o 2% zmniejszyło deficyt o 7 mld zł, to podniesienie składki o kolejne 5% (do pozycji wyjściowej 13%) wpłynęłoby na zmniejszenie deficytu FUS o kolejne 17,5 mln zł, co w konsekwencji przełożyłoby się na zmniejszenie dotacji celowej dla ZUS i prawdopodobnie wpłynęłoby na ogólne zmniejszenie deficytu budżetu państwa, który wg prognoz pozostaje na poziomie ok. 55 mld zł w 2016 roku.

Tab. 1. Stawka ubezpieczenia rentowego

Stawka ubezpieczenia rentowego			
Okres	Stawka	Pracodawca	Pracownik
od 01.02.2012	8%	6,5%	1,5%
01.01.2008-31.01.2012	6%	4,5%	1,5%
01.07.2007-31.12.2007	10%	6,5%	3,5%
01.01.1999-30.06.2007	13%	6,5%	6,5%

Źródło: Opracowanie własne.

⁶ Hipotetyczna wartość dla 10 mln zatrudnionych na umowę o pracę, z wynagrodzeniem miesięcznym 3000,00 zł brutto.

⁷ Ekonomisci analizujący teorię wyboru publicznego w dużej mierze wychodzą z założenia, że politycy, mimo że mają na celu dobro innych, zawsze będą dążyć do realizacji własnych celów i zamierzeń; człowieka obchodzi najbardziej to, co go bezpośrednio dotyczy.

⁸ Zob. D. Filar, *Między...*, dz. cyt.

III. Propozycje rozwiązań

Dlaczego politycy (osoby odpowiedzialne za budżet państwa, Rząd) nie starają się równoważyć budżetu państwa, a tylko zwiększają jego wydatki (realizacja obietnic wyborczych nie jest negatywna, ale powinna zakładać źródła pozyskania środków na ich realizację poprzez ich konkretne wskazanie, np. podniesienie podatków)? Zwiększenie wydatków nie jest czymś negatywnym, ale powinno znaleźć pokrycie w przychodach. Czy zatem politycy nie mają odwagi na radykalne posunięcia (np. zwiększenie podatków, powrót do pierwotnej stawki wysokości składki rentowej), bo obawiają się reakcji społeczeństwa (pracownicy, związki zawodowe, utrata poparcia, strajki)? Czy może winy powinniśmy upatrywać gdzie indziej, np. w braku edukacji społeczeństwa w zakresie znajomości problematyki „dochodów i wydatków budżetu państwa” (gdyby dzisiaj zapytać, przywołanego już, przeciętnego pracownika, z czego składa się budżet państwa albo z czego jest tworzony i jakie ma funkcje, prawdopodobne odpowiedzi wyglądałyby następująco: „podatki, dotacje ...”⁹). Gdyby natomiast zapytać, jaki jest udział poszczególnych podatków w przychodach budżetu państwa, uzyskane odpowiedzi wyglądałyby następująco: „najwięcej VAT, podatek dochodowy i akcyza”¹⁰. Społeczeństwo oczekuje zaufania polityków do siebie nawzajem, społeczeństwo oczekuje zmian, które będą konstruktywne tak dla Państwa, jak i jego budżetu, o czym zresztą pisze, w przywołanym dziele, D. Filar: „Osiągnięcie tego celu wymaga wygrania wielu kampanii – o rzeczywiście ujednolicony system emerytalny, o przywrócenie równowagi w destabilizowanym od 2007 roku systemie rentowym, o klarowną koncepcję i porządek w obszarze podatku VAT, o przebudowę struktury transferów społecznych [...]”¹¹. Czy zatem Polska ma szansę na polityków, którzy będą mieli na tyle odwagi i determinacji, aby zaproponować rozwiązania, które doprowadzą do równoważenia budżetu państwa i stabilizacji finansów publicznych? Czy mamy szansę na to, że wraz z propozycjami nowych (zasadnych) wydatków z budżetu państwa będziemy otrzymywali informację o pokryciu tychże wydatków, w postaci np. podniesienia podatków?

Autor niniejszego artykułu jest zwolennikiem „państwa opiekuńczego”, ale żeby było to możliwe, na każdą redystrybuowaną złotówkę z budżetu państwa, redystrybutor¹² powinien znaleźć pokrycie. Zgodnie z przywołanymi na początku zasadami ekonomicznymi, nie można otrzymać jednej rzeczy bez ponoszenia kosztów innej („nie ma darmowych obiadów”) – dlatego też wzorem państw

⁹ Autor niniejszego opracowania przepytiał trzech znajomych: wiek 30-40 lat, brak wykształcenia ekonomicznego; na co uzyskał przywołane bardzo ogólne odpowiedzi (marzec 2016 roku).

¹⁰ Także.

¹¹ D. Filar, *Między...*, dz. cyt.

¹² W tym przypadku - państwo, władza wykonawcza.

skandynawskich powinniśmy dążyć do równoważenia budżetu, czego efektem byłoby obniżenie deficytu poprzez zmianę polityki fiskalnej. Można przywołać w tym miejscu przykład państwa fińskiego jako „państwa opiekuńczego” (np. płaca minimalna, zasiłki dla dzieci poniżej 17 roku życia, płatny urlop rodzicielski – 44 tygodnie, bezpłatne posiłki w szkołach podstawowych, wysoko subsydiowane szpitale, różne formy subsydiowanej opieki dla osób starszych), które dzięki konsensusowi pomiędzy rynkiem pracodawców a rynkiem pracowników, umożliwiło stabilny wzrost gospodarki poprzez spokój na rynku pracy oraz wysoki progresywny system podatkowy.

Odrębną kwestią, którą należałoby rozważyć jest akcyza, chociażby za energię elektryczną, która na to dobro powinna zostać obniżona, gdyż dziś energia elektryczna już nie jest luksusem, a podstawą funkcjonowania gospodarstwa domowego, ale za to wzrosnąć powinna np. akcyza na wyroby tytoniowe, które wg autora niniejszego artykułu, można zaliczyć do dóbr luksusowych, a przede wszystkim szkodliwych dla zdrowia. Podobnie rzecz się ma z produktami „śmieciwymi” (wysoka zawartość tłuszczów i cukrów oraz sztucznych ulepszaczy i barwników), których spożycie istotnie wpływa na stan zdrowia.

Oczywiście należy mieć na uwadze, iż przywrócenie składki rentowej do poziomu 13% miałyby miejsce już tylko po stronie pracownika (zgodnie z wcześniejszymi założeniami, składka płatna była solidarnie przez pracodawcę i pracownika po 6,5%; pracodawca odprowadza składkę na poziomie 6,5% od 01.02.2012 roku). Zatem koszty pracy wzrosną, ale nie obciążą pracodawców, toteż obawa o spadek konkurencyjności polskich przedsiębiorców byłaby bezpodstawna. Natomiast mogłoby się to wiązać z niezadowoleniem po stronie pracowników, a przede wszystkim związków zawodowych, którzy wyraz swojego niezadowolenia mogliby zademonstrować w postaci strajków lub decyzji demokratycznej podczas wyborów parlamentarnych. Można by postawić pytanie, czy stać polityków na dokonanie takiego wyboru politycznego?

Możliwość podniesienia stawki podatku VAT na pewno uderzyłaby w konsumentów (którzy zapłacą wyższą cenę za produkt) i w przedsiębiorców (ewentualny spadek obrotów, w konsekwencji niższy dochód). Podstawowa stawka VAT wzrosła z 22% do 23% od 1 stycznia 2011 roku, w związku ze złą sytuacją budżetu państwa i ryzykiem dalszej destabilizacji finansów publicznych na skutek szybkiego wzrostu długu publicznego. Według obecnych przepisów ma obowiązywać do 31 grudnia 2018 roku. Każda podwyżka podatków napędza wzrost ceny produktów, czyli inflację – wynika to z tego, że wartość pieniądza maleje, bo za 1 PLN można kupić znacznie mniej. Należałoby jednak również pamiętać, decydując się na zwiększenie progów podatkowych, o gospodarce krajowej, która w efekcie zmian podatkowych (ich wzrostu) mogłaby utracić swoją obecną pozycję (spadek konkurencyjności). To znów mogłoby doprowadzić do zmniejszenia

inwestycji w kraju, spadku ilości miejsc pracy, wzrostu bezrobocia, zwiększenia wydatków socjalnych.

Jak widać z przytoczonych propozycji i argumentów, państwo posiada instrumenty, za pomocą których mogłoby sprawnie wpływać na równowagę finansów. Tylko że każda taka decyzja będzie się wiązała z dokonaniem wyboru politycznego, który w konsekwencji może prowadzić do zmiany preferencji wyborczych społeczeństwa. Natomiast takiego scenariusza, patrząc na poprzednie rządy w Polsce, każda opcja rządząca chce uniknąć, aby rządzić kolejną kadencję. Można postawić tezę, że utrzymanie władzy jest silniejsze niż dbanie o równowagę finansów publicznych.

IV. Wnioski

Konkludując, należy zauważyć, że zmian można dokonać wszędzie, siłowo (arbitralnie) bądź rozwiązując problemy na drodze edukacji i informacji. Druga droga wydaje się być bardziej słuszną, co nie znaczy, że nie będzie obciążona oporem społeczeństwa. Im bardziej państwo będzie bogatsze, o tyle i jego obywatele będą bogatsi. Zatem, czy warto poświęcić jedną korzyść na rzecz innej? Na ile jesteśmy zdolni dziś oddać to co mamy, na rzecz tego, czego jeszcze nie posiadamy? No i oczywiście, czy oddając, na pewno zyskamy coś innego?

Każda decyzja jest obciążona ryzykiem i widmem nieprzewidywalności. Jak mówi stare przysłowie: „do odważnych świat należy”, a znów inne: „ten, kto nic nie robi nie popełnia błędów” – zatem nie można obawiać się konsekwencji (nie mylić ze stwierdzeniem: nie brać odpowiedzialności), bo one będą zawsze – pozytywne bądź negatywne; niemniej nie można również nie reagować na sygnały, które mówią o braku proporcji pomiędzy przychodami a wydatkami w budżecie państwa.

Wystarczy spojrzeć na budżet domowy, stanowi on określoną miesięczną wartość, nie ma go z miesiąca na miesiąc więcej, zatem wydatki muszą się mieścić w określonej kwocie przychodu. Jeżeli przekroczymy wydatki względem jednego dobra, będziemy zmuszeni zmniejszyć wydatki na inne dobro, ryzykując jego niepełne pokrycie lub w konsekwencji zadłużanie się.

Autor świadomie ograniczył się do tak zawężonej analizy, gdyż gdyby chciał rozważyć to szerzej, należałoby również poruszyć i omówić mechanizm wyboru publicznego (czy aby na pewno odzwierciedla on nasze preferencje, czy raczej odnosi się tylko do estetyki). Należałoby również zastanowić się nad problemem, co w zamian za zwiększone podatki otrzyma społeczeństwo (większe przywileje socjalne, a może wyższą jakość usług edukacyjnych, zdrowotnych).

MICHAŁ ALEKSANDER SCHRÖDER

OGRANICZENIE BUDŻETOWE. JAKIE KOSZTY PONOSI RODZIC? – STUDIUM PRZYPADKU

Słowa kluczowe:

ograniczenie budżetowe, użyteczność, koszt alternatywny, konsument, zajęcia edukacyjne

**BUDGETARY RESTRICTIONS. WHAT COSTS DOES THE PARENT COVER?
- A CASE STUDY**

Keywords:

budget constraints, usability, alternative cost, consumer, educational activities

Abstract:

The article raises the question of choice, usability and budget constraints that occur in a household. Limitations of choices, in this case of a parent, are objective nature related to the phenomenon of scarcity of resources (financial resources, products and services). The author tries to answer the following question: what one needs to give up in order to make the optimum choice for the benefit of a child? What profits will taken decisions bring to the parent, and what to the child? What will be their consequential costs? The aim of this article is to present, using the example of choosing between violin and English lessons, the problem a parents face when trying to offer their child the best possible solution in form of additional activities. When preparing the article, reference books have been analysed and participant observation applied.

I. Wstęp

Będąc rodzicem (opiekunem), co roku staje się przed dylematem – co jest istotne dla dobra dziecka, tj. jakich optymalnych wyborów należy dokonać, ażeby rezultat był wymierny? Rodzice dążą do tego, aby jego dziecko otrzymało wszystko co najlepsze, poczynsz od rzeczy codziennego użytku, a skończywszy na dodatkowych zajęciach pozaszkolnych (np. nauka gry na skrzypcach, nauka języków obcych) tak, aby możliwości rozwoju dziecka stworzone przez rodzica „teraz” były na tyle użyteczne, ażeby w przyszłości przełożyły się na perspektywy bardziej ambitnej pracy, wyższego wynagrodzenia, awansów, rozwoju w zakresie posiadanych

talentów. Możliwe jest zatem, że rodzic zaoferuje swojemu dziecku wszystko, co będzie w zakresie jego możliwości finansowych. W tym miejscu pojawiła się nowa kategoria, oprócz wyboru jakiego dokonuje rodzic, jego możliwości finansowe, a co za tym idzie ograniczenie budżetowe (dobra, na które stać rodzica).

Celem artykułu jest ukazanie, na przykładzie wyboru pomiędzy grą na skrzypcach a nauką języka angielskiego, przed jakim problem staje rodzic, chcąc zaoferować swojemu dziecku wybór dodatkowych zajęć. Przy przygotowaniu artykułu wykorzystano analizę literatury przedmiotu oraz obserwację uczestniczącą.

II. Wybór przy zadanym ograniczeniu budżetowym na cele edukacyjne

Gdy rodzic podejmuje decyzję o wyborze konkretnej szkoły dla swojego dziecka, ma dylemat – z czego trzeba zrezygnować, aby wybór był najbardziej optymalny dla dziecka, jakie korzyści z podjętych decyzji będą wynikały dla rodzica, a jakie korzyści dla jego dziecka, a w konsekwencji, jakie poniosą oni koszty, jaka będzie reakcja rodzica, gdy zmieni się jego sytuacja ekonomiczna oraz czy będzie zakładał tę sytuację przed posłaniem swojego dziecka do konkretnej szkoły, czy zdecyduje się na opcję mniej kosztową, czy raczej będzie reagował w momencie pogorszenia się sytuacji finansowej rodziny?

Jak wynika z pierwszej i drugiej, z dziesięciu podstawowych zasad ekonomii, ludzie, w tym przypadku rodzice, muszą stale dokonywać wyborów, a kosztem tych wyborów jest to, z czego należy zrezygnować, żeby uzyskać to, co się wybrało (koszt alternatywny)¹. Prawdą również jest to, że ludzie wolą mieć więcej niż mniej². Nie chcą rezygnować z dóbr, przyjemności (użyteczności), ponosić kosztów, ale woleliby nabywać wszystko, co w ich mniemaniu wiązałoby się z przydatnością (użytecznością) w czasie teraźniejszym lub owocowałoby inwestycją w przyszłości (ukończenie studiów wyższych, wyższe wynagrodzenie). Niestety konsument (rodzic) postawiony w rzeczywistej, konkretnej sytuacji wyboru (teoria wyboru konsumenta) jest zależny od swojego stanu posiadania (ograniczenie budżetowe). Dysponuje określoną kwotą, którą miesięcznie może przeznaczyć na określone wydatki – zbiór koszyków. Zatem pojawienie się nowej pozycji w koszyku powoduje przymus rezygnacji (bądź ograniczenia) z innych, które zostały wcześniej w nim uwzględnione.

Autor założył, że rodzic posiada kwotę przeznaczoną na edukację dziecka w wysokości 1200,00 zł miesięcznie (kwota wyodrębniona z budżetu domowego, całość 4500,00 zł); szkoła znajduje się blisko miejsca zamieszkania (oszczędność czasu i wydatków na paliwo), ale koszyk zajęć dodatkowych w tej szkole jest znacznie ograniczony (mała ilość godzin w szkole oraz „gonitwa” za realizacją pla-

¹ Zob. N. G. Mankiw, M. P. Taylor, *Mikroekonomia*, Warszawa 2015, s. 167.

² Zob. tamże.

nu nauczania, a nie rzeczywista nauka dziecka), zatem aby dziecko nauczyło się języka na określonym poziomie, rodzic będzie musiał wykupić dodatkowe lekcje angielskiego (koszt za godzinę 20,00 zł), oprócz tego dziecko uczęszcza na naukę gry na skrzypcach (koszt za godzinę 50,00 zł).

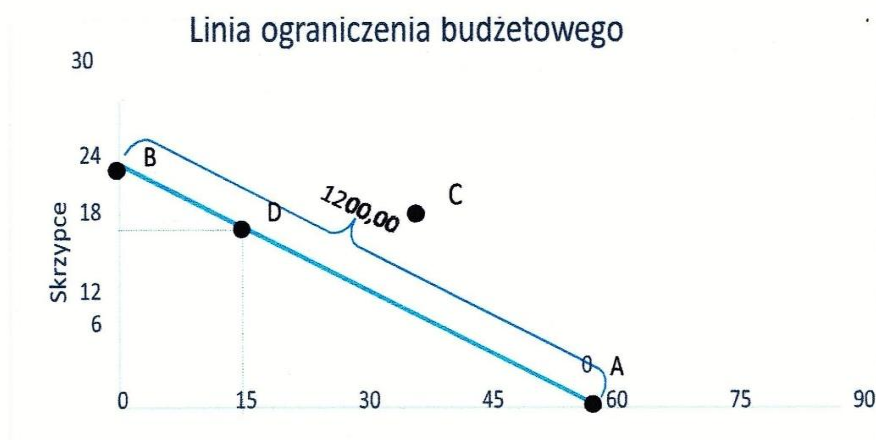
Tab. 1. Kombinacja wydatków dla linii ograniczenia budżetowego 1200,00 zł

Skrzypce Ilość godzin (50,00 zł/godz.)	Koszt zł	Język angielski Ilość godzin (20,00 zł/godz.)	Koszt zł	Koszt Ogółem zł
0	0	60	1200	1200
6	300	45	900	1200
12	600	30	600	1200
18	900	15	300	1200
24	1200	0	0	1200

Źródło: Opracowanie własne.

Jak wynika z tab. 1, rodzic w zakresie swojego budżetu może nabyć w określonej kombinacji te dwie usługi (nauka gry na skrzypcach, nauka języka angielskiego). Z pierwszego wiersza wynika, że gdyby rodzic wszystkie pieniądze przeznaczył na zajęcia z języka angielskiego, dziecko mogłoby uczęszczać na 60 godzin języka miesięcznie, ale nie uczęszczałoby na naukę gry na skrzypcach. Kolejne wiersze wskazują na możliwość uczestnictwa w obu zajęciach dodatkowych z dowolną kombinacją godzinową, natomiast ostatni wiersz zakłada, że dziecko będzie uczęszczało na naukę gry na skrzypcach (24 godziny), ale niestety na angielski już nie.

Rys. 1. Krzywa ograniczenia budżetowego dla kwoty 1200,00 zł na cele edukacji dodatkowej



Źródło: Opracowanie własne.

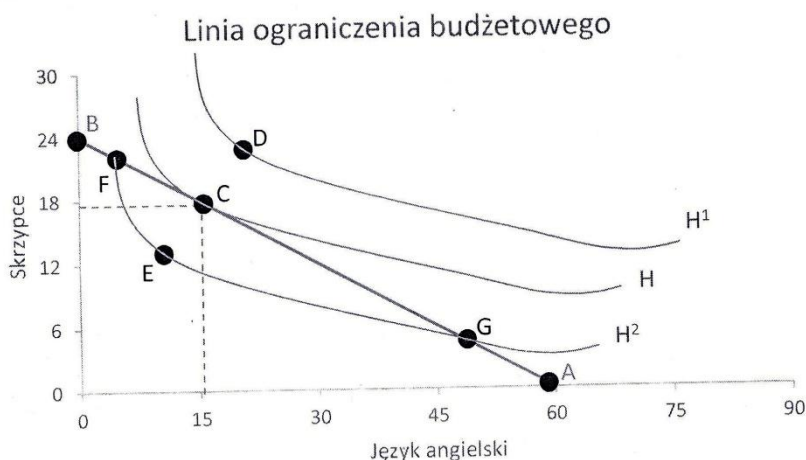
Rodziec ma do wyboru wszystkie punkty leżące na odcinku AB oraz poniżej niego (ograniczenie budżetowe), czyli stać go na dowolną kombinację ilościową dóbr znajdujących się w polu ograniczenia budżetowego. Rodziec nie może wyjść poza przyjęty pułap (C), ponieważ nie pozwala mu na to ograniczenie środków finansowych (1200,00 zł).

Zakładając, że rodzic będzie posyłał dziecko tylko na język angielski (A), tym samym odbierze mu możliwość uczestnictwa w zajęciach gry na skrzypcach. Gdyby jednak zaczął posyłać dziecko na zajęcia gry na skrzypcach, musiałby ograniczyć lekcje angielskiego – tzn. zamienić korzyść związaną z uczestnictwem dziecka na jednych zajęciach (znajomość języka angielskiego) na korzyści wynikające z uczestnictwa w obu (znajomość gry na skrzypcach i znajomość języka angielskiego). Ukazując tę zależność w ujęciu ilościowym, możemy zauważyć, że znajdując się w punkcie D (18/15), aby uzyskać korzyść związaną z uczestnictwem dziecka w 18 godzinach gry na skrzypcach, musiałby poświęcić korzyść związaną z utratą 45 godzin zajęć z języka angielskiego. Decyzja będzie świadczyła o tym, co jest ważniejsze dla dziecka (jego kariera muzyka, czy bardzo dobra znajomość języka angielskiego). W tym punkcie należałoby określić poziom znajomości przez dziecko tak języka angielskiego, jak i gry na skrzypcach. Autor przyjął, że dziecko zaczyna naukę, a więc jest na etapie początkowym w obu przypadkach.

Natomiast, gdyby założyć, że dziecko potrafi grać na skrzypcach, bo „urodziło” się z tym talentem, należałoby przyjąć, że naturalnym będzie rozwój właśnie tego talentu, a mniej czasu poświęcać będzie na naukę języka angielskiego. Zatem rodzic i dziecko, decydując się na przyjęcie poziomu godzin w miesiącu dla skrzypiec 18, dla języka angielskiego 15 – określili, że na tym etapie ważniejsza będzie nauka gry na skrzypcach, co oczywiście będzie mogło ulec zmianie, poprzez zwiększenie lub zmniejszenie ilości godzin nauki jednego czy drugiego zajęcia.

Najlepiej zobrazuje to krzywa obojętności (wyznacza koszyki dóbr zapewniające konsumentowi jednakowe zadowolenie, taką samą użyteczność), która wskaże punkt maksymalizujący użyteczność danej usługi (rys. 2).

Rys. 2. Stycznaść krzywej obojętności z linią ograniczenia budżetowego dla kwoty 1200,00 zł



Źródło: Opracowanie własne.

Powyżej zostało wskazane, że dziecko w ramach edukacji będzie rozwijało swój talent, czyli grę na skrzypcach, zatem korzyść (użyteczność) z tego dobra jest znacznie wyższa niż nauka języka angielskiego. Jak wynika z rys. 2 rodzic nie może sobie pozwolić na wybór określony przez punkt D (krzywa H^1), ponieważ jest on niedostępny ze względów finansowych, a jednocześnie nie zejdzie niżej niż linia ograniczenia budżetowego, gdyż oznaczałoby to, że nie wydaje w całości posiadanych środków przeznaczonych na edukację. Mógłby wybrać punkty leżące na linii ograniczenia budżetowego FG (krzywa H^2), ale wiązałoby się to z przesunięciem na niższą krzywą obojętności, zatem punkt C (krzywa H) jest tym punktem, w którym użyteczność osiąga maksymalny poziom, przy danym ograniczeniu budżetowym.

Nachylenie linii ograniczenia budżetowego określa poziom wymiany zajęć z języka angielskiego w stosunku do zajęć nauki gry na skrzypcach. Odległość pomiędzy punktami A i B (rys 1) wynosi w pionie 24 godziny (24 h), a w poziomie 60 godzin (60 h). Jedna godzina nauki gry na skrzypcach jest 2,5 razy droższa od godziny nauki języka angielskiego, zatem koszt alternatywny jednej godziny nauki gry na skrzypcach wynosi dwie i pół godziny nauki języka angielskiego. Zatem stopa wymiany dla rodzica i dziecka to: 1 h nauki gry na skrzypcach za 2,5 h nauki języka angielskiego. Natomiast koszt alternatywny dodatkowej godziny języka angielskiego wynosi 0,4 godziny nauki gry na skrzypcach, czyli żeby nabyć dodatkową godzinę nauki języka angielskiego, rodzic i dziecko muszą zrezygnować z 0,4 godziny nauki gry na skrzypcach.

Założmy, że rodzicowi zwiększyły się dochody i teraz może przeznaczyć na edukację swojego dziecka nie 1200,00 zł, ale 1500,00 zł (rys. 3), przy założeniu, że koszt lekcji nie ulega zmianie.

Rys. 3. Linia ograniczenia budżetowego dla kwoty 1200,00 zł i 1500,00 zł. na cele edukacji dodatkowej



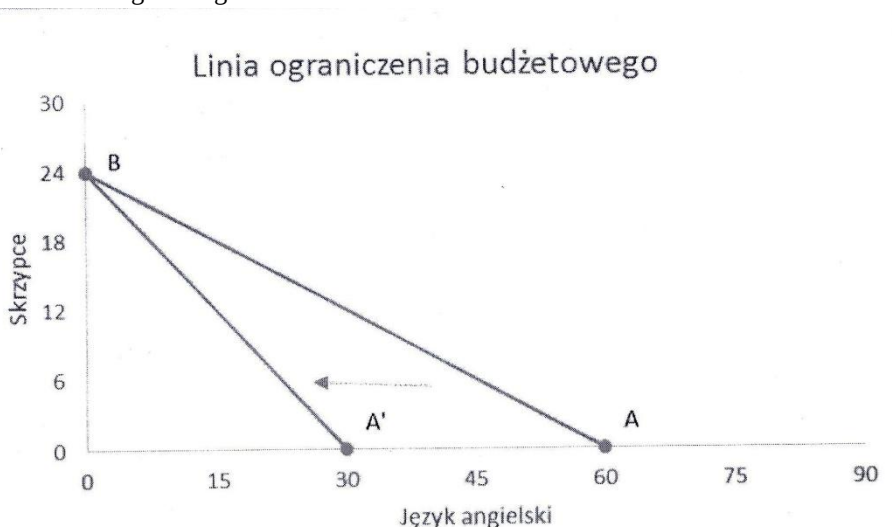
Zródło: Opracowanie własne.

W efekcie zmian w budżecie, linia ograniczenia budżetowego przesunęła się w prawo. Dzięki temu teraz rodzic, gdyby cały dochód przeznaczył na naukę gry na skrzypcach, może wykupić 30 godzin gry, czyli o 6 godzin więcej niż przy kwocie 1200,00 zł lub też wykupić 75 godzin języka angielskiego, gdyby cały dochód przeznaczył tylko na to zajęcie, tj. o 15 godzin więcej niż poprzednio. Natomiast, gdyby dochód spadł do poziomu 600,00 zł (np. utrata pracy), linia ograniczenia budżetowego przesunęłaby się w lewo i tym samym możliwości zakupu zajęć dla dziecka znacznie by się ograniczyły.

Zauważyć należy, że pomimo zmiany dochodu (przesunięcie linii w prawo lub w lewo) nachylenie linii ograniczenia budżetowego nie ulega zmianie, czyli stopa wymiany jednego zajęcia na drugie nie ulega zmianie, pozostaje na dotychczasowym poziomie. Jest to efektem stałości cen za naukę gry na skrzypcach i naukę języka angielskiego.

Inaczej niż na rys 3 zachowa się linia ograniczenia budżetowego w przypadku zmiany ceny jednej godziny nauki języka angielskiego (rys. 4). Dochód pozostaje bez zmian (1200,00 zł), cena za godzinę nauki gry na skrzypcach również pozostaje bez zmian (50,00 zł), wzrasta koszt nauki języka angielskiego z 20,00 zł do 40,00 zł za godzinę.

Rys. 4. Linia ograniczenia budżetowego w przypadku zmiany ceny za naukę języka angielskiego

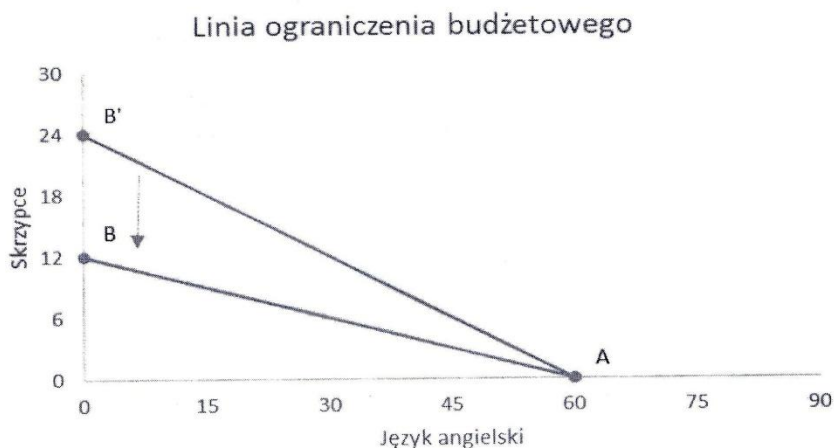


Źródło: Opracowanie własne.

Zmiana ceny spowodowała zmniejszenie ilości godzin nauki języka angielskiego (gdyby cały dochód przeznaczyć tylko na naukę języka angielskiego) o 30 godzin oraz zmianę nachylenia linii ograniczenia budżetowego, zatem stosunek ceny jednej godziny nauki języka angielskiego do jednej godziny nauki gry na skrzypcach wynosi 1,25. Czyli w celu nabycia dodatkowej godziny języka angielskiego rodzic i dziecko muszą poświęcić 0,8 godziny nauki gry na skrzypcach, natomiast żeby nabyć dodatkową godzinę gry na skrzypcach musi zrezygnować z 1,25 godziny nauki języka angielskiego.

Zauważyć należy, iż po wzroście ceny za naukę języka angielskiego zmniejszyła się ilość godzin nauki języka angielskiego, jaką rodzic i dziecko muszą poświęcić za kolejną godzinę nauki gry na skrzypcach oraz zwiększyła się ilość godzin gry na skrzypcach, z których należy zrezygnować, by wykupić dodatkową godzinę nauki języka angielskiego.

Rys. 5. Linia ograniczenia budżetowego w przypadku zmiany ceny za naukę gry na skrzypcach



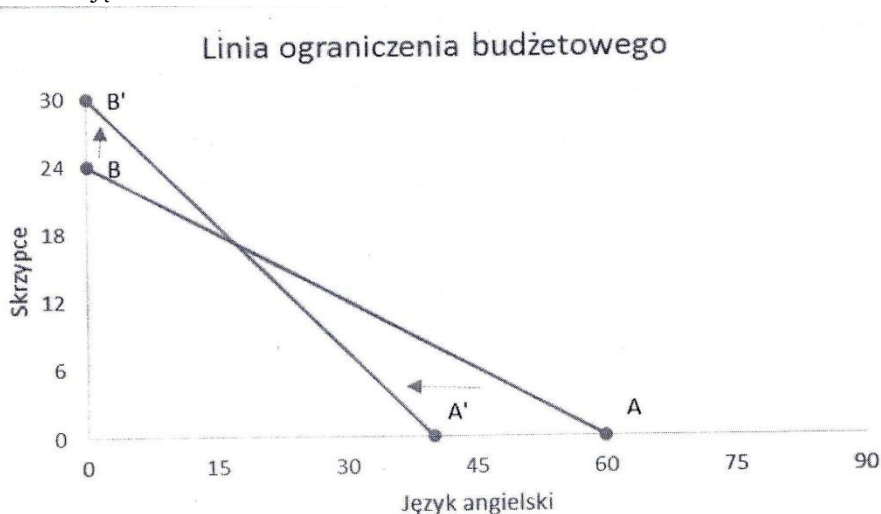
Źródło: Opracowanie własne.

Sytuacja ulega zmianie (rys. 5) w przypadku wzrostu ceny za naukę gry na skrzypcach z 50,00 zł do 100,00 zł za godzinę (wynagrodzenie 1200,00 zł, nauka języka angielskiego 20,00 zł). W tym przypadku, gdyby rodzic przeznaczył cały dochód tylko na naukę gry na skrzypcach, mógłby skorzystać jedynie z 12 lekcji w miesiącu, a z języka angielskiego w ogóle. Zatem stosunek ceny godziny nauki języka angielskiego do ceny godziny nauki gry na skrzypcach wynosi 20/100, chcąc kupić dodatkową godzinę nauki języka angielskiego rodzic i dziecko zrezygnują z 0,2 godziny nauki gry na skrzypcach, natomiast żeby nabyć dodatkową godzinę gry na skrzypcach muszą poświęcić 5 godzin nauki języka angielskiego.

Analizie poddano sytuację, gdzie dochód był stały i ceny nie uległy zmianie (1200,00 zł; 50,00 zł i 20,00 zł – rys. 1); w której wzrósł dochód (1500,00 zł), ale ceny pozostały niezmiennie (linia ograniczenia budżetowego nie zmienia poziomu nachylenia, rys. 3); w której dochód nie uległ zmianie (1200,00 zł) i wzrosła jedna cena (50,00 zł, 40,00 zł) – następuje zmiana nachylenia linii ograniczenia budżetowego oraz poziom wymiany jednych zajęć za drugie (rys. 4); w której dochód nie uległ zmianie (1200,00 zł), a wzrosła druga z dwóch cen (100,00 zł, 20,00 zł) – następuje zmiana nachylenia linii ograniczenia budżetowego oraz poziom wymiany jednych zajęć za drugie (rys. 5); pozostaje do zbadania sytuacja zmiany ceny w obu przypadkach, co zostanie przedstawione na rys. 6.

Przyjmujemy dochód 1200,00 zł, cena za godzinę nauki gry na skrzypcach spada do 40,00 zł (z 50,00 zł), a cena nauki języka angielskiego wzrasta z 20,00 zł do 30,00 zł.

Rys. 6. Linia ograniczenia budżetowego w przypadku zmiany cen za oba zajęcia



Źródło: Opracowanie własne.

Gdyby zatem teraz rodzic przeznaczył cały dochód (1200,00 zł) na zajęcia z języka angielskiego, mógłby ich wykupić 40 godzin (cena wzrasta, ilość godzin maleje o 20), a gdyby cały dochód przeznaczył na naukę gry na skrzypcach, mógłby wykupić 30 godzin (cena spada, ilość godzin wzrasta o 6). Stosunek ceny zajęć z języka angielskiego do ceny zajęć nauki gry na skrzypcach wynosi 30/40, chcąc kupić dodatkową godzinę nauki języka angielskiego rodzic i dziecko zrezygnują z 0,75 godziny nauki gry na skrzypcach, natomiast żeby nabyć dodatkową godzinę gry na skrzypcach muszą poświęcić 1,33 godziny nauki języka angielskiego.

III. Konkluzja

Ta analiza pokazuje, przed jakimi skomplikowanymi sytuacjami konsument, rodzic staje co dnia. Prawdopodobnie mało który z rodziców dokonuje tak szczegółowych wyliczeń i czyni badania tak różnych wypadkowych. Niemniej dobrze zaprojektowany budżet domowy pozwoli na uniknięcie różnych sytuacji (zmiana wynagrodzenia, wzrost cen), które w efekcie mogą doprowadzić do załamania budżetu domowego.

Analizę przeprowadzono przy wykorzystaniu czterech elementów charakteryzujących konsumenta i jego otoczenie rynkowe: dochód rodzica (1200,00 zł/1500,00 zł); ceny poszczególnych zajęć (50,00 zł/20,00 zł, 50,00 zł/40,00 zł, 100,00 zł/20,00 zł); gusty rodzica i dziecka, mówiące o tym co jest dla nich bardziej korzystne (użyteczne); założenie behawioralne, w przypadku którego rodzic i dziecko postępują (dokonują wyboru) tak, a nie inaczej. Wykazano, że rodzic przy danym ograniczeniu budżetowym pragnie osiągnąć maksymalny poziom użyteczności. Za pomocą krzy-

wych obojętności (rys. 2) przedstawiono, że rodzic wybiera taką kombinację dóbr, dla której najwyższa osiągalna krzywa obojętności jest styczna do linii ograniczenia budżetowego. Rodzic, dokonując wyborów, w oparciu o swoje predylekcje, napotyka na ograniczenia, które występują w gospodarstwie domowym. Ograniczenia wyborów, w tym przypadku rodzica, mają charakter obiektywny, który związany jest z występowaniem zjawiska rzadkości zasobów (zasoby pieniężne, produkty i usługi).

FILOZOFIA I FILOLOGIA

THE PROBLEM OF TRUTH IN ARTHUR SCHOPENHAUER'S PHILOSOPHY

Keywords:

philosophy of Arthur Schopenhauer, logical truth, empirical truth, transcendent truth, meta-logical truth

Abstract:

The article is a review of different ways of understanding Arthur Schopenhauer's philosophy. Its aim is to order ways to recognise this term by Schopenhauer in logical, empirical, transcendent and metalogical truth.

ZAGADNIENIE PRAWDY W FILOZOFII ARTURA SCHOPENHAUERA

Słowa kluczowe:

filozofia Artura Schopenhauera, prawda logiczna, prawda empiryczna, prawda transcendentna, prawda metalogiczna

Streszczenie:

Artykuł stanowi przegląd sposobów rozumienia prawdy w filozofii Artura Schopenhauera. Jego celem jest uporządkowanie sposobów ujmowania tego pojęcia przez Schopenhauera w kategoriach prawdy logicznej, prawdy empirycznej, prawdy transcendentalnej i prawdy metalogicznej.

The thought of Arthur Schopenhauer – a German philosopher and a fierce opponent of Hegelianism – functions in the contemporary reception as a philosophy of life known for its pessimistic visions of the inevitability of the human suffering caused by the all-powerful activity of will. However, it is often forgotten that not only is Schopenhauer a pessimistic eccentric who balances in his works between philosophy and literature, but also, and perhaps above all, he is an author of a coherent philosophical system which foundation is the cognition theory presented for the first time in the doctoral thesis titled *On the Fourfold Root of the Principle of Sufficient Reason*. The next two volumes of his central work *The World as Will and Representation* contain a relevant complement and together create a coherent theory of the complete power of cognition which stays in a close relation to the already

mentioned principle of sufficient reason.

The subject and the object of cognition

The principle of sufficient reason is the fundamental law, which defines cognitive relation between the subject and the world which is the representation of it. This principle is reflected in its four main roots, which are: the principle of sufficient reason of becoming, cognition, being and motivation. In the same time, Schopenhauer implies that our cognitive consciousness falls apart the subject and the object, and being the object for the subject is in fact nothing more than to be its representation. Jan Garewicz in the introduction to the first volume of *Świat jako wola i przedstawienie* writes: "(...) for Schopenhauer the representation and the subject for the object is the same, and the power that recognizes them is intellect. Therefore, each visual representation is intellectual; it is an intellectual overview of the subject"¹.

Schopenhauer emphasized many times that the subject of cognition, which is never independent, is simply a phenomenon. He even continued with the conclusion that it is a bonfire, in which the whole power of the brain accumulates². The only task of cognitive subject is to recognize something different than itself, but never self-recognition which is impossible.

Schopenhauer closely associates the notion of truth with the second root of the principle, the sufficient reason of cognition, which claims that "if the judgment is to express the cognition, it has to have the sufficient reason: because of this feature it receives then the predicate «the real one»"³. Thus we can see that for Schopenhauer the truth should be always analyzed through the prism of reason, on which the judgment is based. It distinguishes four types of these reasons, and what follows that, it introduces four understandings of truth, in particular: logical, empirical, transcendental, and metalogical truth.

The logical truth

The logical truth for Schopenhauer is a judgment which takes another judgment as its own argument. Such a veracity is then of formal nature. When analyzing the matter of the logical truth one should always take into consideration that in relation to it (also in relation to another three truth distinctions) one should introduce the criterion of material veracity. We can talk about the material, or absolute, veracity when there is no contradiction in evidence which is a common basis of related

¹ J. Garewicz, *Wstęp* [w:] A. Schopenhauer, *Świat jako wola i przedstawienie*, t. 1, Warszawa 1994, s. XXXIV – XXXV.

² Zob. A. Schopenhauer, *W poszukiwaniu mądrości życia*, t. 2, Kęty 2004, s. 69.

³ A. Schopenhauer, *Czworaki korzeń zasady racji dostatecznej*, Kęty 2003, s. 90.

judgments, therefore we consider it then as a relation between a judgment and a vision, or between an abstract and evident representation⁴.

Claiming that one judgment is consolidated by another, and therefore is logically true, takes place by indirect comparison, or in terms of conversion and contraposition, or finally by choosing a third judgment (the veracity is visible by putting the last two together). The logical truth may also be guaranteed by four principles of thinking, recognized by Schopenhauer, i. e. the principle of identity (e. g. "A triangle is a space closed by three lines"⁵), the principle of contradiction (e. g. "There is no body without an attribute of extension"⁶), the principle of the excluded center (e. g. "Every judgment is either true or not true"⁷) and the principle of sufficient reason of cognition (e. g. "Nobody can recognize something as true not knowing, why"⁸).

Taking the problem of the logical truth into consideration Schopenhauer rejects the internal logical veracity terming it as contradiction⁹. He believed that every truth is a judgment's reference to something beyond it, even if this reference is not conscious. A lot of judgments uttered by us have an external logical veracity, even if we have no premises in our consciousness that allow us to think so. Claiming, for instance, that every object void of support falls on the ground does not require basing our thinking on the law of gravitation, despite that this phenomenon takes place due to its action.

The empirical Truth

Another class of truth, according to Schopenhauer, is empirical truth which is related to the acknowledgment that empirical experiences for a particular judgment are true. Such a judgment, whose truth is grounded directly in empirical experience, has also its material truth. The comprehension of judgments depends entirely on the empirical experience and there is no contradiction between them. Whether such a relation between a judgment and empirical experiences occurs is subordinate to the power of judgment whose task is to transfer what was comprehended while being exposed to empirical experience to the abstract consciousness. To put it simply, the role of the power of judgment is to mediate between intellect and mind.

The transcendent Truth

Schopenhauer also introduces the concept of transcendent truth in which we can see a very strong influence of Kant's approach because a predicate of such truthfulness can be achieved only by synthetic a priori judgments and then their reasons

⁴ Zob. A. Schopenhauer, *Świat...*, dz. cyt., t. 2, Warszawa 1995, s. 145.

⁵ A. Schopenhauer, *Czworaki...*, dz. cyt., s. 91.

⁶ Tamże, s. 91.

⁷ Tamże.

⁸ Tamże.

⁹ Zob. tamże.

are forms of evident and empirical recognition lying in the intellect and pure sensuality¹⁰.

The term *transcendent truth* then means that it is an absolute and material truth not because it is based on experience but rather on the conditions of its possibilities that are written in a subject. For Schopenhauer the conditions of the possibility of experience are, of course, the law of causality and the form of a matter and time.

The matter cannot be evidently presented to us without time and space. Moreover, it actually is the fusion of both of them¹¹. The fact that this fusion relies on causality is described by Schopenhauer as follows: "The form inseparable from it presupposes space, and its action, in which its entire existence consists, always concerns a change, and hence a determination of time"¹². Thus, thanks to the fact that time and space are fused in the matter, a situation, where an infinite number of states lies next to each other in the space and takes place after itself in time with no relation to itself, does not occur. What constitutes the nature of the matter and thus makes it possible for a recognizing subject to comprehend it in sensual evidence is then named by Schopenhauer *the condition of the possibility of experience* and defined as the reason for the transcendent truth.

The reasons of that kind became to him the basis for creating the table of *praedicabilia a priori* which we can find in the second tome of his magnum opus. The table includes all the essential truths which for Schopenhauer are the basis of the ontology or some rules of the brain physiology which he mentions when introducing them to his readers¹³.

He also considers mathematics (but only pure) to be the transcendent truth. On the basis of the principles that are presented by him in the aforementioned table, he claims that arithmetic and geometry are only in an indirect relation with mathematics.

Considering the problem of the transcendent truth in Schopenhauer's philosophy one is supposed to mention the main principle of his epistemology that is being conveyed in the sentence *the world is my representation*. He considered this statement to be definitely true for any recognizing being. He thought that this truth is also considered by time, space and causality because it is the most general reason of experience. Such primordality derives from the fact that time, space and causality are in force only for a specific class of representations and always refer to specific fundamentals of the principle of sufficient reason. *The world is my representation*

¹⁰ Zob. tamże, s. 92.

¹¹ Zob. I. Edman, *Introduction [w:] The Philosophy of Schopenhauer*, red. I. Edman, New York 1956, s. IX.

¹² A. Schopenhauer, *Świat...*, t. 1, dz. cyt., s. 39.

¹³ Zob. A. Schopenhauer, *Świat...*, t. 2, dz. cyt., s. 68.

truth is whereas common for all classes of representations because it expresses the subject and object analysis which "(...) is that form under which alone any idea of whatever kind it may be, abstract or intuitive, pure or empirical"¹⁴. Moreover, Schopenhauer claims that there is no more sure or independent truth, simultaneously stating that no truth needs less evidence than transcendent one. Schopenhauer considers Vedanta to be the authority that confirms his view on the subject. Schopenhauer often cites ancient texts which in his interpretation are the testimony of the truth that the world is a representation subject to the principle of sufficient reason.

The metalogical truth

The last way by which Schopenhauer defines truth in his thesis is the metalogical truth whose grounds are in one's mind as formal conditions of thought. Thus, Schopenhauer claims that it would be better to call it the *metalogical veracity*. A statement which can be defined as metalogical veracity is, according to Schopenhauer, each law of thought discovered with induction. Furthermore, there are four such laws: 1) *A subject is equal to the sum of its predicates, or $a = a$* ; 2) *no predicate can be simultaneously attributed and denied to a subject, or $a = \neg a = 0$* ; 3) *of every two contradictorily opposite predicates one must belong to every subject*; 4) *truth is the reference of a judgment to something outside it as its sufficient reason or ground*¹⁵. Veracities are not learned directly but only on the basis of representations. It is connected with the fact that the subject is unable to know itself, thus we must depend on object to know the veracities

Schopenhauer believed his thoughts on truth are nothing more than judgments¹⁶, however he concluded from them that the mind cannot give us anything else than there already was in experience. The truth is connected with the experience directly and indirectly.. Fuller, after the analysis of Schopenhauer's cognition claims: "Terms closest to experience are probably the most truthful ones, as the chain of deduction departs further from perceiving the probability of a mistake is higher. There is nothing above the cognition through senses. When we claim to reach above or below the experience through senses, we actually learn through experience"¹⁷. Fuller believes that Schopenhauer theory of cognition excludes approaching the truth through construction of science and metaphysical theses because they drive us further from what judgement should be based on to be believed as true one. Such opinions can be found in later additions to Schopenhauer's thesis in which cognition based on metaphysical reasons is called a lie¹⁸.

¹⁴ A. Schopenhauer, *Świat...*, t. 1, dz. cyt., s. 30.

¹⁵ A. Schopenhauer, *Czworaki...*, dz. cyt., s. 92.

¹⁶ Zob. tamże, s. 96.

¹⁷ B. A. G. Fuller, *Historia filozofii*, t. 2, Warszawa 1967, s. 351.

¹⁸ Zob. A. Schopenhauer, *Czworaki...*, dz. cyt., s. 97.

Although in his other works Schopenhauer does not write about the issue of truth, one may come across many passages concerning cognition and sufficient reason which, in fact, are connected with truth. According to them we should think about Schopenhauer's truth as closely related to the reason of the judgment. The truth in philosophy is most importantly a predicate which can be claimed according to the theory of sufficient reason. Still, we cannot forget about the truth which Schopenhauer believes to be the original reason and the basis for his philosophical system, expressed in a general way and made a title his most important work – *The World as Will and Representation*.

ARTUR J. KATOŁO

**MIŁOSNA POEZJA LUDOWA KALABRII
NA PRZYKŁADZIE PIOSENKI ANONIMOWEGO
AUTORA PT. „JASKÓLECZKA” ("RITURNELLA")**

Słowa kluczowe:

Italia Południowa, Kalabria, folklor, poezja, muzyka

**FOLK LOVE POETRY OF CALABRIA ILLUSTRATED BY THE EXAMPLE
OF AN UNNAMED AUTHOR OF RITURNELLA SONG [JASKÓLECZKA]**

Key words:

Southern Italy, Calabria, folk, poetry, music

Abstract:

Riturnella is a popular calabrese song. It was rediscovered by Antonello Ricci (ethnomusicologist) in the seventies of the XX-th century. An elderly woman from Cirò – Mariangela Pirito [Za Manciolina] – recalled the text from memory. Following this discovery, the song was taken up by different bands

Miłość, rozstanie i tęsknota za osobą ukochaną stanowią niejednokrotnie temat twórczości ludowej. Właściwie każdy naród posiada w swoim dorobku kultury ludowej utwory odzwierciedlające uczucia wspomniane powyżej. Podobnie ma się i z twórczością ludową Kalabrii (region Włoch Południowych), z którym, przez pochodzenie i wieloletnie zamieszkiwanie, związany jest autor tego artykułu. Kalabria była i jest ziemią emigrantów; emigracja oznacza rozłąkę i tęsknotę. Celem niniejszego artykułu jest ukazanie, na przykładzie konkretnego utworu (*Riturnella*), jaki sposób prości ludzie starali się wyrazić swoje uczucia. W celu realizacji tego zamierzenia, zostanie przedstawiony tekst utworu (w oryginalnym dialekcie) wraz z tłumaczeniem na język polski, oraz analiza językowa i treściowa.

Tekst *Riturnelli*

Riturnella została na nowo odkryta w latach 70. XX w. przez prof. A. Ricciego. Tekst piosenki, stanowiący świadectwo ludowej poezji miłosnej, przetrwał do naszych czasów dzięki fenomenalnej pamięci mieszkanki miejscowości Cirò – Mariangeli Pirito zwanej *Za Manciolina* [Ciocia Manzulina]. Współczesny tekst utworu jest efektem wielu zmian leksykalnych oraz dialektalnych; najwierniejsza oryginałowi, w swoim brzmieniu, jest wersja śpiewana przez wspomnianą powyżej kobietę. Trzeba być jednak świadomym, iż również i jej wersja nie jest doskonała; właściwie każdy śpiewał i śpiewa ten utwór na swój sposób. W interpretacji A. Ricciego, dialektalny rzeczownik *rinnina* oznacza „jaskółkę”, zaś *riturnella* – „jaskółeczkę”¹.

Poniżej przedstawiony zostanie tekst *Riturnelli*, z moim tłumaczeniem na język polski²:

1. *Tu rinnina chi vai* [Jaskółko, która lecisz]
Tu rinnina chi vai [Jaskółko, która lecisz]
Lu maru maru [Przez morza i morza]
Oi riturnella [O jaskółeczko]
Tu rinnina chi vai lu maru maru [Jaskółko, która lecisz przez morza i morza]
2. *Ferma quannu ti dicu* [Zatrzymaj się, gdy do ciebie mówię]
Ferma quannu ti dicu [Zatrzymaj się, gdy do ciebie mówię]
Dui paroli [Dwa słowa]
Oi riturnella [O jaskółeczko]
Ferma quannu ti dicu dui paroli [Zatrzymaj się, gdy do ciebie mówię dwa słowa]
3. *Corri a jettari lu* [Leć i rzuć]
Corri a jettari lu [Leć i rzuć]
Suspiru a mari [Moje westchnienia morzu]
Oi riturnella [O jaskółeczko]
Corri a jettari lu suspiru a mari [Leć i rzuć moje westchnienia morzu]
4. *Pe' videri se mi rišpunna* [Uważaj czy mi odpowie]
Pe' videri se mi rišpunna [Uważaj czy mi odpowie]
Lu mio beni [Mój ukochany]
Oi riturnella [O jaskółeczko]

¹ Zob. C. A. Amoruso, *Alla riscoperta della canzone cirotana "Riturnella"*, „il Cirotano” 29.04.2013, s. 2.

² Tłumaczenie na język polski: A. J. Katolo.

Pe' vidi se mi rišpunna lu mio beni [Uważaj czy mi odpowie mój ukochany]

5. *Nu mi rišpunna, annò* [Nie odpowie mi, nie]
Nu mi rišpunna, annò [Nie odpowie mi, nie]
È troppu luntanu, [To tak daleko]
Oi riturnella [O jaskółeczko]
Nu mi rišpunna, annò, è troppu luntanu [Nie odpowie mi, nie, to tak daleko]
6. *È tutt'a na frišcura* [I w cieniu drzewa]
È tutt'a na frišcura [I w cieniu drzewa]
Chi sta durmennu, [Pod którym śpi]
Oi riturnella [O jaskółeczko]
È tutt'a na frišcura chi sta durmennu [I w cieniu drzewa, pod którym śpi]
7. *Poi si rivigghja cu* [A później się obudzi z]
Poi si rivigghja cu [A później się obudzi z]
lu chjantu all'occhi [Płaczem w oczach]
Oi riturnella [O jaskółeczko]
Poi si rivigghja cu lu chjantu all'occhi [A później się obudzi z płaczem w oczach]
8. *Si stuja l'occhi e li* [Osuszy oczy swoje]
Si stuja l'occhi e li [Osuszy oczy swoje]
Passa lu chjantu [Przestanie płakać]
Oi riturnella [O jaskółeczko]
Si stuja l'occhi e li passa lu chjantu [Osuszy oczy swoje przestanie płakać]
9. *Piglia lu muccaturu* [Weź jego chusteczkę]
Piglia lu muccaturu [Weź jego chusteczkę]
Lu vaju a llavu [Pójdę ją uprać]
Oi riturnella [O jaskółeczko]
Piglia lu muccaturu, lu vaju a llavu [Weź jego chusteczkę, pójdę ją uprać]
10. *Poi ti lu špannu a nu* [Później ją rozwieszę]
Poi ti lu špannu a nu [Później ją rozwieszę]
Peru de rosa [Na krzaku róży]
Oi riturnella [O jaskółeczko]

- Poi ti lu špannu a nu peru de rosa* [Później ją rozwieszę
na krzaku róży]
11. *Poi ti lu mannu a Na* [Później cię wyślę z nią do Na³]
Poi ti lu mannu a Na [Później cię wyślę z nią do Na]
Puli a stirare [Czystą i wyprasowaną]
Oi riturnella [O jaskółeczko]
Poi ti lu mannu a Napuli a stirare [Później cię wyślę
z nią do Na, czystą i wyprasowaną]
12. *Poi ti lu cogliu a la* [I złożę ją po]
Poi ti lu cogliu a la [I złożę ją po]
Napulitana [Neapolitańsku]
Oi riturnella [O jaskółeczko]
Poi ti lu cogliu a la napulitana [I złożę ją po Neapolitańsku]
13. *Poi ti lu mannu cu* [I wyślę cię z]
Poi ti lu mannu cu [I wyślę cię z]
Ventu a purtari [Wiatrem abyś zaniósł]
Oi riturnella [O jaskółeczko]
Poi ti lu mannu cu ventu a purtari [I wyślę cię z wiatrem
abyś zaniósł]
14. *Ventu vā portacellu* [Pędź z wiatrem i zanieś]
Ventu vā portacellu [Pędź z wiatrem i zanieś]
A lu mio beni [Mojemu ukochanemu]
Oi riturnella [O jaskółeczko]
Ventu vā portacellu a lu mio beni [Pędź z wiatrem i zanieś
mojemu ukochanemu]
15. *Mera pe' nun ti cara* [Uważaj, byś jej nie upuściła]
Mera pe' nun ti cara [Uważaj, byś jej nie upuściła]
Pe' supra mari [Ponad morzami]
Oi riturnella [O jaskółeczko]
Mera che nun ti cara pe' supra mari [Uważaj, byś jej
nie upuściła ponad morzami]
15. *Ca perda li sigilli* [By nie stracić pieczęci]
Ca perda li sigilli [By nie stracić pieczęci]
De chistu cori [Tego serca]

³ Na – skrót od Neapolu [Napuli – w dialekcie].

Oi riturnella [O jaskółeczko]

Ca perda li sigilli de chistu cori. [By nie stracić pieczęci tego serca].

Analiza językowa i treściowa

Tekst piosenki składa się z 16 zwrotek, a każda z nich posiada swój określony porządek: werset z powtórzeniem (A+A), poszerzenie w trzecim (B), inwokacja w czwartym (C) i podsumowanie w piątym (D). Piąty werset (D) złożony jest z połączenia pierwszego (A) z drugim (B), co można oddać schematem: D= A+B.

Tu rinnina chi vai (A)

Tu rinnina chi vai (A)

Lu maru maru (B)

Oi riturnella (C)

Tu rinnina chi vai lu maru maru (D=A+B)

Kolejną cechą charakterystyczną tekstu są podwojenia leksykalne – jest to naturalne i powszechne w dialektach kalabryjskich. W odróżnieniu od języka włoskiego, gdzie podwojenia przymiotników używane są do wyrażenia stopnia najwyższego, w dialektach kalabryjskich podwajane są rzeczowniki. Mają one na celu wyrażenie ruchu, który trwa długo i dotyczy określonego miejsca: *u maru mar* – wzdłuż morza, *a riva riva* – wzdłuż wybrzeża, *a rasa rasa* – wzdłuż murów (jakiegoś budynku, jakiejś ogrodzonej przestrzeni), *a ruva ruva* – drogami dzielnic⁴. W *Riturnelli* wyrażenie *lu maru maru* ma wyrażać nieprzebytą odległość pomiędzy dwoma kochającymi się osobami, która odnosi się nie tylko do dystansu fizycznego, ale również do cierpienia duchowego spowodowanego rozłąką. Na taką interpretację tekstu zezwala fakt, iż inwokacja w każdej zwrotce rozpoczyna się od bolesnego *oi*.

Należy w tym miejscu podkreślić, iż *Riturnella* opisuje pewien kontekst historyczno-społeczny. Kalabria od wieków stanowiła teren, z którego emigrowały liczne grupy mieszkańców w celu znalezienia lepszych warunków życia⁵. Tekst piosenki to dramat dwojga ludzi – jedno z nich musiało opuścić swoją małą ojczyznę (czyli pozostawić ukochaną osobę) z przyczyn ekonomicznych. Pod pewnymi aspektami, można odnaleźć podobieństwa historyczno-kulturowe odnoszące się do polskiej emigracji XIX wieku, a opisane w ludowej piosence pt. *Góralu czy ci nie żal*.

⁴ Więcej na ten temat zob. G. Rohlfs, *Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti*, Einaudi, Torino 1966, t. 1. Przykładem takich podwojeń leksykalnych są przysłówia ludowe zob. G. Quaranta, *Dissimu e dicu*, Amministrazione Comunale di Anioia, Anioia 2006.

⁵ Więcej o sytuacji społeczno-ekonomicznej Kalabrii zob. A. J. Katolo, *Organizacja instytucji „dei Monti” jako przykład zaangażowania Kościoła lokalnego na rzecz ubogich w Kalabrii (XVI-XVIII w.)*, „Studia i Badania Naukowe. Europeistyka” 2009, nr 2, s. 141-158; G. A. Pasquale, *Relazione sullo stato fisico-economico-agrario della Prima Calabria Ulteriore*, Tipografia nel R. Albergo de’ poveri, Napoli 1863.

Ogromna tęsknota, wręcz desperacja, zakochanej została wyrażona słowami: *Corri a jettari lu / Suspiru a mari*. Naturalnie, jaskółka nie potrzebuje morza, aby zanieść słowa tęsknoty. Jednak morze jest symbolem nieprzebytej odległości, która napawa lękiem. To napawające lękiem morze (w swoim bezkresie), ma także stać się posłańcem słów miłosnej tęsknoty za ukochanym.

Obok tęsknoty za ukochanym pojawiają się kolejne uczucia, wyrażone słowami: *Pe' vidiri se mi rišpunna / Lu mio beni*. Te uczucia to: niepokój - czy wiadomość o miłości, przekazane przez jaskółkę i morze, dotrze do adresata; nadzieja - iż ta miłość nie zostanie odrzucona.

Pragnienie połączone z nadzieją, iż uczucie zostanie zaakceptowane, pomimo ogromnej odległości pomiędzy zakochanymi, wyrażone zostało w kolejnej zwrotce: *Nu mi rišpunna, annò / È troppu luntanu*. Warto jeszcze w tym miejscu zwrócić uwagę na słowo *annò*. W języku włoskim *anno* oznacza „rok”. W dialekcie kalabryjskim, z miejscowości Cirò, wzmiankowane słowo to efekt połączenia fonetycznego dwóch słów: *rišpunna* i *no*. Mamy w tym miejscu do czynienia z podwojeniem głosek, co w konsekwencji brzmi jak *anno*. W ostatecznej wersji dialektalnej, pierwszy i drugi werset mogą brzmieć jako jeden wyraz: *numirišpunnannò*⁶.

È tutt'a na frišcura chi sta durmennu – miejsce odpoczynku w cieniu drzewa lub pergoli⁷. Ukochany, zmęczony ciężką pracą, palącym słońcem i tęsknotą za ukochaną, zasypia. Cień staje się miejscem ukojenia fizycznego oraz duchowego. To do tego miejsca ma dotrzeć jaskółka z posłaniem miłości. Można sobie wyobrazić, iż posłanniczka, po dotarciu na miejsce, boi się go obudzić - sen o ukochanej jest zbyt piękny. Pokrzepiony snem kochanek znajduje siły do tego, aby otrzeć łzy i powrócić do twardej rzeczywistości⁸: *Si stuja l'occhi e li passa lu chjantu*.

Zwrotki 9-13 opisują „rytuał chusteczki”. Jaskółeczka ma wziąć zmoczoną łzami ukochanego chusteczkę i zanieść ją do tęskniącej dziewczyny. Zostanie ona uprana, wysuszona, wyprasowana i złożona w szczególny sposób. Następnie skrzydlata posłanniczka ma udać się z tak przygotowaną chusteczką do odległego, w ówczesnych czasach, Neapolu – stolicy Królestwa. „Rytuał chusteczki” w tradycji ludowej Kalabrii jest znakiem ogromu uczucia miłości wobec drugiej osoby⁹.

W zwrotce 10 znaleźć można ciekawostkę językową: *peru*. Dosłownie rzeczownik ten, w dialekcie, oznacza „stopę”, „piętę”. W powszechnym użyciu jest jednak inne znaczenie tego słowa: „drzewo”, „krzew”. Dlatego *peru de rosa* będzie oznaczało „krzak róży”. Podobnie ma się rzecz z *cogliu a la* w zwrotce 12. Dialektalne *còglir*, *cògghir*, *cogghjir* posiada różne znaczenia. W tym przypadku chodzi

⁶ Zob. C. A. Amoruso, *Alla riscoperta della canzone cirotana "Riturnella"*, s. 2.

⁷ Zob. A. Pisano, *Dizionario Dialettale Calabrese*, Gasperina-Nova Milanese 2011, s. 91 [msc].

⁸ Zob. C. A. Amoruso, *Alla...*, dz. cyt., s. 6.

⁹ Zob. tamże, s. 7.

o „złożenie” suchej już chusteczki. Często jednak, czasownik ten używany jest na oznaczenie „zbierać”, „zdejmować”¹⁰. Dlatego w niektórych tłumaczeniach oraz interpretacjach *Riturnelli* można spotkać się z wersją: „zdejmę ją [chusteczkę] z krzewu róży”.

W zwrotce 15 występuje czasownik *merar*, który odpowiada włoskiemu *mirare*, a swoje pochodzenie zawdzięcza językowi łacińskiemu i hiszpańskiemu. W tym jednak kontekście odnosi się wzmiankowany czasownik do włoskiego *guardare*, czyli „uważać”. Stąd końcowa inwokacja wspomnianej zwrotki ma na celu ostrzeżenia jaskółeczki, aby nie upuściła chusteczki-symbolu miłości do morza. W zwrotce 16 chusteczka jest już depozytariuszem „pieczęci” miłości, „pieczęci” serca. Należy podkreślić, iż w mentalności kalabryjskiej *sigillare* [„pieczętować”] posiada wyjątkowe znaczenie – stanowi synonim wyłączności osoby dla osoby¹¹. Nikomu obcemu nie wolno już więcej wchodzić pomiędzy dwoje „opieczętowanych”.

Podsumowanie

Podsumowując, należy podkreślić iż ta ludowa miłosna pieśń tęsknoty i rozłąki podkreśla ogromną wartość wierności na płaszczyźnie ukochany-ukochana. Pomimo tęsknoty, pozostaje pozytywne przesłanie – warto być wiernym i czekać na ukochaną osobę. Jaskółka staje się posłańcem wiernej miłości, zaś chusteczka – znakiem, pieczęcią wyłączności tej pięknej postawy, jaką jest pragnienie tak wielkiego dobra dla drugiej osoby, którego pragnie się dla siebie.

ARTUR KATOLO

LA LINGUA ITALIANA: STRUTTURA E STORIA

Sлова kluczowe:

fonemy, morfemy, struktury syntaktyczne, leksemy, historia języka włoskiego

JĘZYK WŁOSKI - STRUKTURA I HISTORIA

Streszczenie:

Alfabet włoski jest systemem zapisu używanym, aby transkrybować fonemy właściwe dla języka włoskiego; składa się z 21 liter. Morfem jest najmniejszym elementem słowa lub wypowiedzi posiadającej znaczenie. Nie może być bardziej podzielony. Leksem jest najmniejszą jednostką tworzącą system leksykalny danego języka. Każdy okres w historii języka posiada charakterystyczne cechy – na przykład wpływy języka francuskiego lub hiszpańskiego, zmiany w pisowni, zmiany w gramatyce, zmiany stylu w poezji i prozie etc. Wszystkie zmiany i fluktuacje posłużyły do ustalenia (ustanowienia) w obecnie używanym języku włoskim kategorii „standardowego” języka włoskiego oraz nowych standardów języka włoskiego.

ITALIAN LANGUAGE- STRUCTURE AND HISTORY

Keywords:

phonemes, morphemes, syntax structures, lexemes, history of Italian language

Abstract:

The Italian alphabet is a system used to transcribe Italian phonemes. It consists of 21 letters. A morpheme is the smallest part of a word or a utterance carrying a meaning, which can not be more divided. A lexeme is the smallest unit creating a lexical system of the language. Each period in the history of a language includes characteristic features - such as influence of French or Spanish language, altering the spelling and grammar, changes in poetry and prose etc. All the changes and fluctuations relied upon creating a category of standard Italian language and new standards of Italian which are presently used.

Status quaestionis: il parlante di fronte alla parola

In ogni lingua abbiamo due realtà indispensabili: il parlante e la parola. Il parlante non può esistere senza la parola – come potrebbe avvenire la comunicazione? Oppure, la parola, da chi potrebbe essere formulata, se non esistesse il parlante?

Si parte dalla definizione della “parola”. Secondo il *Dizionario Fondamentale della Lingua Italiana*, “parola [è] il complesso di suoni o il singolo suono (e la corrispondente scrittura) con cui viene espressa un’idea che, per essere precisata e

determinata, ha bisogno di trovarsi nell'insieme di una frase"¹. Si possono riportare, anche, altre definizioni elaborate dalla teoria linguistica moderna: "1. Minima unità isolabile all'interno della frase, composta da uno o più fonemi, dotata di un significato autonomo fondamentale o di una funzione sintattica; anche, la sua rappresentazione grafica. [...] 2. Insieme, sequenza linguistica considerata dal punto di vista del significato, discorso. [...] 6. Linguaggio, facoltà d'espressione. [...] 9. Pura espressione verbale contrapposta all'azione ed alla realtà. [...] 10. Cenno, menzione"². Le definizioni si possono moltiplicare senza fine, ma questo non è lo scopo della medesima tesina. Dalle definizioni riportate si possono trarre alcune caratteristiche della parola: è un suono (o complesso dei suoni), possiede un significato autonomo, possiede una funzione sintattica, possiede diversi modi di espressione (orale o grafica).

Ma, chi è il "parlante", che sembra essere una figura piuttosto misteriosa? Nel *Dizionario* sopra riportato manca questa parola... Forse non esiste? Esiste, ma anche in questo caso abbiamo una catena di definizioni. Come l'aggettivo, il "parlante" è colui "che parla o che è dotato di parola"; come figura - "tanto espressivo da far capire le intenzioni, i sentimenti, da sembrare in grado di parlare", oppure "che esprime qualcosa, per mezzo di scritte e/o disegni"; come sostantivo - "il soggetto dell'enunciazione orale; chi fa uso di una determinata lingua o dialetto"³. Naturalmente, anche in questo caso non ci si vuole dilungare nelle molteplici definizioni. Cercheremo, piuttosto, di trovare qualche caratteristica comune. Prima di tutto il "parlante" deve essere un ente vivo - il morto, oppure un essere non animato, non possiede le capacità della parola. Questa affermazione sembra essere logica. Anche il registratore, o la radio, o la tv, o il grammofofono trasmette le parole di un essere vivo attualmente o vivo in precedenza. Prendendo in considerazione il fatto, che la "parola" è un suono con un significato determinato, allora, il "parlante" deve essere un ente intelligente, che non produce solamente dei suoni, ma che ne conosce e riconosce il loro senso⁴.

Concludendo, si deve dire, che le due realtà – la parola e il parlante – sono indispensabili se vogliamo parlare dell'insegnamento della lingua italiana agli stranieri. Ci deve essere qualcuno che produce un messaggio (parlante, mittente), qualcuno che saprà decifrare tale messaggio (ascoltatore, destinatario), e ci deve essere un mezzo che porterà il messaggio al destinatario con i segni orali o grafici (parola).

Nella medesima tesina vengono presentati gli argomenti riguardanti la struttura e la storia della lingua italiana. Nel primo capitolo, intitolato *Struttura della lingua italiana*, si prenderanno in considerazione i fonemi, i morfemi, le strutture

¹ *Parola*, voce, in *Dizionario Fondamentale della Lingua Italiana*, Ed. Istituto Geografico De Agostini, Milano 1995, p. 691.

² *Dizionario Italiano*, in: http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/P/parola.shtml, 03.08.2016.

³ *Ibidem*.

⁴ Più ampiamente dell'uso scorretto della parola, che offende l'intelligenza dell'ascoltatore, cfr. il mio saggio, A. Katolo, *La manipolazione dell'informazione al servizio del consumismo*, in: *L'etica e mercato*, C. Martinez Sicluna y Sepulveda (a cura di), CEDAM, Padova 2011, pp. 17-28.

sintattiche ed i lessemi.

Il secondo capitolo, intitolato *Storia della lingua italiana*, riguarderà lo sviluppo della lingua, seguendo l'ordine cronologico dall'eredità latina fino al Novecento. La storia della lingua italiana, un argomento in se stesso vastissimo ed interessante, viene presentato in forma abbreviata, tenendo conto dei limiti (che saranno superati) stabiliti da parte dei Dirigenti del corso.

Per preparare questa tesina si doveva utilizzare la letteratura sull'argomento. La metodologia del lavoro è la seguente: dopo l'analisi della letteratura sull'argomento è stata fatta la sintesi e sono state riportate le conclusioni.

Struttura della lingua italiana

La lingua è composta da un insieme di elementi tra di loro interdipendenti e ciascun elemento ha un valore e un funzionamento in rapporto al valore ed al funzionamento degli elementi che gli sono vicini. La lingua è un sistema costituito da più sistemi tra loro correlati: i fonemi (sistema fonologico), i morfemi e strutture sintattiche (sistema morfologico-sintattico) ed i lessemi (sistema lessicale).

I fonemi

Un fonema è un'unità linguistica dotata di valore distintivo; è un'unità che può produrre variazioni di significato se scambiata con un'altra unità⁵. Come esempio si può riportare la differenza di significato tra “suono” e “tuono” (scambio tra il fonema “s” e il fonema “t”), “rabbia” e “gabbia” (scambio tra il fonema “r” e il fonema “g”), “pelle” e “belle” (scambio tra il fonema “p” e il fonema “b”).

I fonemi rappresentano le unità minime di seconda articolazione - unità linguistiche più piccole e senza significato proprio. Esse, combinate, possono produrre unità aventi significato e funzione grammaticale propria (“monemi” o “morfemi”) o unità di prima articolazione⁶.

Ogni lingua possiede delle lettere. Esse sono la rappresentazione o trascrizione grafica di suoni (“foni”), che individuano la qualità sonora delle parole - permettono di distinguere una parola⁷. Si può dire, che essi hanno un carattere astratto e una funzione distintiva.

L'alfabeto italiano è il sistema di scrittura alfabetico utilizzato per trascrivere i fonemi propri della lingua italiana - è composto da ventuno lettere⁸. Ma, vi sono utilizzate anche altre 5 lettere (quelle straniere) - in questo caso dell'alfabeto latino: J, K, X, W, Y. L'alfabeto italiano deriva da quello latino antico (età repubblicana) che aveva 23 lettere: A B C D E F G H I K L M N O P Q R S T V X Y Z. L'alfabeto italiano possiede 5 segni vocalici (A, E, I, O, U) per trascrivere i sette fonemi vocalici presenti in italiano: /a/, /ɛ/, /e/, /i/, /ɔ/, /o/, /u/. Si serve di 16 consonanti: B, C, D, F, G, H, L, M, N, P, Q, R, S, T, V, Z. Di esse, solo 10 grafemi hanno un'esatta

⁵ Cfr. più ampiamente: J. Kuryłowicz, *Język a człowiek*, Warszawa 1948; J. Kuryłowicz, *Esquisses linguistiques*, Wrocław-Kraków 1960; J. Fisiak, *Wstęp do współczesnych teorii lingwistycznych*, Warszawa 1978.

⁶ Cfr. J. Kuryłowicz, *Struktura morfemu*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” n. 7, 1938, pp. 10-28.

⁷ Cfr. B. Panebianco, C. Pisoni, L. Reggiani, A. Varani, *Le regole e l'immaginazione*, Ed. Zanichelli, Bologna 2007, p. 9.

⁸ Cfr. M. Sensini, *La grammatica della lingua italiana*, Ed. Mondadori, Milano 2009, p. 14.

corrispondenza con fonemi altrettanti: B, D, F, L, M, N, P, R, T, V. La corrispondenza tra fonemi e grafemi in italiano è carente ed incoerente: ci sono 21 lettere (più 5 di origine straniera) a fronte di 30 fonemi. L'italiano si può considerare una lingua in cui la corrispondenza ortografica tra grafemi e fonemi è sostanzialmente biunivoca⁹, più che in lingue come l'inglese ed il francese, ma meno che in polacco. Per esempio *chrzqszcz* („scarabeo”), dove *ch* si pronuncia come suono unico (come la “h” aspirata), *rz* – suono unico (come la “s” dell’inglese *pleasure*), *q* – due suoni (come una “o” nasale *on*; simile alla “o” del francese *mon*), *sz* – suono unico (come la “sc” di *sciabola*), *cz* – suono unico (come la “c” di *cella*). In polacco, volendo fare un paragone con l’italiano, vi sono 32 lettere (più 8 gruppi di lettere) per un totale di 35 fonemi.

I morfemi e strutture sintattiche

Il morfema è il più piccolo elemento di una parola o di un enunciato dotato di significato, e non può essere ulteriormente suddiviso¹⁰. Il termine deriva dalla lingua greca e significa “forma”.

Una parola può essere composta da un solo morfema. Per esempio, la preposizione *di* ed in generale quasi tutte le particelle invariabili. Ma, esistono anche parole variabili (nomi, aggettivi, pronomi etc.), che possono essere composte da un solo morfema. Nella lingua italiana sono quasi esclusivamente singolari e generalmente maschili: per esempio *bel* e *qual*. Queste parole sono rare in italiano. Le parole più semplici possono essere composte da due morfemi. Per esempio, la parola *gatto* è composta dal morfema *gatt-*, che è anche la radice della parola e dal morfema *-o*, che è la desinenza, che significa “maschile singolare”. Le parole derivate possono essere composte da più morfemi. Per esempio, la parola *nazionali* è composta dal morfema *nazion-* che è la radice, dal morfema *-al-* che è il suffisso, che deriva l'aggettivo da un nome e dal morfema *-i*, che è la desinenza, che significa “comune plurale”. Le forme verbali possono essere composte da molti morfemi¹¹. I morfemi possono essere distinti in:

1. lessicali - i morfemi che danno tutto o parte del significato principale della parola o espressione;
2. grammaticali - i morfemi che danno la forma corretta nel contesto. I morfemi grammaticali ancora possono essere distinti in:
 - 2.1. morfemi derivazionali - i morfemi che possono cambiare o precisare il significato del morfema lessicale e che si adopera nella derivazione;
 - 2.2. morfemi flessionali - i morfemi che non danno un significato vero e proprio e si adoperano solo per la flessione.

Parlando dei morfemi, si devono distinguere dai “morfi”. Il morfo è un'entità fonologica lineare, che rappresenta il significante di un morfema. In altre parole, si

⁹ Cfr. più ampiamente: B. Migliorini, C. Tagliavini, P. Fiorelli, *Dizionario italiano multimediale e multilingue d'ortografia e di pronunzia*, Ed. RAI ERI 2010.

¹⁰ Cfr. J. G. Fought, *Leonard Bloomfield's linguistic legacy: later uses of some technical features*, “*Historiographie linguistica*” n. 26/3, 1999, pp. 313-332.

¹¹ Più ampiamente cfr.: G. Berruto, *Corso elementare di linguistica generale*, Ed. UTET Università, Torino 2006.

tratta di una forma concreta, che assume un morfema. Il morfema è un'unità di significato, la cui consistenza può essere astratta e non espressa materialmente, invece il morfo è parte di una concreta realizzazione verbale - è composto da materiale fonologico¹². I morfi si distinguono in:

1. morfi liberi - possono comparire da soli e quindi possono costituire da sé una parola. Si tratta in generale degli articoli, le particelle e qualche avverbio;
2. morfi legati - ogni morfo che abbia bisogno di legarsi ad altro morfo (libero o legato) per formare una parola. I morfi legati si possono distinguere a loro volta in radici e affissi:
 - 2.1. radici - i morfi che esprimono un significato generale;
 - 2.2. affissi - i morfi che non hanno un significato proprio, ma servono per specificare meglio il significato delle radici a cui si legano¹³.

Per quanto riguarda la struttura sintattica si deve affermare che la “sintassi”, derivante dal termine greco *syntaxis* (“ordinamento”), è la branca della linguistica che studia i diversi modi in cui le parole si uniscono tra loro, per formare una proposizione ed i vari modi, in cui le proposizioni si collegano per formare un periodo. Esistono due tipi di sintassi:

1. frase semplice – l'analisi logica della proposizione;
2. frase complessa – l'analisi logica del periodo.

Nella lingua italiana la proposizione è l'unità elementare del discorso con un senso compiuto. Essa nella frase è composta da un soggetto, un predicato e vari complementi. Si deve affermare, che nessuna parte della proposizione è assolutamente indispensabile, perché possono esserci proposizioni prive di complementi. Per esempio, le proposizioni con soggetto sottinteso, o le proposizioni con predicato sottinteso - “frasi nominali”.

Una proposizione in italiano può trovarsi separata dal resto del discorso da segni di “interpunzione forte”, ed essere, quindi, autonoma ed indipendente. In questo caso, viene a coincidere con la frase semplice. Per esempio, ***Hermenegilda è bellissima.***

Ma, può anche trovarsi in un rapporto di subordinazione con altre proposizioni della frase complessa - “proposizione subordinata”. La subordinazione può essere di primo, secondo, terzo grado... A seconda che la proposizione dipenda dalla principale o da una proposizione, che a sua volta dipende dalla principale. Per esempio, ***Quando c'è la luce della luna, e se il vino non mancherà, Hermenegilda è bellissima.***

Per quanto riguarda il periodo (frase complessa), è un'unità complessa del discorso, composta da più frasi semplici (o proposizioni), combinate in una sola struttura di senso compiuto. Ogni periodo grammaticale termina con un segno di punteggiatura finale: punto fermo (“.”), punto esclamativo (“!”), punto interrogativo (“?”). Un periodo può essere suddiviso in proposizioni che sono pari al numero di

¹² Cfr. R. Simone, *Fondamenti di linguistica*, Ed. Laterza, Roma-Bari 2008, p. 145.

¹³ Cfr. ibidem, pp. 155-156.

predicati (sia verbali che nominali) e coniugati (sia nei modi finiti o indefiniti).

Nella frase composta dai più proposizioni, si deve individuare la proposizione più importante (la proposizione reggente o principale). Essa costituisce la struttura portante del periodo - tutte le altre proposizioni dipendono da essa (per questo vengono chiamate “proposizioni subordinate”). La proposizione principale non è necessariamente la prima. Nel periodo, a volte, le proposizioni si presentano incastonate l'una nell'altra¹⁴.

Le proposizioni subordinate (proposizioni secondarie) possono dipendere dalla proposizione principale o da un'altra proposizione subordinata. Le proposizioni non sono necessariamente subordinate tra loro. Esse possono anche essere giustapposte mediante un segno d'interpunzione debole (la virgola) o una congiunzione coordinante. Questo ultimo tipo di collegamento è chiamato coordinazione (paratassi). Ma, si deve dire che, anche, la proposizione principale può avere una sua coordinata. Ci sono diversi tipi di proposizioni coordinate: copulative, avversative, disgiuntive, correlative, esplicative e conclusive.

Per quanto riguarda i tipi e le forme di subordinazione, si può distinguere:

1. Proposizioni subordinate esplicite – che contengono un verbo in modo finito (indicativo, congiuntivo, condizionale o imperativo). In questo caso, possono essere introdotte da congiunzioni o locuzioni (che, come, se, quando, perché, poiché, ecc.), pronomi relativi (che, chi, ecc.), avverbi relativi (dove, donde, ecc.), pronomi e aggettivi e avverbi interrogativi (chi?, quanto?, dove?, ecc.);
2. Proposizioni subordinate implicite – che contengono un verbo di modo infinito (infinito, gerundio e participio). In questo caso possono essere introdotte da preposizioni che reggono l'infinito (per, a, di, da, dopo, senza, ecc.) e da congiunzioni che precedono il gerundio.

A questo punto occorre toccare l'argomento del discorso indiretto che è il modo, in cui vengono riportate, in una proposizione subordinata, le parole dette in precedenza. Prima di tutto deve essere osservata la concordanza dei tempi. Se, la frase principale è al tempo passato (imperfetto, passato remoto, trapassato, il più delle volte passato prossimo), i tempi andranno adattati in questo modo: presente---imperfetto, passato prossimo---trapassato prossimo, futuro---condizionale passato, condizionale presente---condizionale passato, imperfetto---imperfetto, imperativo---infinitivo combinato a “di”¹⁵.

Concludendo questa parte della tesina e tenendo conto dei limiti delle cartelle indicate, dobbiamo osservare come nella lingua italiana vi siano una molteplicità di frasi (frasi semplici o composti), che rimangono in un ordine. L'analisi logica del periodo e della preposizione permette allo studente straniero di comprendere meglio la struttura della lingua italiana e di esprimersi in modo logico e preciso.

¹⁴ Cfr. *La grammatica italiana*, in: http://www.treccani.it/enciclopedia/proposizioni-subordinate_%28La-grammatica-italiana%29/, 04.08.2006.

¹⁵ Più ampiamente cfr.: E. Jafrancesco (in collaborazione di F. Fiesoli), *Parla e scrivi. La lingua italiana come L2 a livello elementare e avanzato*, Ed. Cendali, Firenze 2006.

I lessemi

Un lessema è l'unità minima che costituisce il lessico di una lingua. Una lingua è un universo multiforme che il vocabolario presenta come un insieme caotico. È logico che, ad ogni lessema di una lingua può corrispondere la sua registrazione nel dizionario, sotto forma di lemma¹⁶. Come unità lessicale, il termine fa riferimento tanto al piano dell'espressione, quanto a quello del contenuto. Come unità astratta appartiene al piano della *langue* e nasce sulla falsariga di *fonema*, anche per evitare il termine controverso *parola*¹⁷.

Il lessico italiano è formato da tre componenti. Il primo - le parole che provengono dal latino volgare (latino ereditario in fondo). Il secondo - le neoformazioni e neologismi, che si sono formati dalle parole già esistenti grazie meccanismi della formazione delle parole. Il terzo - le neoformazioni di parole provenienti dalle lingue straniere e dalle lingue classiche.

Si può finire questa parte con le parole della lezione del Modulo 4 *Elementi del lessico italiano* del nostro corso: “il vocabolario si propone di abbracciare il lessico della lingua nella sua totalità e registra i lessemi appartenenti a tutte le parti del discorso”.

Storia della lingua italiana

Dal latino al volgare

L'italiano è una lingua derivata dal latino. Secondo l'idea tradizionale, in età classica il latino si impose sulle lingue delle popolazioni con cui i Romani si imbattono nella penisola italiana¹⁸. Tra il III e il II secolo a.C. la penisola italiana è ancora costellata da diverse parlate, al tempo di Augusto esse sono ridotte a “vernacoli di scarsa importanza”¹⁹.

Se, il latino classico rimase la lingua scritta a lungo e dovunque, il parlato andò sempre più differenziandosi dalla lingua ufficiale. Già nel III secolo d. C. un maestro di scuola (probabilmente romano) lottò contro le deviazioni del latino volgare. Le invasioni barbariche e il crollo dell'Impero Romano d'Occidente (476 d.C.) portarono alla frantumazione definitiva dell'unità linguistica in Italia. Gli invasori, che pur avevano imparato il latino, lo parlavano a modo loro. Anche alcune particolarità della loro lingua penetrarono nelle parlate romaniche d'Italia e vennero introdotte nel lessico italiano attraverso il latino parlato²⁰.

¹⁶ De Mauro. *Il dizionario della lingua italiana*, in: <http://web.archive.org/web/20070926215322/http://www.demauroparavia.it/63164>, 04.08.2016.

¹⁷ Cfr. G. L. Beccaria, *Elogio della lentezza. Lezioni Sapegno 2002*, Ed. Aragno, Torino 2004, pp. 444-445.

¹⁸ Cfr. L. Serianni, G. Antonelli, *Manuale di linguistica italiana: storia, attualità, grammatica*, Ed. Mondadori, Milano 2011, pp. 1-3.

¹⁹ C. Marazzini, *Breve storia della lingua italiana*, Ed. Il Mulino, Bologna 2004, p. 39.

²⁰ Cfr. B. Migliorini, *Storia della lingua italiana*, Ed. Sansoni, Firenze 1978, pp. 18-19.

Le origini e il Duecento

Il latino rimase a lungo in Italia l'unica lingua impiegata nella comunicazione scritta - utilizzata nella letteratura e nei documenti ufficiali. I primi documenti scritti consapevolmente in volgare sono quattro *placiti* (sentenze) ritrovati a Cassino e risalenti al 960²¹.

La lingua volgare scritta, da cui risalgono le origini della lingua italiana, si afferma nel '200, quando viene utilizzata anche nei testi letterari. Nel 1224 viene scritto (in volgare umbro) da San Francesco d'Assisi il famoso *Cantico delle creature*²². A questo documento seguono le liriche dei poeti siciliani della corte di Federico II di Svevia. Essi si ispirano ai trovatori provenzali (iniziatori in Francia di una poesia in una lingua letteraria neolatina), e fondano una vera e propria scuola poetica in volgare. La poesia dei Siciliani ha un successo grande e subito viene imitata in Toscana (in particolare dagli scrittori del Dolce Stil Novo)²³.

Nel corso del Duecento la grafia della lingua letteraria è ancora piuttosto incerta e presenta non poche oscillazioni. Nel lessico entrano numerosi francesismi, relativi alla vita cavalleresca ed alla guerra. Il successo della poesia dei trovatori porta l'introduzione di molte parole provenzali²⁴. Gli Arabi (presenti in Sicilia nel periodo 827-1091) hanno introdotto nel lessico tanti termini orientali di ambito marinaresco, economico e scientifico.

Il Trecento e Quattrocento

Nel XIV secolo si afferma definitivamente il volgare - diventa una lingua di uguale dignità rispetto al latino per l'uso letterario. Il più importante tra i diversi volgari italiani fu il toscano-fiorentino; e questo per due ragioni. Primo, perché i tre più grandi e famosi scrittori in volgare del secolo - Dante, Petrarca e Boccaccio - sono tutti toscani. Secondo, perché proprio nel XIV secolo Firenze raggiunge la supremazia economica e culturale in Italia²⁵.

La lingua del Trecento è ancora, piuttosto, instabile nella grafia. Le forme latine rimangono ancora usuali. Nel lessico aumenta la presenza di latinismi dotti, che danno eleganza e decoro alla forma²⁶.

Nel XV secolo ritorna il culto del latino. La fiducia rinnovata nella ragione

²¹ Cfr. C. Marazzini, *Breve storia della lingua italiana*, pp. 55-58.

²² Cfr. B. Miglioni, *Storia della lingua italiana*, p. 32.

²³ Più ampiamente cfr., A. De Stefano, *La cultura alla corte di Federico II imperatore*, Ed. Zanichelli, Bologna 1950; *Federico II e la Sicilia*, C. Ruta (a cura di), Ed. Promolibri, Palermo 2003.

²⁴ Cfr. *Wstęp*, in: *Brewiarz miłości: Antologia liryki staroprowansalskiej*, Z. Romanowiczowa (a cura di), Ed. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1963.

²⁵ Cfr. P. G. Beltrami, *Duecento e Trecento, lingua del*, in:
http://www.treccani.it/enciclopedia/duecento-e-trecento-lingua-del_%28Enciclopedia-dell'Italiano%29/, 05.08.2016.

²⁶ Cfr. *ibidem*.

dell'uomo si accompagna alla riscoperta dei classici greci e latini. L'ammirazione per il mondo classico fa nascere il desiderio di imitare gli scrittori antichi. Questo provoca, di conseguenza, la ripresa del latino, considerato come unica lingua degna di essere impiegata in letteratura. Questa decadenza del volgare termina verso la fine del secolo. Alcuni grandi autori (Lorenzo il Magnifico, Poliziano, Boiardo e Sannazaro) tornano a credere nelle capacità espressive del volgare - lo usano nelle loro opere²⁷.

Nel 1470, con la diffusione della stampa, si assiste ad una maggiore diffusione dei libri, accompagnata dalla ricerca di regole fisse che rendano più stabile la grafia. Nonostante ciò, permangono ancora molte oscillazioni. La punteggiatura è scarsa e manca l'apostrofo. Nell'imperfetto dei verbi comincia a comparire la desinenza -o per la prima persona (*io dovevo*), ma nella lingua letteraria prevale ancora la -a (*io doveva*). L'imperfetto in -o, che è un "quattrocentismo" proprio del fiorentino parlato del XV secolo, verrà accolto nella lingua letteraria definitivamente solo nell'Ottocento con i *Promessi sposi*. In Toscana nel condizionale le forme in -ei prevalgono su quelle in -ia della tradizione siciliana e letteraria. Nel lessico, come conseguenza del culto della latinità, penetrano tantissimi latinismi. I contatti con gli altri paesi europei e con l'Oriente rendono comuni parole soprattutto francesi²⁸.

Dal Cinquecento al Settecento

Il XVI secolo si dedica alle discussioni sulla lingua. Riconosciuta ormai definitivamente la dignità letteraria del volgare, si tratta di stabilire quale sia il volgare che si debba usare. Le posizioni assunte dai letterati italiani del Cinquecento sono fondamentalmente tre: quella di chi ritiene che si debba adottare il toscano-fiorentino dei grandi scrittori del Trecento, quella di chi crede che l'italiano debba far proprie le parole più eleganti di tutte le parlate della nazione ed infine quella di coloro che vorrebbero il predominio del toscano-fiorentino moderno²⁹.

La polemica termina con il successo della prima proposta, per merito di Pietro Bembo (l'autore delle *Prose della volgar lingua* (1525)), che propone come modello la lingua di Petrarca (per la poesia) e di Boccaccio (per la prosa). Ludovico Ariosto, poeta della corte ferrarese e autore del poema *Orlando furioso*, contribuisce all'affermazione di tale proposta, correggendo la propria opera secondo le indicazioni fornite dal Bembo³⁰.

²⁷ Cfr. M. Tavoni, *Umanesimo e Rinascimento, lingua dell'*, in: http://www.treccani.it/enciclopedia/umanesimo-e-rinascimento-lingua-dell_%28Enciclopedia-dell'Italiano%29/, 05.08.2016.

²⁸ Cfr. ibidem.

²⁹ Cfr. ibidem.

³⁰ Cfr. R. Simone, *Stabilità e instabilità nei caratteri originali dell'italiano*, in: A. A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo, Struttura e variazioni*, Ed. Laterza, Bari-Roma, 1993, vol. I, p. 68.

La grafia nel Cinquecento è ancora in gran parte latineggiante, ma, a partire dalla seconda metà del secolo la *h* etimologica, la *x* e il gruppo *ti* al posto di *z* vanno poco a poco sparendo. La punteggiatura diventa più ricca e regolare. L'ortografia è resa più chiara dall'introduzione dell'apostrofo. Per quanto riguarda l'articolo, si impone la regola sostenuta da Pietro Bembo: *il* davanti a consonante, *lo* davanti a vocale e *s* impura. Nell'imperfetto predominano le forme della prima persona in *-a*, mentre il condizionale in *-ia* compare ormai soltanto in poesia. Nel lessico entrano ancora molti latinismi. Le guerre e le dominazioni straniere portano in Italia un buon numero di francesismi e di spagnolismi. Molte sono, però, anche le voci che l'Italia esporta in campo culturale e artistico³¹.

Il XVII secolo è l'età del Barocco. È un periodo ricco di innovazioni linguistiche; anche se molte di loro una volta terminata la moda, spariranno. L'esigenza di suscitare la "meraviglia" nel lettore, spinge gli scrittori ad inventare un gran numero di metafore ardite e bizzarre, ad inventare parole nuove, a mescolare nel lessico, opponendosi alla tradizione, parole eleganti a termini quotidiani e concreti, voci dialettali e straniere a vocaboli tecnici³².

Nel 1612 l'Accademia della Crusca pubblica, infatti, la prima edizione del suo *Vocabolario*, basato rigidamente sulla lingua usata dagli scrittori fiorentini del Trecento. Quest'opera contribuisce a regolamentare la grafia. Si propone, ad esempio, la conservazione della *h* etimologica solo in *ho*, *hai*, *ha*, *uomo* e sostituire sistematicamente *ti* con *zi* (*grazia*). Per quanto riguarda gli articoli, davanti a *z* si usa ancora *il*, ma nel plurale prevale *gli*. Nell'imperfetto dei verbi, lo stile solenne predilige la forma in *-a* per la prima persona, ma sovente si trova anche la terminazione in *-o*. Il condizionale in *-ia*, più frequente in poesia, si trova usato anche in prosa. Nel lessico entrano molte parole nuove formate con l'aggiunta di prefissi e suffissi. Dal latino vengono tratte molte parole scientifiche e giuridiche. A causa del dominio delle potenze straniere, vengono importati gli spagnolismi (prima metà del XVII secolo), ed i francesismi (seconda metà del XVII secolo)³³.

All'inizio del XVIII secolo, l'influsso dell'Illuminismo inglese e francese, crea il culto della ragione. Questa nuova cultura, basata più sull'azione concreta che sulle parole, influenza notevolmente l'uso linguistico. Nella prosa si privilegia l'utilità del contenuto rispetto all'eleganza della forma³⁴.

Per quanto riguarda la grafia, esiste ormai una certa stabilità: l'*h* si adopera

³¹ Cfr. M. Tavoni, *Umanesimo e Rinascimento, lingua dell'*, in: http://www.treccani.it/enciclopedia/umanesimo-e-rinascimento-lingua-dell_%28Enciclopedia-dell'Italiano%29/, 05.08.2016.

³² *Barocco*, in: <http://www.treccani.it/enciclopedia/barocco/>, 05.08.2016.

³³ Più ampiamente cfr. *Guida all'Archivio dell'Accademia della Crusca*, E. Benucci, M. Poggi (a cura di), Ed. Accademia della Crusca, Firenze 2007.

³⁴ Cfr. *Illuminismo*, in: <http://dizionari piu.zanichelli.it/storiadigitale/p/percorso/407/3193/il-dispotismo-illuminato-illuminismo>, 05.08.2016.

solo nelle esclamazioni e nelle voci del verbo *avere*, e la grafia con *zi* viene completamente sostituita con *ti*. Tra gli articoli prevale sempre *il* davanti a *z*, ma dominano *lo* e *gli* davanti a *s* impura. Nei verbi c'è ancora una grande abbondanza di varianti. La forma in *-a* della prima persona dell'imperfetto predomina su quella in *-o*. Il condizionale in *-ia* sopravvive sia in poesia che in prosa³⁵.

La forte influenza della cultura illuministica francese determina l'entrata nel lessico di un grandissimo numero di francesismi, relativi a diversi settori, come la moda, la vita sociale, l'alimentazione, la vita militare, il teatro e la musica. Moltissimi sono anche i francesismi di carattere generale e le locuzioni che traducono modi di dire francesi³⁶.

L'Ottocento e il Novecento

“L'inizio del XIX secolo è caratterizzato dalla polemica tra Classicisti e Romantici. I primi, contrari all'abuso dei francesismi ed alla trascuratezza formale dei letterati del Settecento, predicano il ritorno all'eleganza della lingua della tradizione e l'imitazione dei classici. I secondi, invece, vorrebbero una lingua moderna e fresca, adatta ad esprimere tutti i contenuti, capace di aderire alla realtà delle cose per divenire uno strumento che contribuisca ad avviare l'Italia verso l'unità politica”³⁷. La tesi romantica vince grazie alla crescita della media borghesia. La classe media (insegnanti, medici, notai, tecnici e militari) sente il bisogno di una lingua che sostituisca il dialetto, che soddisfa le esigenze professionali e che rende più semplice la conversazione³⁸.

La poesia rimane, ancora, legata alla tradizione, ma nella prosa si nota un rinnovamento linguistico. La testimonianza più autorevole a riguardo è l'opera di Alessandro Manzoni, *Promessi sposi* (l'edizione definitiva del 1840). L'autore adotta il fiorentino parlato dal ceto medio della città, invece, di usare l'antiquata lingua della tradizione³⁹.

Con l'unità politica e la proclamazione del Regno d'Italia, inizia il continuo processo di unificazione linguistica⁴⁰. Questo processo è facilitato dalle più frequenti

³⁵ Cfr. T. Matarrese, *Settecento, lingua del*, in: http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-del-settecento_%28Enciclopedia-dell'Italiano%29/, 05.08.2016.

³⁶ Cfr. ibidem.

³⁷ R. Cannavacciuolo, *Sintesi di Storia della lingua italiana*, in: <http://rossanaweb.altervista.org/blog/sintesi-di-storia-della-lingua-italiana/>, 05.08.2016.

³⁸ Cfr. P. Diadori, M. Palermo, D. Troncarelli, *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Ed. Guerra, Perugia 2009, pp. 162-167.

³⁹ Cfr. R. Simone, *Stabilità e instabilità nei caratteri originali dell'italiano*, in: A. A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo, Struttura e variazioni*, vol. I, pp. 61-64.

⁴⁰ Secondo T. De Mauro (*Storia linguistica dell'Italia unita*, Ed. Laterza, Roma-Bari 2015) al momento dell'unificazione, solo il 2,5% degli abitanti d'Italia potesse essere definito "italofono".

occasioni di contatto tra persone di regioni diverse e dal fatto che nel 1877 viene introdotto l'obbligo scolastico per due anni⁴¹.

Nel XIX secolo la grafia si stabilizza, anche se permangono alcune oscillazioni. Tra gli articoli si alternano *il/lo* e *li/gli* davanti a *s* impura e *z*; molto comuni sono le forme apostrofate delle preposizioni articolate (*a', co', de', ne'*). Tra i pronomi si impongono *lui* e *lei* come soggetti al posto di *egli/ei* ed *ella*. Nei verbi rimangono ancora dei varianti. All'imperfetto comincia a imporsi la prima persona in *-o*. Le forme in *-ia* del condizionale si trovano a volte anche in prosa. Nel lessico si diffondono le parole dialettali relative all'amministrazione ed ai cibi tipici. Molti latinismi entrano nel linguaggio della politica e del diritto. Rimane continua e massiccia la penetrazione dei francesismi⁴².

Il XX secolo porta a compimento la diffusione della lingua italiana. L'analfabetismo si riduce grazie alla scolarizzazione e per opera dei mass-media. Il linguaggio della poesia (grazie le esperienze dei Futuristi e degli Ermetici) si libera dai legami metrici e formali della tradizione. La grafia e la morfologia hanno raggiunto stabilità. Nella sintassi si diffondono (sull'esempio dello stile giornalistico) le frasi di tipo nominale (senza verbo). Nel lessico si osserva l'enorme afflusso di anglicismi. Questo fatto è determinato dal grande prestigio raggiunto in campo scientifico, tecnologico ed economico dai paesi di lingua inglese⁴³.

Concludendo, l'autore della tesina è consapevole, che ogni paragrafo del medesimo capitolo potrebbe essere l'argomento per una dissertazione grande. Ad ogni buon conto, si è cercato di presentare, almeno in sintesi, le linee principali dello sviluppo dell'italiano nel corso della storia.

Conclusione

Si deve tener presente che l'italiano è una lingua romanza basata sul fiorentino letterario usato nel Trecento. L'italiano è una tra le ventiquattro lingue ufficiali dell'Unione Europea. È la lingua ufficiale dell'Italia, di San Marino, della Svizzera, della Città del Vaticano e del Sovrano Militare Ordine di Malta.

Nel primo capitolo è stata presentata la struttura della lingua italiana. Sono stati individuati i tre componenti principali della lingua: i fonemi, i morfemi con le strutture sintattiche e i lessemi. L'alfabeto italiano è il sistema di scrittura utilizzato per trascrivere i fonemi propri della lingua italiana - è composto da ventuno lettere.

⁴¹Cfr. *Unità d'Italia e unificazione linguistica: nascita e diffusione dell'italiano*, in: <http://www.sapere.it/sapere/pillole-di-sapere/italia-150/unita-d-italia-e-unificazione-linguistica-nascita-e-diffusione-dell-italiano.html>, 05.08.2016.

⁴² Cfr. S. Morgana, L. Ricci, *Ottocento, lingua dell'*, in: http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-dell-ottocento_%28Enciclopedia-dell'Italiano%29/, 05.08.2016.

⁴³ Cfr. F. Sabatini, *Novecento, lingua del*, in: http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-del-novecento_%28Enciclopedia-dell'Italiano%29/, 05.08.2016.

Il morfema (termine derivante dal greco, e significa “forma”) è il più piccolo elemento di una parola o di un enunciato dotato di significato, che non possa essere ulteriormente suddiviso. Per quanto riguarda la sintassi, nella lingua italiana la proposizione è l'unità elementare del discorso con un senso compiuto. Essa nella frase è composta da un soggetto, un predicato e vari complementi. Nessuna parte della proposizione è assolutamente indispensabile, perché possono esserci proposizioni prive di complementi. Un lessema è l'unità minima che costituisce il lessico di una lingua. Una lingua è un universo multiforme che il vocabolario presenta come un insieme caotico. Come unità lessicale, il termine fa riferimento tanto al piano dell'espressione quanto a quello del contenuto.

Nel secondo capitolo è stata presentata, in sintesi, la storia della lingua italiana. In essa si possono distinguere i passi seguenti dello sviluppo della lingua: dal latino al volgare; dal volgare toscano all'italiano; la diffusione dell'italiano nell'uso quotidiano. Ogni periodo nella storia della lingua possiede caratteristiche proprie – per. esempio i flussi lessicali del francese o spagnolo, cambiamenti nella grafia, cambiamenti nella grammatica, cambiamenti dello stile in poesia e prosa ecc. Tutti i cambiamenti e le oscillazioni servirono per stabilire, nell'italiano odierno, la categoria “dell'italiano standard e neostandard”.

OKIEM PRAKTYKA

TOMASZ KORYTKOWSKI

SZKOŁA ... NAUKA... BIZNES...

Słowa kluczowe:

szkoła, e-nauczanie, zarządzanie szkołą, finansowanie szkoły

SCHOOL... EDUCATION... BUSINESS...

Keywords:

school, e-learning, school management, school financing

Abstract:

The article draws attention to changes taking place in Polish school, which in the name of education and upbringing young people must deal with the consequences of its activities. The school is a business at the moment. The authors raise a question: is the situation good for school and does it bring desirable outcome?

W starożytnej Grecji mianem szkoła (łac. schola) określano rozmowy myślicieli z uczniami na dowolne tematy, a także samo miejsce nauczania. W czasach Cesarstwa Rzymskiego termin ten oznaczał już podstawową instytucję zajmującą się nauczaniem młodzieży. Współcześnie termin ten jest używany w wielu znaczeniach, i tak: szkoła jest instytucją oświatowo-wychowawczą, której głównym celem jest kształcenie, wychowywanie dzieci oraz młodzieży w danym, konkretnym państwie; szkołą nazywa się także budynek tejże instytucji oraz wchodzących w jego skład nauczycieli, uczniów oraz innego personelu.

Szkoła jako sposób nauczania i kształtowania osobowości młodych ludzi istniała niemalże od zawsze. Została powołana po to, by przygotować dzieci i młodzież do czynnego uczestniczenia w życiu społecznym, kulturalnym, gospodarczym i politycznym kraju oraz do tego, by zapewnić kontynuację rozwoju kraju i jego mieszkańców. Podstawowe obowiązki szkoły zostały zakodowane w niepisanej tradycji społecznej, a także w podstawowych aktach prawnych danego społeczeństwa. Wynika z nich, że podstawowymi funkcjami specyficznymi dla tej instytucji były - nauczanie i wychowanie. Szkoła była zarówno miejscem zdobywania wiedzy, jak i wychowania do określanych warunkami zewnętrznymi postaw i oczekiwań. Nauczanie było integralnie związane z wychowaniem, głównie przez dyscyplinę. Do

szkoły uczęszczali prawie wszyscy. Szkoła stanowiła główne źródło wiedzy, uspołecznienia, umacniania charakteru i przygotowania do dorosłego życia.

Czym jest szkoła obecnie, jaka jest jej tożsamość, w jakim kierunku zmierza, co jest priorytetem, czy to jeszcze nauka, czy już biznes? Te i wiele innych pytań rodzi się, kiedy patrzymy na jej obecne oblicze i to zarówno z pozycji dyrektora, nauczyciela, jak i ucznia.

Szkoła jest częścią państwa, jest firmą z dyrekcją i pracownikami, jest miejscem zorganizowanego poznawania świata i kształtowania się wielu cech osobowości dzieci i młodzieży, przestrzenią pełną emocji – pracy, uczenia się, kontaktów międzyludzkich.

Rzeczywiście szkoła to bardzo skomplikowane miejsce, gdzie krzyżują się różne potrzeby, systemy – to chyba jedna z bardziej skomplikowanych instytucji, z jakimi mamy do czynienia. W dodatku obejmująca swoim zasięgiem w jakiś sposób każdego z nas. Jest swego rodzaju wzorcem i odbiciem społeczeństwa – dlatego tak ważne dla naszej przyszłości i przyszłości naszych dzieci jest to, jakie będą szkoły.

W Polsce w ciągu ostatnich kilkunastu lat zaszły głębokie przemiany w obszarach życia społecznego, które przeobraziły, i nadal przeobrażają, oblicze polskiego społeczeństwa. W sferze szeroko rozumianej edukacji odcisnęły swoje piętno przede wszystkim przemiany polityczne, gospodarcze i społeczne, w tym gwałtowny rozwój mediów, powszechny dostęp do różnego rodzaju informacji, przez co podstawowe funkcje szkoły tracą na znaczeniu i ważności. Nauczanie przestaje być podstawowym zadaniem szkoły. Szkoła zmuszona jest do poszukiwania nowego modelu swojego oddziaływania na młodych ludzi. Również w zakresie wychowania nie obowiązuje już jednolity system wychowawczy, narzucony przez władze oświatowe. Oczekiwania rodziców i ich postawa wobec szkoły również ulegają zmianie.

Szkoła stanowi obecnie także swoisty „instrument” mający, w rezultacie ściśle określonej działalności, wytwarzać pewnego rodzaju „produkt”, jakim jest młody człowiek zdolny do pełnienia przypisanych mu ról społecznie użytecznych. To co różni szkołę od innych organizacji o charakterze produkcyjnym, to głównie fakt, że „surowcem” podstawowym jest w tym przypadku dziecko. Szkoła należy do świata człowieka i służy zaspokajaniu określonych jego potrzeb – jest ona zdolna realizować wiele wartości.

W związku ze zmieniającymi się warunkami programowymi szkoła jest w trakcie poszukiwania nowego modelu działania, a na to nakładają się problemy z jej finansowaniem. Państwo przekazało w znacznej mierze obowiązek prowadzenia, a co za tym idzie i finansowania szkół samorządom terytorialnym. Samorządy, chcąc zaspokoić oczekiwania lokalnych społeczności, muszą często do otrzymywanej państwowej subwencji przekazywać na rozwój im podległych szkół dodatkowe, pozyskane z innych źródeł, środki. Środki te w wielu przypadkach są niewystarczające.

jące i nie pokrywają zapotrzebowania szkoły na zapewnienie i organizację nie tylko zadań dydaktycznych, ale przede wszystkim na zadania, które mogą szkołę uczynić atrakcyjnym miejscem edukacyjnym dla swoich uczniów.

Sytuacja ta jest wielce stresującą dla kierownictwa szkoły i jego dyrektora. Z jednej strony jest ogromne oczekiwanie przedstawicieli samorządów, rodziców i uczniów na budowanie takiego programu szkoły, który by zapewniał oczekiwany rozwój indywidualny uczniów, a z drugiej strony – ciągły brak środków na ich finansowanie i realizację. Na dyrektora szkoły wywierany jest stały nacisk, by poszukiwał dodatkowych źródeł utrzymania szkoły. Ta konieczność powoduje, że dyrektorzy szkół „tracą z oczu”, przesuwać w hierarchii swoich zadań dotychczasowe funkcje dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze na rzecz zadań marketingowych i menadżerskich. Jesteśmy świadkami tworzenia się całkiem innego modelu szkoły. Czy dyrektorzy szkół są do tego przygotowani? Czy odchodzenie od dotychczasowego modelu szkoły służy samej szkole i jego uczniom?

Otóż dyrektor szkoły, który potrafi pod względem marketingowym dobrze poprowadzić kampanię reklamową i dokonać dobrego naboru, dyrektor potrafiący maksymalnie zredukować wydatki szkoły i umiejący dodatkowo znaleźć środki finansowe na jej działalność, w ocenie władz lokalnych, jest idealnym kierownikiem placówki oświatowej. Dla organu prowadzącego szkołę podstawowe cele szkoły, jakim są dydaktyka, wychowanie i opieka, schodzą na dalszy plan i nie mają zasadniczego znaczenia przy ocenie pracy szkoły i jego dyrektora.

Istnieje realna obawa, że stanie się to normą, która na stałe wejdzie do praktyki funkcjonowania dyrektora szkoły. A przecież dyrektor szkoły, przede wszystkim nauczyciel, wychowawca. Dyrektor szkoły-pedagog musi spełniać rolę mentora wspomagającego rozwój zawodowy poszczególnych nauczycieli, rolę doradcy nauczycieli, rodziców i uczniów, ambasadora pilnującego etosu zawodu nauczyciela, adwokata reprezentującego interesy szkoły w środowisku. Równocześnie dyrektor-meniadżer to strateg nakreślający kierunek działania, „duch sprawczy” zmian, kierownik przydzielający zadania i koordynujący ich wykonanie, kwestor odpowiadający za realizację planu finansowego i budżetu szkoły.

Czy te funkcje można pogodzić i w pełni zaangażować się w ich realizację? Na podstawie mojej wieloletniej praktyki i długoletniego doświadczenia, ze względu na duży obszar zagadnień z różnych dziedzin wiedzy – od pedagogicznych, poprzez zarządzanie do ekonomii – uważam, że jest to bardzo trudne. Oczywiście, zdarzają się takie przypadki, że indywidualne osoby świetnie i z powodzeniem radzą sobie z realizacją tych zadań, ale z pewnością kształtujący się system prowadzenia szkół nie może być uznany za optymalny i możliwy do realizacji w skali kraju.

W tej sytuacji rodzi się kolejne pytanie, czy nie należy wprowadzić w szkole rozdziału funkcji dyrektora na dwa stanowiska, np. dyrektora administracyjnego, zajmującego się szeroko pojętymi zadaniami menadżerskimi, i dyrektora pedago-

gicznego, odpowiedzialnego za jakość pracy szkoły w zakresie zadań dydaktycznych, opiekuńczych i wychowawczych. Tak chociażby, jak uczyniono to w szpitalach. W mniejszych środowiskach lokalnych można by powrócić do organizowania instytucji zajmujących się obsługą administracyjno-finansową kilku placówek oświatowych zlokalizowanych na danym terenie.

Innym ważnym aspektem szkoły jest odnalezienie się jej w społeczeństwie informacyjnym XXI wieku, ze wszelkimi aspektami nowoczesności i zmian z tym związanych. Mam tu na myśli przede wszystkim internet wraz ze wszystkimi nowymi możliwościami, które stwarza zarówno dyrektorowi, jako menadżerowi kierującemu szkołą, jak i nauczycielom oraz uczniom.

Ogromna fala informacji, przekazywanych drogą internetową, sprawia że nie tylko szkoła jest jedynym źródłem wiedzy. Szkoła, niestety, powoli traci swoją funkcję głównego jej dostarczyciela. Jej rolą staje się natomiast kształtowanie u uczniów wartościowych motywów pracy, budzenie i rozwijanie potrzeb intelektualnych, wdrażanie do samodzielnego myślenia oraz działania, wyzwalanie inicjatywy i twórczości w sferze nauki i techniki, czyli przygotowanie ich do uczenia się przez całe życie. Szkoła musi przygotować uczniów do radzenia sobie z „szumem internetowym”. Wymaga to jednak wyposażenia ich w metody racjonalnego poszukiwania, selekcji, gromadzenia, przetwarzania informacji i stosowania ich w różnych sytuacjach życiowych, nawet tych najtrudniejszych.

Bardzo istotną, jak nie najistotniejszą, rolę w tym procesie odgrywa nauczyciel, który musi być jednak przygotowany i wyposażony w umiejętności sprawnego poruszania się i korzystania z najnowocześniejszych metod i narzędzi nauczania. Powinien on sprawnie wykorzystywać w procesie nauczania nowoczesny sprzęt, technologie cyfrowe, internet oraz e-learning, którego rola powinna rosnąć i który powinien coraz częściej być wykorzystywany w procesie nauki.

A co z dyrektorem jako menadżerem? Czy nie powinien on, nadążając za coraz nowocześniejszą rzeczywistością, wprowadzić szkołę w „wirtualną przestrzeń internetu”? Dziś prawie każda szkoła ma swoją stronę www, jednak to co do niedawna szkole wystarczało, dziś jest absolutnym minimum. Możliwości internetu powinny być wykorzystane w szkole w taki sposób, w jaki robią to firmy oraz duże koncerny.

Wirtualna Szkoła – to dziś już rzeczywistość. Początkowo tylko niektórych zagadnień oraz przedmiotów uczono metodami na odległość, a dziś możliwe jest realizowanie całego toku nauki w ten właśnie sposób. Zadanie takie realizują szkoły internetowe. Przykładem mogą być Polskie Szkoły Internetowe „Libratus”. Jest to innowacyjny projekt edukacyjny, który oferuje edukację polskich dzieci przebywających poza granicami kraju. Umożliwia stały kontakt z językiem ojczystym oraz zapewnia wykształcenie zgodnie z polską podstawą programową. Dzięki internetowej platformie edukacyjnej nauka odbywa się w domu. Rodzice otrzymują scenariusz

sze lekcji i poradniki, które ułatwiają im pełnienie obowiązków nauczyciela¹. Co na to uczniowie, nauczyciele, wychowawcy?

Podsumowując, pozwolę sobie wysunąć tezę, że szkoła w coraz większym stopniu w swoich działaniach musi uwzględniać rachunek ekonomiczny i powoli staje się firmą biznesową. Sytuacja ta, moim zdaniem, zmienia model szkoły. Obawiam się, że zagrożone są dotychczasowe wartości, które w centrum działania szkoły powinny być nakierowane na wszechstronny rozwój i wychowanie ucznia. Obecna tendencja ogranicza te działania. Ginią wartości, przekazywanie oraz zdobywanie dobrej ugruntowanej wiedzy jest zagrożone, staje się czymś pobocznym. Szkoła, w procesie, którym zwykliśmy nazywać „nauką”, zmuszona jest dążyć do osiągnięcia jak największych korzyści finansowych.

Należy ze smutkiem stwierdzić, że wiek XXI to niestety czas społeczeństwa konsumpcyjnego nastawionego na maksymalizowanie indywidualnych korzyści. Słowo „szkoła” traci na znaczeniu, upada autorytet nauczyciela. Patrząc przez pryzmat wieloletniej historii szkoły oraz roli, jaką spełniała, trudno się z tym pogodzić. To, że podjąłem ten temat wcale nie oznacza, że się z tym problemem zgadzam, a wręcz przeciwnie – uważam, że szkoła nie powinna stawiać „do góry nogami”. Możemy sobie zadawać pytania: Dlaczego tak się dzieje? Co jest tego przyczyną? Czy to gorzej, a może niekoniecznie? Sądzę jednak, że nie mamy na to wpływu. Jest to naturalny efekt rozwoju cywilizacji, który postępuje coraz szybciej, a to co było niewyobrażalne dla naszych rodziców czy dziadków staje się dla wielu z nas, obecnie żyjących, normą... Chyba jednak niestety.

¹ Polskie Szkoły Internetowe ul. Szlak 20/7, 31-153 Kraków. Informacja [online], [dostęp: 3 czerwca 2017]. Dostępna w internecie: <<https://www.libratu.edu.pl>>.

NOTY O AUTORACH

Drzewiecki Dariusz	doktor nauk o ziemi, SSW Collegium Balticum w Szczecinie
Chrzanowski Piotr	magister politologii, doktorant Uniwersytetu Szczecińskiego, Instytut Politologii i Europeistyki US
Handke Magdalena	doktorantka Uniwersytetu Szczecińskiego, OPP Szczeciński Chór Chłopięcy „Słowiki”
Iwan Krystyna	prof. zw. dr hab., glottodydaktyk
Katolo Artur	ks. prof. zw. dr hab., filozof, teolog, filolog klasyczny, Ateneum Szkoła Wyższa – Gdańsk, Pontificia Facoltà Teologica dell'Italia Meridionale – Rende (CS)
Korytkowski Tomasz	mgr inż., informatyk, Zespół Szkół nr 1 w Stargardzie
Kubielski W. Wiesław	dr hab., pedagog, Koszalińska Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych
Plewka Czesław	prof. nadzw. dr hab., pedagog, Politechnika Koszalińska
Schröder Michał Aleksander	mgr inż., doktorant Wydziału Ekonomicznego Uniwersytetu Gdańskiego
Sokołowski-Zgid Maciej	magister socjologii, Uniwersytet Szczeciński
Żywucka-Kozłowska Elżbieta	doktor habilitowana prawa, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie i SSW Collegium Balticum w Szczecinie