

L I D E R

PROMOCJA ZDROWIA, KULTURA ZDROWOTNA I FIZYCZNA

Numer 11. 2012 /261/

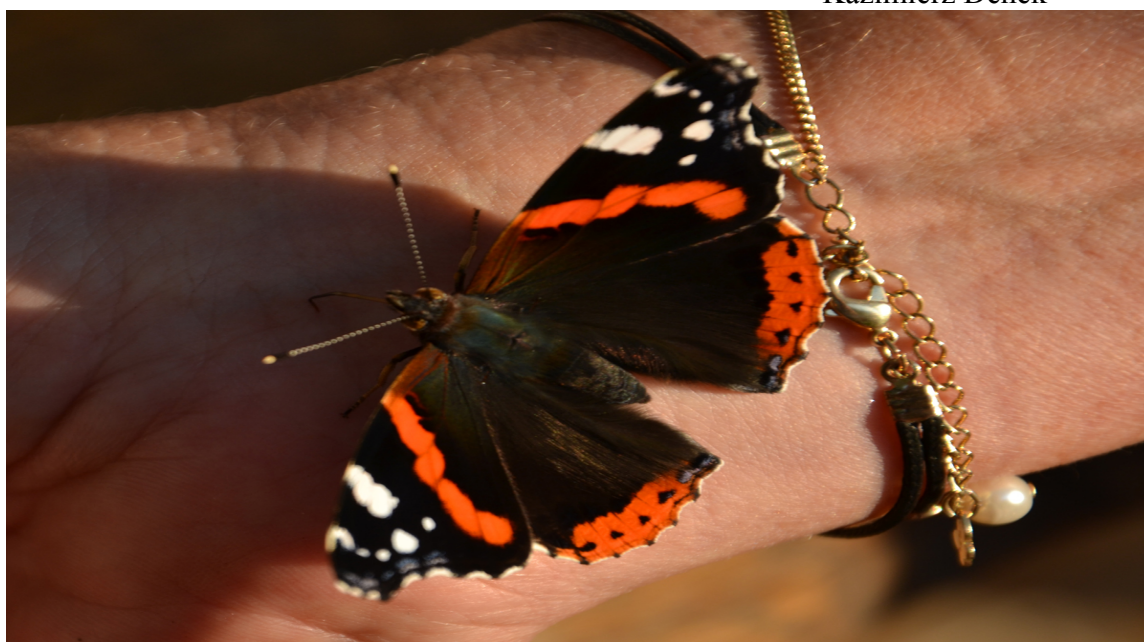


SZKOLNY
ZWIĄZEK
SPORTOWY



INSTYTUT
KARDIOLOGII

Łzy wzruszenia są tylko wyrazem pełni człowieczeństwa
Kazimierz Denek



Ostatnie mgnienie lata foto Kama Veymont

W numerze między innymi :

Stanowisko Komitetu Rehabilitacji, Kultury Fizycznej i Integracji Społecznej PAN w sprawie sportu niepełnosprawnych

Zbigniew Cendrowski

Razem Piszemy Pomarańczową Księgę Promocji Zdrowia, Kultury Zdrowotnej i Fizycznej.

Propozycje wątków problemowych Księgi

Kazimierz Denek, Magdalena Bankiewicz, Janina Minkiewicz-Najtkowska

Edukacja, gospodarka, rynek pracy

Zygmunt Jaworski – Sport wyczynowy a politycy

Michał Bronikowski - Szkolenie sportowe młodzieży w Polsce – kilka refleksji po Igrzyskach

Jacek Dembiński - Zjawisko agresji w szkołach w opinii nauczycieli wychowania fizycznego z województwa dolnośląskiego

Michał Heller i Jego książki

Drodzy czytelnicy



W poprzednim numerze Lidera oraz na stronie www.lider.szs.pl ogłosiliśmy początek prac nad **POMARAŃCZOWĄ KSIĘGĄ PROMOCJI ZDROWIA, KULTURY ZDROWOTNEJ I FIZYCZNEJ**. Stoi przed nami niełatwe zadanie : jak naj - zwięźlej, ale nie pomijając ważnych problemów, zapisać wszystko co mieści się w pytaniu : Dlaczego nie jest tak jak być powinno.

W ogłoszonych materiałach nt. Księgi zapowiedziałem, że w kolejnym numerze Lidera (właśnie w tym który teraz państwo czytacie) ogłoszę listę wątków (problemów) które moim zdaniem mogłyby być przedmiotem zapisów w naszej Księdze. Tak też czynię, zastrzegając się, że jest to lista bardzo robocza, która będzie wciąż uzupełniana, weryfikowana i korygowana. Tu bardzo liczę na opinie i propozycje czytelników. Myślę, że stosunkowo prostą metodą pracy będzie poświęcenie poszczególnym wątkom specjalnych tekstów, publikowanych w kolejnych numerach Lidera.

Lider3000@poczta.onet.pl
www.lider.szs.pl

W numerze 260 pisałem (miedzy innymi) o problemie potrzeb uświadomionych i nieuświadomionych co mieściłoby się w obszerniejszym wątku relacji : jednostka, rodzina, społeczeństwo, państwo. Rzecz jasna problemu tego nie wymyśliłem ot tak sobie, jest on dość dobrze znany psychologom społecznym i socjologom, nieco mniej politykom i urzędnikom, co z kolei wiąże się z inną ważną konstatacją : władza to wiedza (Toffler). Zakres tematyki o jakiej chcemy mówić w naszej KSIĘDZE jest ogromny, zawiera wiele samodzielnych wątków, które powinniśmy ukazać we wzajemnej zależności, zaprzeczającej prawo matematycznemu, że dwa plus dwa to zawsze cztery - tu często jest pięć albo i więcej. Prawo to w dziedzinach społecznych oznacza, że należy łączyć działania edukacyjne, promocyjne, prozdrowotne, w jeden spójny system łączący wysiłki wszystkich zainteresowanych podmiotów.

Pozwala to też lepiej wykorzystać inne znane prawo mini max, w którym dzięki zespoleniu wysiłków na osiągnięcie efektu potrzebny jest mniejszy wysiłek (zasada transferu). Najlepiej wyraża to uznana na arenie międzynarodowej i uporczywie lansowana na gruncie polskim przez Panią profesor Barbarę Woynarowską zasada kształtowania od najmłodszych lat **UMIEJĘTNOŚCI ŻYCIOWYCH**. Wg. definicji WHO są to *umiejętności (zdolności), umożliwiające człowiekowi pozytywne zachowania przystosowawcze, dzięki którym skutecznie radzi sobie z zadaniami (wymaganiami) i wyzwaniem codziennego życia*. Termin ten odnosi się do umiejętności (kompetencji) psychospołecznych - osobistych, społecznych, interpersonalnych, poznawczych, afektywnych, uniwersalnych a nie dotyczy „fizycznej” strony funkcjonowania człowieka (np. motorycznych, pielęgnacji ciała), które proponuje się nazywać „umiejętnościami praktycznymi”. Podejście ukierunkowane na rozwijanie umiejętności życiowych (ang. life skills). powinno być ważnym elementem edukacji dzieci i młodzieży, promocji zdrowia i działań profilaktycznych w szkole. Działania takie znalazły szczególnie miejsce w programie Szkół Promujących Zdrowie. Przedmiotem zapisu w naszej Księdze byłaby jednocześnie krytyczna opinia co do niedostatecznego wykorzystania tej zasady przy konstruowaniu programów edukacyjnych jak i rekomendacja zachęcająca do jej upowszechnienia w praktyce szkolnej i kształceniu kadr edukatorów zdrowotnych. Możliwości te zostały przybliżone przez wprowadzenie do programu szkolnego wychowania fizycznego (które mieści w sobie obecnie także edukację zdrowotną) zasadniczego celu jakim jest „przygotowanie do całożyciowej troski o zdrowie i sprawność fizyczną”. W następnych numerach kolejne wątki. Zapraszam serdecznie czytelników, autorów i sympatyków Lidera do opisanie innych wątków, które powinny ich zdaniem znaleźć się w naszej KSIĘDZE.

Zbigniew Cendrowski
Redaktor Naczelny

Spis treści

ZBIGNIEW CENDROWSKI

Drodzy czytelnicy

ANTONI KĘPIŃSKI

O Ideologii, władzy, odpowiedzialności

Stanowisko Komitetu Rehabilitacji, Kultury Fizycznej i Integracji Społecznej PAN

ZBIGNIEW CENDROWSKI

Razem piszemy Pomarańczową Księgę Promocji Zdrowia, Kultury Zdrowotnej i Fizycznej – Wątki problemowe

KAZIMIERZ DENEK, MAGDALENA BANKIEWICZ, JANINA MINKIEWICZ – NAJTKOWSKA

Ku relacji edukacji z gospodarką i rynkiem pracy

ZYGMUNT JAWORSKI

Sport wyczynowy a politycy

MICHAŁ BRONIKOWSKI

Szkolenie sportowe młodzieży w Polsce - kilka refleksji po Igrzyskach w Londynie

JACEK DEMBIŃSKI

Zjawisko agresji w szkołach w opinii nauczycieli wychowania fizycznego z województwa dolnośląskiego

ZBIGNIEW CENDROWSKI

Książki ks.prof. Michała Hellera : „Ostateczne wyjaśnienia wszechświata”, „Filozofia i wszechświat”.

IWONA GAWEL-SIKORA

Profilaktyka zaburzeń odżywiania dzieci i młodzieży

ZBIGNIEW CENDROWSKI

Rekomendacje (Drabik, Kalwas, Świat Nauki)

Międzynarodowy turniej piłkarski - Trophée du Rhin 2012

Antoni Kępiński

O ideologii, władzy, odpowiedzialności

1. Prawo zachowania życia jest na ogół silniejsze od ideologii.
2. Szczytną ideologią można wytłumaczyć własne tchórzostwo
3. Trzeba na siebie wziąć cały ciężar odpowiedzialności za swoje myśli, uczucia i czyny.
4. Porządek staje się najbardziej istotną cechą życia. Utrata tego porządku jest równoznaczna ze śmiercią.
5. W każdej ideologii społecznej istnieje awersja do tych, którzy nie są jej wyznawcami. Obraz świata upraszcza się do białego-czarnego, ludzie dzielą się na "wierzących" i "niewierzących", pierwsi są dobrzy, drudzy źli.
6. Siła atrakcyjna ideologii społecznej zdaje się sprowadzać, między innymi, do momentów natury emocjonalnej : możliwość wyładowania uczuć pozytywnych na współwyznawcach,
7. Atrybuty władzy można by ująć między innymi w trzy punkty : odpowiedzialności, samotności i zależności negatywnych - na ludziach innej wiary.
8. Władza.... jest tylko tym , czym ma być w myśl reprezentowanej przez siebie idei i czym ją chcą widzieć jej wyznawcy.
9. Atmosfera walki przyczynia się do usztywnienia ideologii, brak plastyczności zaostrza atmosferę wrogości.
10. Wokół władcy zawsze tworzą się kamaryle, grupy zauszników, doradców i błaznów.

Z książki „Rytm Życia” wybrał Zbigniew Cendrowski

POLSKA AKADEMIA NAUK
WYDZIAŁ NAUK MEDYCZNYCH
KOMITET REHABILITACJI, KULTURY FIZYCZNEJ I INTEGRACJI SPOŁECZNEJ
<http://krkffis.pan.pl>

51-612 Wrocław, al. Ignacego Jana Paderewskiego 35,
Akademia Wychowania Fizycznego
Wydział Fizjoterapii

tel. (+48 71) 3473080, 3473522
fax. (+48 71) 3473081
e-mail: marek.wozniewski@awf.wroc.pl

Stanowisko
Komitetu Rehabilitacji, Kultury Fizycznej i Integracji Społecznej
Polskiej Akademii Nauk

Komitety Rehabilitacji, Kultury Fizycznej i Integracji Społecznej Polskiej Akademii Nauk wyraża zaniepokojenie i stanowczy sprzeciw wobec lekceważenia przez władze państwowe, samorządowe i instytucje centralne ważnego obszaru życia i aktywności osób niepełnosprawnych jakim jest sport, który realizuje zadania kompleksowej rehabilitacji uwzględniając jej aspekt medyczny, społeczny i zawodowy.

Brak zainteresowania ośrodków i instytucji decyzyjnych sportem osób niepełnosprawnych przejawia się nie tylko niewystarczającym finansowaniem, ale przede wszystkim brakiem systemu organizacyjnego, czego konsekwencją jest między innymi niedostateczna opieka trenerska i medyczna oraz nie zawsze odpowiednie warunki treningowe, jak również odwoływanie zawodów sportowych, nawet rangi mistrzostw Polski.

Ostatnie Igrzyska Paraolimpijskie z całą ostrością obnażyły wszystkie słabości sportu osób niepełnosprawnych w Polsce, począwszy od całkowitego braku relacji z tych najważniejszych zawodów w mediach, na nieprawidłowej organizacji przygotowania do Paraolimpiady skończywszy.

Sport nie może być postrzegany wyłącznie jako dodatkowa działalność grupki osób niepełnosprawnych, ale powinien mieć charakter masowy, gdyż jest sposobem i modelem ich życia pozwalającym na uzyskanie całkowitej samodzielności i niezależności oraz pełnej integracji i adaptacji społecznej.

Komitety Rehabilitacji, Kultury Fizycznej i Integracji Społecznej Polskiej Akademii Nauk apeluje do władz ustawodawczych i wykonawczych RP o nadanie sportowi osób niepełnosprawnych należytej mu rangi i wyeliminowanie wszelkich przejawów dyskryminacji tej ważnej dziedziny życia osób poszkodowanych przez los.

Przewodniczący
Komitetu Rehabilitacji, Kultury Fizycznej i Integracji Społecznej PAN
Prof. dr hab. Marek Woźniewski

Zbigniew Cendrowski
Redaktor Naczelny Lidera
Lider3000@poczta.onet.pl
Tel. 502 895 882

**Zapraszamy do wspólnej pracy nad
Pomarańczową Księgą Promocji Zdrowia, Kultury Zdrowotnej i Fizycznej**

Krok Drugi – struktura i problematyka (robocze propozycje)

(Krok Pierwszy - Podstawowe założenia Księgi zamieściliśmy na stronie www.lider.szs.pl i w numerze 260 Lidera - do pobrania na tej samej stronie)

Uwagi wstępne

Zamieszczone poniżej listy problemów i wątków (zapewne dalece niepełne) to jedynie wstępnie uporządkowane rejestry. Każdego kto chciałby uczestniczyć w debacie zachęcamy do ich uzupełniania i korygowania.

Zamierzamy aby prace nad Księgą przebiegały w trzech podstawowych nurtach :

- Powszechnej dyskusji podejmującej różne problemy i wątki, /w tym niżej wymienione/. Wszystkie nadesłane do Lidera teksty będą sukcesywnie publikowane w Liderze oraz na stronie www.lider.szs.pl .
- Drugim równoległym nurtem prac będą konsultacje - zamierzam prosić różne osoby o opinie i propozycje w sprawach będących przedmiotem ich szczególnego zainteresowania.
- Trzecim ważnym nurtem będzie, podobnie jak do tej pory, śledzenie bieżących wydarzeń (publikacje, wypowiedzi, wyniki badań, wnioski z różnych debat i konferencji itp.)

Niczego z góry nie przesądzamy. O objętości, zakresie treści, metodzie ujęcia, argumentacji rekomendacjach itp. będziemy decydować wspólnie w debacie internetowej i różnego typu konsultacjach. Przykładamy wielką wagę nie tylko do jakiegoś efektu końcowego (Księga), ale także do samej debaty.

1. Planowana Struktura Księgi

1.1 Preambuła : idea i cel, uwarunkowania i trendy cywilizacyjne, opis przedsięwzięcia

1.2 Podstawowe informacje : epidemiologia, obraz zdrowia społeczeństwa, zagrożenia

1.3 Metoda zapisu poszczególnych problemów (wątków) : opis problemu, istota i przyczyny zaniedbań, rekomendacje.

2. Podstawowe konstatacje stanowiące podstawę ideową Księgi.

2.1 Zdrowie i sprawność fizyczna podstawową wartością i naturalnym prawem człowieka.

2.2 Zdrowie i sprawność fizyczna ważnym elementem kultury narodowej, podstawą sukcesów jednostki, społeczności, państwa.

3. Wątki międzyproblemowe

3.1 Wartości, kryteria, wskaźniki : długość życia w zdrowiu, zdrowy styl życia, edukacja zdrowotna od najmłodszych lat, problemy demograficzne, związki zdrowie – gospodarka narodowa, normy, standardy, wzorce, ciągłość i związek podmiotów : jednostka, rodzina,

społeczność lokalna, społeczeństwo, państwo. Potrzeba transgresji – przekraczania utartych stereotypów i poglądów.

3.2 Zdrowie, promocja zdrowia, kultura zdrowotna i fizyczna w podstawowych dokumentach Konstytucja, ustawy, rozporządzenia, narodowe programy, usytuowanie w strukturze władzy (administracja).

3.3 Główne niedostatki (ta nierangowa lista – zapewne dalece niepełna - jest sporządzona na podstawie różnych dokumentów, publikacji naukowych, popularyzacyjnych, publicystycznych, wywiadów, ekspertyz, memoriałów, postulatów itp.)

- niska ranga problemów prozdrowotnych,
- dezintegracja (programowa i organizacyjna) działań,
- niedostateczna wiedza polityków i decydentów,
- nietrafność decyzji,
- przewaga spektakularności nad wymogami merytorycznymi
- słaba skuteczność, zaniechania i zaniedbania,
- niedostatecznie kształcone kadry prozdrowotne,
- brak ciągłości edukacyjnej - od najmłodszych lat,
- zachwiane proporcje w edukacji (brak wychowania), medycynie (brak profilaktyki), kulturze fizycznej (deprecjacja – dryf sport wyczynowy),
- niedostatki w nauce,
- jednostronność mediów,
- brak indywidualnej wiedzy i motywacji,
- niedostateczny monitoring i ewaluacja,
- nieuwzględnianie opinii nauki,
- braki prawne,
- brak wizji futurologicznej i prognoz co do skutków niezdrowego stylu życia.

4. Wątki tematyczne. Nierangowy zapis tematów sporządzony na podstawie dostępnych dokumentów. Niektóre tematy powtarzają się w różnych ujęciach – tak jest też w dostępnej na ten temat literaturze i publikacjach)

1. Powszechna edukacja zdrowotna społeczeństwa.
2. Edukacja zdrowotna od najmłodszych lat
3. System preferencji i wsparcia dla instytucji i organizacji promujących zdrowy styl życia.
4. Normy, standardy, wzorce.
5. System kształcenia liderów zdrowego stylu życia. Szkoły wyższe, Instytuty, towarzystwa naukowe.
6. Integracja międzyresortowa.
7. Zmiana preferencji. Promocja zdrowia i zdrowy styl życia jako zasady scalające.
8. Edukacja – wychowanie. Kultura fizyczna – powszechna aktywność fizyczna. Medycyna – profilaktyka (Tu występują największe braki).
9. Prawo, Konstytucja, ustawy, stosowanie prawa.
10. Szczególny przypadek sportu, deprecjacja kultury fizycznej. Dryf. Niekonstytucyjność Ustawy o sporcie.
11. Miejsce usytuowania (i sposób tego usytuowania) promocji zdrowia, kultury zdrowotnej i fizycznej w administracji.
12. Nauka : badania, doradztwo.

13. Nazewnictwo, definicje, spory na ten temat (zwięźle) Skierowanie nurtu dyskusji na problemy merytoryczne.
14. Podstawowe wady i nierówność poszczególnych etapów procesu programowania i realizacji : diagnoza – program – prawo - proces wdrażania – monitoring i ewaluacja
15. Świat – Europa –Polska . Podstawowe inspiracje.
16. Miejsce kultury zdrowotnej (i fizycznej) i ich wkład (środowiska naukowego kz i kf) w rozwój nauk o człowieku. Doktryna. Dorobek nauki i praktyki. Udział przedstawicieli kz i kf w pracach naukowych i tworzeniu podstawowych koncepcji stanowiących podstawę dla budowania programów społecznego i gospodarczego rozwoju Polski.
17. Futurologia. Niedostateczna wyobraźnia.
18. Racjonalizacja systemu korzystania z dorobku medycyny klasycznej. Ograniczanie nadużycia leków i suplementacji.
19. Podstawowe problemy sektorowe: systematyczna aktywność fizyczna, odżywianie się, uzależnienia, dystres, racjonalizacja korzystania z dorobku medycyny i farmacji.
20. Potrzebna debata i jasne stanowisko w sprawie ograniczania uzależnień (alkohol, nikotyna, narkotyki, uzależnienia, restrykcje, edukacja, penalizacja itp.)
21. Media, komunikacja, społeczna, internet
22. Problemy demograficzne . Starość. Choroby demencyjne. Dynamika zagrożeń
23. Analiza możliwości remedialnych zdrowego stylu życia w kontekście finansowego obciążenia państwa (służby zdrowia).
24. Podział obowiązków w jednolitym narodowym programie : jednostka, społeczność lokalna, społeczeństwo, kościół, państwo.
25. Obowiązek prowadzenia zdrowego stylu życia. System preferencji, nagród i „represji” za zdrowe lub niezdrowe zachowania. Niezdrowy styl życia obciąża innych, pogarsza szanse jednostki i społeczeństwa. Zdrowy styl życia to patriotyczny obowiązek (Drabik).
26. Zachowania zdrowotne nie są prywatną sprawą jednostki. Błąd neoliberalnej koncepcji : sport obowiązek państwa, powszechna aktywność to sfera prywatnej decyzji.
27. Potrzeby uświadomione i nieświadomione. Obowiązki państwa przy rozbudzaniu i zaspokajaniu potrzeb nieświadomych. Pojęcie potrzeb obiektywnie niezbędnych, a subiektywnie nieakceptowanych (lekceważonych). Problem dla badań i systemu edukacji i popularyzacji.
28. Potrzeba stałego wysokiego patronatu autorytetów.
29. Potrzeba badania wpływu wychowawczego środowiska rówieśniczego. Edukacja środowiskowa, edukacja rówieśnicza.
30. Podstawowe konstatacje i wnioski z badań nt. stanu zdrowia. Epidemiologia.
31. Realizatorzy : placówki edukacyjne (szkoły, szkoły wyższe, ORE), resorty. placówki , służby zdrowia, sport : kluby, ośrodki, stowarzyszenia.
32. NGO. Trzeci sektor, zakładane cele a realizacja. Wolontariat. Pożytek publiczny. 1%
33. Natura a kultura - fałszywe stereotypy. Efekt Lucyfera. Niedostatecznie uwzględnia się problem złożonych podstaw ludzkich zachowań.
34. Jest konieczność zwiększenia rangi i autorytetu wysokich urzędników państwowych. Wysoki urzędnik państwowy musi przede wszystkim posiadać wysokie kwalifikacje zawodowe i osiągnięcia na odcinku, którym ma kierować, obok tego musi posiadać podstawową wiedzę o technice sprawowania władzy, posiadać autorytet społeczny i umiejętność korzystania z wybitnych doradców.

35. W licznych programach społeczno-gospodarczych zakłada się konieczność zmiany zawodu i dużej mobilności w poszukiwaniu pracy z wyjazdem zagranicę włącznie. Możliwości te są zazwyczaj przedstawiane jako osiągnięcie i większa wolność. Ta racjonalna z ekonomicznego punktu widzenia zasada, atrakcyjna dla młodych, kłóci się jednak w sposób zasadniczy z innymi ważnymi potrzebami człowieka takimi jak poczucie stabilności, zachowanie więzi rodzinnych.
36. Zagadnienie zdrowia psychicznego i dystresu psychospołecznego – niedoceniany czynnik obrazu zdrowia. (Bezrobocie, brak stabilizacji, brak poczucia bezpieczeństwa, poczucie niesprawiedliwości społecznej (Bauman)).

KAZIMIERZ DENEK¹ MAGDALENA BANKIEWICZ² JANINA
MINKIEWICZ-NAJTKOWSKA³

Ku relacji edukacji z gospodarką i rynkiem pracy

1. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 2 i 3 Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu

Przyszłość Polski zależy w istotnym stopniu od tego, czy potrafimy dobrze kształcić i wychowywać dzieci, młodzież szkolną i studencką. Stąd proces transformacji systemowej w Polsce stawia przed edukacją narodową¹, z uczelnianą na czele nowe wyzwania. Chodzi o oświatę, naukę i szkolnictwo wyższe, które spełnią oczekiwania i nadzieję budowy społeczeństwa demokratycznego w naszym kraju, *prężnego ekonomicznie i dostatniego*. Pozwoli to na pełniejsze korzystanie przez obywateli z zasobów kraju, jego uczestniczenie w jednoczeniu się starego kontynentu, lecz także zapewni wpływ na kształtowanie oblicza integracji państw Europy.

Tymczasem jesteśmy świadkami *abdykacji* państwa w dziedzinie edukacji. Świadczą o tym m.in.: *Kolejki do przedszkoli. Likwidacje szkół na masową skalę. Fatalne wyniki egzaminów gimnazjalnych i maturalnych, powszechnie krytykowana reforma obniżenia wieku szkolnego i zmian w systemie nauczania, które mogą doprowadzić do upadku liceów ogólnokształcących*². Brak troski ze strony władz szkolnych o krajoznawstwo i turystykę w szkole oraz zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne spowodował banicję tych ważnych sfer aktywności dydaktyczno-wychowawczej w szkołach. Zapomniano o tym, że jednym z podstawowych ich zadań jest stworzenie dzieciom, młodzieży szkolnej i studenckiej możliwości spotkań z różnymi dziedzinami wiedzy, nauki, kultury i sztuki. Tak, żeby dać

¹ K. Denek, Czego pilnie potrzebuje nasza edukacja?, „Nowa Szkoła” 2012, nr 6.

² A. Grabek, Pięciolatka nieudolności, „Plus Minus” 2012, nr 35, s.4 (tygodnik „Rzeczypospolitej” 2012, nr 204). Patrz też S. Czubkowska, Siłacze i siłaczki wersji 2.0; J. Klejnocki, Zmęczone dzieci i ich ambitni rodzice; K. Klinger, Instytucje finansowe zastępują rząd w edukacji, „Dziennik. Gazeta Prawna” 2012, nr 169.

młodemu pokoleniu Polaków szansę na zrozumienie, co go naprawdę ciekawi, interesuje i może stać się zamięłowaniem.

Na przeszkodzie reformowania edukacji akademickiej i doskonalenia pedagogiki szkoły wyższej stoją liczne zagrożenia tkwiące w rozwoju procesów społecznych. Należą do nich: załamywanie się infrastruktury moralnej społeczeństwa i skuteczności działania państwa; narastająca fala patologii społecznej, w tym anarchizacji młodzieży; uchylanie się części sektora państwowego i prywatnego od ponoszenia wydatków na cele ogólnonarodowe; powszechność postaw roszczeniowych wobec skarbu państwa i funduszy społecznych, niebotyczne i wciąż wzrastające zadłużenie państwa, coraz częstsze zatrudnianie, zwłaszcza młodzieży na warunkach *umów śmieciowych*. Do zagrożeń trzeba także zaliczyć obniżenie wskaźników woli życia (wzrost liczby samobójstw, depresje psychiczne), obniżenie poczucia szczęścia i zadowolenia z egzystencji³.

Bezrobocie, bieda, korupcja, a także niedostatek myśli państwowej, jak rozwiązać te trudne problemy, wyciskają negatywne piętno nie tylko na transformacji lecz także zakłócają rzeczowe dyskursy na temat dostosowywania pedagogiki do procesów: demokratyzacji, globalizacji, reformowania systemu edukacji w naszym kraju, zgodnego z wyzwaniem cywilizacji wiedzy i zmiennymi wymaganiami rynku pracy.

Czy Polska w najbliższych latach może stać się krajem, w którym chce się żyć zwłaszcza ludziom młodym, wykształconym? Jest to możliwe jeżeli znajdą oni w swej Ojczyźnie zatrudnienie i perspektywy swego rozwoju⁴. Czy jest inny sposób na powstrzymanie bardzo groźnego w aspekcie społecznym i ekonomicznym, kulturowym procesu wyludniania się Polski?

Żeby ten proces ograniczyć i zahamować to, co trzeba poprawić, zmienić, rozwijać, a z czego zrezygnować w polskim systemie studiów wyższych?

Edukacja akademicka, gospodarka i rynek pracy

Transformacja systemowa stwarza zapotrzebowanie na absolwentów szkół o najwyższych kwalifikacjach, przygotowanych do świadczenia wysoko wyspecjalizowanych usług. Chodzi o usługi nowej generacji – oparte na technice elektronicznej. Źródło tego zapotrzebowania tkwi we wzroście znaczenia dóbr produkowanych w małych seriach, o zindywidualizowanym charakterze, dla z góry określonych, stosunkowo wąskich segmentów rynku. Wyróżniają się one wysokim poziomem technicznym, innowacyjnością, estetyką, niepowtarzalnym charakterem, oryginalną ich prezentacją⁵.

Na znaczeniu zyskują usługi z zakresu edukacji, nauki, ochrony zdrowia, kultury, sportu, rekreacji, krajoznawstwa, turystyki i wypoczynku. Wyodrębnienie ich jest zasadne ze względów związanych z klasyfikacją usług, charakterem zaspokajanych potrzeb i wynikającymi z tego ich funkcjami.

Przez usługi społeczne rozumie się *działania, czynności człowieka, których celem jest kształtowanie i wzbogacanie jego zasobów fizycznych i intelektualnych, w wyniku oddziaływania których tworzy się kapitał ludzki*⁶.

³ Jednostka i społeczeństwo. Podejście psychologiczne. M. Lewowicka (red.) wsp. J. Grzelak, Gdańsk 2002.

⁴ J. Ćwiek, Nowa fala emigracji; J. Ćwiek, A. Błaszczak, Zagranica przyciąga pracowników; A. Krakowiak, Bez pomysłu na młodych Polaków, Rzeczpospolita 2012, nr 189; K. Denek, D. Hyżak, Absolwenci szkół wyższych na rynku pracy, „Nowa Szkoła” 2012, nr 3; Wielka emigracja zarobkowa młodzieży, Wyzwania dla edukacji, red. R. Bera, Lublin 2010.

⁵ A. Siciński, Społeczeństwo informacyjne: próba nazwania naszych czasów, (w:) W drodze do społeczeństwa informacyjnego, red., J. Lubacz, Warszawa 1999.

⁶ M. Janos-Kresło, Usługi społeczne w procesie przemian systemowych w Polsce, Warszawa 2002.

Edukacja akademicka powiązana jest wielorako z gospodarką i rynkiem pracy. Są to relacje, które wynikają z roli wykształcenia, kwalifikacji i kompetencji zawodowych i społecznych jako rezultatu edukacji dla: pracownika, przedsiębiorstwa, gospodarki i społeczeństwa. Wykształcenie i kwalifikacje są dla pracownika formą własności. Wyznacza ona jego status na rynku pracy, zapewnia bezpieczeństwo zatrudnienia, treść pracy, pozycję zawodową i jej rozwój oraz poziom płacy. Dla przedsiębiorstwa i gospodarki kwalifikacje pracowników stanowią niezbędny czynnik efektywnego funkcjonowania.

Nowoczesny rynek pracy stawia przed absolwentami uczelni wysokie wymagania. Domaga się elastyczności i mobilności. Elastyczność wyraża zwiększanie za trudnienia w momentach koniunktury i jego zmniejszanie w okresie jej słabnięcia. Uważa się, że w przyszłości pracę stałą będzie świadczyć 20% zasobów pracy. Pozostali będą zatrudnieni dorywczo lub pozostawać na bezrobociu⁷. Współczesna gospodarka potrzebuje nielicznych, ale doskonale przygotowanych fachowców⁸. Oznacza to dla absolwentów uczelni konieczność nauczania się funkcjonowania i przystosowywania do bieżących oczekiwań pracodawców. Elastyczność i mobilność edukacyjna (przestrzenna, zakładowa, w skali kraju, Europy i świata) to warunki istnienia absolwentów szkół wyższych na rynku pracy⁹.

Bezrobocie ma charakter ogólnospołeczny. Jego rozwiązanie wymaga od państwa systemowych działań w tym także edukacyjnych, przygotowujących młodzież – przez odpowiednie metody stymulacji zatrudnienia – do sprawnego wejścia na rynek pracy. W szkołach naukę przedsiębiorczości trzeba wzbogacić o problematykę dotyczącą funkcjonowania rynku pracy (m.in. umiejętność pisania CV, listu motywacyjnego; prawidłowe zachowanie się w czasie rozmowy z potencjalnym pracodawcą; sprawne działanie na rynku pracy; możliwości pracy w niepełnym wymiarze czasu; samozatrudnienie w miejsce zatrudnienia najemnego; praca tymczasowa; telepraca)¹⁰.

Edukację i gospodarkę można porównać do układu naczyń połączonych. Powstawanie lub rozwój dziedzin działalności ekonomicznej wywołuje zapotrzebowanie na nowe kwalifikacje lub zwiększa popyt na określone grupy zawodowe. Edukacja determinuje w znacznym stopniu gospodarkę. Innymi słowy, powiązanie edukacji i rynku pracy odbywa się na zasadzie sprzężenia zwrotnego. Oznacza to, że rynek pracy jest uzależniony od edukacji, a równocześnie nań wpływa. To samo dotyczy edukacji. Zarówno rynek pracy, jak i edukacja są względem siebie autonomiczne.

O jakich podstawowych funkcjach edukacji możemy mówić w aspekcie zatrudnienia? Dadzą się one sprowadzić do funkcji: ogólnej i specjalistycznej. Pierwsza z nich wyraża się w zwiększaniu poziomu wiedzy i kompetencji, kształtowaniu wartości, postaw i osobowości studentów. Oczekuje się od niej zapewnienia umiejętności odpowiadających zawodom, które wybrali absolwenci i przygotowania specjalistycznego. Muszą oni być przygotowani nie tylko do funkcji, czynności bieżących, lecz także antycypować nowe zadania i wymuszać innowacje.

Rozwój gospodarki regulowanej prawami popytu i podaży w Polsce wiąże się z istotnym zwiększeniem roli wykształcenia w określaniu szans na rynku pracy. Wynika to z zapotrzebowania na coraz wyższe kwalifikacje przy równoczesnym spadku zainteresowania prostą pracą. Lepsze wykształcenie coraz częściej oznacza wyższe płace i mniejsze ryzyko bezrobocia. Gospodarka rynkowa premiuje wykształcenie, stwarza nieobecna wcześniej szansę dla jednostek zdolnych, pracowitych, twórczych, chcących zdobywać wiedzę i rozwijać

⁷ C. Handy: Poza kapitalizmem. Poszukiwanie sensu w nowoczesnym świecie. Wrocław 2000.

⁸ D. Wadowski: Edukacja wobec wyzwań nowoczesnego społeczeństwa. „Ethos”, 2000, nr 3.

⁹ E. Kryńska: Dylematy polskiego rynku pracy. Warszawa 2001; E. Kryńska: Elastyczność popytu na pracę. Warszawa 2003.

¹⁰ M. Szablowska, Jak będziemy pracować? „Forum Akademickie” 2003, nr 5.

swoje umiejętności.

Trudno oczekiwać, żeby potrzeby sektorów, sfer, działów i gałęzi gospodarki oraz kultury, nauki, oświaty i szkolnictwa wyższego na wykwalifikowane kadry mogły być w pełni pokrywane przez różne ogniwa edukacji narodowej. Nawet gdyby edukacja w najszerszym zakresie wychodziła naprzeciw systemowi zatrudnienia, zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym, to jednak nadal pozostaną wątpliwości w kwestii umiejętności określania i przewidywania tych potrzeb oraz dostosowywania się do nich szkolnictwa. Na szczęście, elastyczność absolwentów i możliwości zastępcze w systemie zatrudnienia niwelują ograniczenia w ich planowaniu i prognozowaniu.

Edukacja także odgrywa wiodącą rolę w rozwoju współczesnych społeczeństw. Stwarza fundament ładu ekonomicznego, społecznego i politycznego w państwach opartych na demokratycznym kapitalizmie¹¹.

Universitas – institutio semper reformanda

Funkcjonowanie szkolnictwa wyższego w okresie kryzysu jego tożsamości nie może gubić z pola widzenia że jest ono *dobrem, którego niczym zastąpić się nie da*¹². Jego podstawowe zadania można sprowadzić do zachowania tego, co w umysłach i sercach społeczeństwa jest najważniejsze – *człowieczeństwa*¹³.

Obowiązuje w nim uniwersalne założenie – *Universitar – institutio semper reformanda*. Przypomina ono, że uczelnia żeby efektywnie pełnić służebną powinność i posłannictwo wobec społeczeństwa, ma być: inicjatorem, nośnikiem postępu, przemian i doskonalenia w nauce i edukacji na wszystkich jej poziomach. Wypełnianie tych zadań nie jest łatwe w dobie *zaniku ciekawości* ze strony uczniów i studentów¹⁴.

Ponadto *w naszym kraju odczuwamy deficyt umiejętności porozumiewania się, osiągania kompromisu. Dotyczy to praktycznie wszystkich obszarów życia publicznego. Jest to pochodna niskiego kapitału społecznego. Jesteśmy pod tym względem na szarym końcu w Europie. Jednym z wyznaczników kapitału społecznego jest poziom zaufania obywateli do instytucji, instytucji do obywateli, instytucji między sobą, obywateli względem siebie. Konsekwencją niskiego kapitału jest niezwykle szczegółowe i skomplikowane ustawodawstwo, nie tylko w obszarze szkolnictwa wyższego i nauki. Pomimo wielokrotnych zapowiedzi i usiłowań, uwarunkowania działalności gospodarczej w Polsce wciąż lokują nasz kraj na kompromitującej pozycji w rankingach międzynarodowych. To też konsekwencja niskiego kapitału społecznego, braku wzajemnego zaufania*¹⁵.

Edukacja i poszukiwania naukowo-badawcze w uczelniach *podlegają bardzo silnej presji ze strony wielu zewnętrznych sił, takich jak: globalizacja, masowość, zmieniające się zarówno oczekiwania interesariuszy, jak i społeczna rola edukacji wyższej. Równocześnie wewnątrz uczelni występują stałe napięcia pomiędzy różnymi elementami, decydującymi o kształcie edukacji (np. akademickie wobec praktycznego kształcenia, kultura akademicka i wolności akademickie wobec przedsiębiorczości uczelni itp.). Te dynamiczne procesy sprawiają, że*

¹¹ K. Denek, *Pogranicza pedagogiki i ekonomiki*, (w:) *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, red. S. Palka, Kraków 2004.

¹² K.Z. Sowa, *Gdy myślę Uniwersytet*, Kraków 2009, *passim*.

¹³ M. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwa. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wrocław 2008.

¹⁴ P. Bielecki, *Rola studentów w zarządzaniu szkołą*, Warszawa 2010; K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka i jej efekty*, Poznań 2011; A. Marszałek, *Rola uczelni w regionie*, Warszawa 2010; Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kraków 2009; *Student we współczesnym uniwersytecie. Ideały i codzienność*, red. D. Pouluk, Kraków 2010.

¹⁵ J. Lubacz, *Najważniejsze jest zaufanie*, „Forum Akademickie” 2012, nr 7-8, s. 32.

zarówno określenie stanu równowagi, jak i dróg jego osiągnięcia jest niezwykle trudne nie tylko na poziomie systemu edukacji wyższej, ale i pojedynczych jego instytucji. Jednak poszukiwanie równowagi, która może być rozumiana jako pewnego rodzaju harmonia pomiędzy tym, co tworzy kultura akademicka i co edukacja wyższa oferuje, a społecznymi oczekiwaniami wobec niej, wydaje się być niezbędnym działaniem na rzecz doskonalenia jakości kształcenia w służbie społecznej¹⁶.

Trzeba jednak zabiegać żeby szkolnictwo wyższe pozostawało *universitas* (wspólnotą) osób, dla których poszukiwanie prawdy i piękna stanowi szlachetnie realizowany obowiązek. Niestety, widocznym przejawem zaniku wspólnotowości jest uwiąd relacji mistrz – student¹⁷.

Dysfunkcje szkolnictwa wyższego

Jesteśmy świadkami w życiu, społeczno-ekonomicznym, kulturowym i edukacyjnym nasilających się działań, które stronią od pokonywania przeszkód na rzecz ich omijania, łatwizny, osiągania celów *na skróty*, jak najmniejszym nakładem sił i środków. Niestety, postawy te nie są obce też środowisku akademickiemu. Świadczy o tym coraz częstsze kupowanie prac magisterskich, plagiaty, zanik rzetelnej krytyki naukowej, banalizacja i niski poziom zajęć dydaktycznych i poszukiwań naukowo-badawczych, wzrasta turystyka doktorska i habilitacyjno-profesorska związana z wyłudzeniem stopni i tytułu naukowego¹⁸.

Uczelnie coraz bardziej odchodzą od *ideału doskonałości na rzecz akceptowanej przez większość przeciętności*¹⁹. Jest ona jedną z zasadniczych bolączek szkolnictwa wyższego. To największy wróg współczesnej cywilizacji. Stanowi rezultat wprowadzenia do akademickiego procesu kształcenia: łatwości, lekkości, powierzchowności i upraszczania. Przenikają one do ćwiczeń, konserwatoriów, lektoratów, seminariów i wykładów. Stają się powoli normą akademicką. Nie stać nas na przeciętność kształcenia, zwłaszcza na poziomie szkolnictwa wyższego²⁰. Jakość kształcenia urasta do *wyznacznika konkurencyjności polskich uczelni na arenie międzynarodowej*. *Podnoszenie jakości kształcenia to jeden z priorytetów budowy Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego*²¹.

Masowość i urynkowanie szkolnictwa wyższego obniżyły jego jakość. Część studentów zaczęła mówić o swej uczelni *szkoła*, a odbywane zajęcia nazywać *lekcjami*.

Coraz częściej stawia się zarzut pod adresem uczelni, że nie dają swym absolwentom przygotowania praktycznego, niezbędnego w przyszłej pracy zawodowej i kompetencji społecznych.

Studenci opuszczający mury wielu szkół wyższych mają problemy z prostymi etycznymi i moralnymi tematami, takimi jak przykładowo: aborcja, eutanazja, homoseksualizm, *in vitro*. Rodzi się pytanie czy wyższe uczelnie nie powinny zapewniać formację pozwalającą na krytycyzm w stosunku do medialnego świata?

Niepokoją nasilające się tendencje w edukacji na wszystkich jej poziomach, *które wiążą się z fetyszyzacją miar ilościowych i to w okresie, gdy w gospodarce i w życiu społecznym coraz częściej podkreśla się znaczenie jakości podejmowanych działań*. Tymczasem w oświacie, nauce i szkolnictwie wyższym wyznosi się *wskaźniki ilościowe ponad poziom, na który*

¹⁶ E. Chmielecka, W poszukiwaniu równowagi, „Forum Akademickie” 2012, nr 1, s. 49.

¹⁷ K.Z. Sowa, Gdy myślę uniwersytet..., Kraków 2009.

¹⁸ M. Remiszewski, Powaby turystyki; B. Śliwerski, Banalizacja nauki, „Forum Akademickie” 2012, nr 4.

¹⁹ J. Ziemiński, Sumienie nauki. O roli w kształceniu uniwersyteckim, „Ethos” 2009, nr 85-86, s. 71.

²⁰ K. Denek, O nowy kształt edukacji, Toruń 1998.

²¹ I. Serodocka, Jak przyspieszyć ewolucję uczelni? „Forum Akademickie” 2007, nr 10, s. 38. Por. K. Denek, Uniwersytet w europejskim obszarze szkolnictwa wyższego, (w:) M. Kozielska (red.): Edukacja dla społeczeństwa wiedzy, Toruń 2007.

zasługują. (...) Przykładem są egzaminacyjne mierniki osiągnięć uczniów, szkół i nauczycieli²². Presja na osiągnięcia uczniów powoduje nauczanie <pod testy>, (...) co obniża jakość kształcenia i redukuje jego zakres²³. Wskazują na to wyniki badań Ch. Coopera²⁴. Uczniowie uczą się dla stopni od pytania do pytania i od klasówki do klasówki. Nie czynią tego po to, żeby wiedzieć, rozumieć, umieć, być czegoś świadomym, przekonanym o czymś, bogatszym, ufnym.

Wskaźnikami (benchmarkami) objęto takie kluczowe obszary działań uczelni, jak: elastyczność studiów, e-learning i wewnętrzne systemy zapewniania jakości kształcenia oraz gospodarkę zasobami i kontrolę zarządczą²⁵.

Na studiach coraz częściej gości efekt szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum, tzn. studenci chcą się uczyć, a nie studiować. Wśród coraz większej ich liczby pojawia się oczekiwanie, że wszystko im się wytłumaczy na zajęciach dydaktycznych, rozwiąże problemy, a na kolokwium i egzaminach będą pytania *najlepiej takie same jak na ćwiczeniach*. Studenci w coraz mniejszym stopniu przygotowują się na ćwiczenia. Z reguły nie notują na wykładach. Pytają, czy ich treść dostaną na e-maila. Przesadne testowanie obniża osiągnięcia szkolne uczniów i studentów. Jest też dla nich niezdrowe.

Reforma edukacji za sprawą Ministerstwa Edukacji Narodowej coraz bardziej przypomina świat Tolkienowskich J.R. Reuel'a orków. Sensem ich istnienia było niszczenie wszystkiego, co kojarzy się z dobrymi rozwiązaniami w edukacji.

Testy nadają kształt programom kształcenia, które stają się *antyintelektualne*²⁶. Ta forma poznawania, kontroli, analizy i ewaluacji wiedzy i umiejętności uczniów i studentów jest stosunkowo kosztowna. Z ewaluacji postępów w nauce opartych na testach niezadowoleni są nauczyciele, uczniowie, ich rodzice, pracownicy naukowo-dydaktyczni i władze uczelni.

Testy *zepchnęły w cień takie cechy studiowania, jak: ciekawość, samodzielność, inwencja, konkurencyjność, zaangażowanie i pracowitość*²⁷. Studenci czekają na dostarczenie im wiedzy. Chcą ją mieć w postaci gotowej, przy absolutnie biernej postawie z ich strony.

W USA szkoły średnie, które orientują proces kształcenia pod testy, nie zapewniają abiturientom przygotowania do studiów na poziomie uniwersyteckim w zakresie takich przedmiotów, jak: język angielski, matematyka, informatyka, fizyka i chemia. Dlatego wielu studentów musi korzystać z korepetycji i kursów, które uzupełniają wiedzę ze szkoły średniej²⁸.

Wraz z postępującą masowością studiów wyższych w Polsce coraz powszechniej wykorzystuje się testy w kwalifikowaniu wiedzy studentów i do przeprowadzania końcowych egzaminów z różnych przedmiotów studiów. To swoiste *rozliczanie* edukacji uniwersyteckiej za pomocą testów nie prowadzi do jej doskonalenia. Wręcz odwrotnie – pogarsza ją. Dlatego w USA odchodzi się od testowania wiedzy studentów na rzecz egzaminów, które koncentrują się na ewaluacji rozumowania analitycznego, umiejętności komunikacji pisemnej²⁹. Podobnie w Anglii, Szkocji i Australii wielu nauczycieli akademickich występuje przeciwko testom³⁰.

²² M. Szymański, Czas dla księgowych, „Nowa Szkoła” 2010, nr 10, s. 3.

²³ E. Potulicka, J. Rutkowiak, Neoliberalne uwikłania edukacji, Kraków 2010, s. 185.

²⁴ Ch. Cooper, Review essay: neoliberalism, education and strategies of resistance, „Journal for Critical Education Policy Studies” 2009, t. 6, s. 2.

²⁵ Benchmarking w systemie szkolnictwa wyższego – wybrane problemy, red. J. Woźnicki, Warszawa 2012; M. Szymański, Czas dla księgowych, „Nowa Szkoła” 2010, nr 10, s. 3.

²⁶ E. Potulicka, J. Rutkowiak, Neoliberalne uwikłania edukacji, dz. cyt., s. 317.

²⁷ A. Kokowski, Czekanie na wiedzę, „Forum Akademickie” 2012, nr 7-8, s. 35.

²⁸ J. Thieme, Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA, Warszawa 2009, s. 199.

²⁹ Tamże, s. 205.

³⁰ Ch. Cooper, Review essay: neoliberalism, art. cyt. S. 210

System ponadczasowy

Dobra edukacja od przedszkola po uniwersytet jest systemem ponadczasowym. Kieruje się *naukami o edukacji*. Dzieli się one na coraz bardziej wąskie specjalności, które oddalają nas od tworzenia syntez i ogólnych koncepcji. Dlatego trudne staje się osiągnięcie w nich *kamienia filozoficznego*, który pozwalałby na racjonalne rozwiązanie problemów kształcenia i wychowania. W rezultacie rozdrobnienia edukacji i nauk o niej obserwuje się niepokojący proces ich dehumanizacji, zanikania wartości humanistycznych. Skłania to do *rozwijania edukacji humanistycznej*³¹ orientującej kształcenie i wychowanie na introcepcję³².

Dobra edukacja powinna być wizytówką każdej uczelni. Pod pojęciem uczelni rozumie się wspólnotę (*universitas*) nauczycieli akademickich i studentów, których aktywność skierowana jest na kształcenie pracowników naukowo-badawczych i dydaktyczno-wychowawczych dla wszystkich poziomów edukacji, kultury, usług oraz wysoko wykwalifikowanych kadr dla poszczególnych sektorów, sfer, działów i gałęzi gospodarki narodowej; podejmowanie ważnych społecznie, interesujących poznawczo i istotnych utylitarnie problemów, aby rozwiązywać je w twórczych i nowoczesnie prowadzonych pracach naukowo-badawczych, zorientowanych na wartości³³ i poszukiwanie *prawdy*. Pojęcie to obejmuje wszystkie szkoły wyższe, bez względu na ich nazwę i statut. Prawda to zgodność procesu poznawania z otaczającą nas rzeczywistością. Poszukiwanie jej nie może mieć charakteru wycinkowego, niepełnego, płytkiego³⁴. Uczelnia to przede wszystkim miejsce aktywności naukowej nauczycieli akademickich. Jej rezultaty i dochodzenie do nich trzeba przekazywać studentom, zwłaszcza w czasie wykładów monograficznych oraz seminariów magisterskich.

Wartości są podstawową kategorią edukacji i nauk o niej. Odgrywają istotną rolę w życiu ucznia i studenta. Są zarówno wzorami, jak i wzorcami kształtowania ich osobowości i poszukiwania przez nich sensu życia. Mają swoją reprezentację i dwuwymiar (dobry – zły, ważny – nieważny). Pierwszy z nich odnosi się do wartości pozytywnych i negatywnych (piękny – brzydki). Natomiast wymiar ważnościowy umożliwia uporządkowanie wartości i ujęcie ich w hierarchię (przystojny, mniej przystojny i najmniej przystojny). Całkowita charakterystyka wymaga sięgnięcia po powinnościowy wymiar wartości (powinien – nie powinien). Hierarchia wartości ucznia i studenta stanowi ważne kryterium do charakterystyki ich osobowości.

Wykształcenie jest wartością, którą powinni się cieszyć wszyscy obywatele naszego kraju, bez względu na ich status socjoekonomiczny. Stanowi najlepszy ze znanych sposobów uniknięcia marginalizacji. Czy nasze uczelnie czynią wszystko, co leży w ich mocy, aby otworzyć swoje drzwi dla młodzieży, uzdolnionej, zwłaszcza tej, która zamieszkuje wsie i małe miasteczka? Jak zagwarantować ubogim, społecznie upośledzonym i wykluczonym możliwość stania się pełnoprawnymi członkami społeczeństwa wiedzy?

Powstaje pytanie czy w akademickim systemie kształcenia i studiowania istnieje wyraźne miejsce na wychowanie do wartości? Czy możliwy jest brak w nim tego wychowania w ogóle? Jak pracownicy naukowo-dydaktyczni radzą sobie z procesem wartości? Jaką posiadają świadomość celów, znaczenia, uwarunkowań i ograniczeń oraz konsekwencji wychowania do wartości i zaniedbań z tego zakresu?

³¹ J.A. Pielka, *Edukacja humanistyczna – wymóg współczesnych czasów*, (w:) *Wybrane problemy współczesnej humanistyki*, red. K. Iwan, E. Jackowska, I. Korpaczewska, Szczecin 2010, s. 70.

³² S. Kunowski, *Wartości w procesie wychowania*, Kraków 2003, s.47.

³³ K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka i jej efekty*, Poznań 2011.

³⁴ K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*, Poznań 2011.

W każdym wykształceniu, a zwłaszcza akademickim solidna wiedza teoretyczna, stanowiąca podstawę studiów, musi być dopełniona umiejętnościami praktycznymi. Dlatego wraz z nastaniem roku akademickiego 2011/2012 postanowieniami reformy szkolnictwa wyższego zobowiązano władze uczelni i nauczycieli akademickich do ścisłej współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym szkoły wyższej, zweryfikowania programów studiów pod kątem: kwalifikacji i kompetencji jakie absolwent powinien osiągnąć w toku kształcenia akademickiego, kontaktu z potencjalnymi pracodawcami, umiejętności realnego oszacowania przez studenta ich oczekiwań i efektywnego na nie reagowania³⁵. Oznacza to, że *oparty na Europejskich Ramach Kwalifikacji Zawodowych nowy system edukacji w większym niż dotąd stopniu zobowiązuje uczelnie i wykładowców do odpowiedzialności za przyszłą drogę zawodową studentów (...)*. Celowi temu podporządkowano *obowiązkowy monitoring zawodowych losów absolwentów*³⁶.

Efektywne kształcenie akademickie opiera się na skutecznym dialogu jego uczestników (nauczycieli akademickich i studentów), traktowanych w sposób podmiotowy, partnerski i demokratyczny, opartych na wzajemnym poszanowaniu etosu, tożsamości i godności³⁷, wzmacnianiu wiary we własne siły studiujących i ich możliwości poznawcze, sprzyjaniu rozwojowi kreatywnej postawy³⁸.

Podstawa zmiany edukacyjnej

Troska o właściwą jakość badań naukowych, kształcenia i wychowania studentów wymaga żeby w pierwszym rzędzie nadać należytą rangę formacji nauczycieli akademickich. Stajemy wobec konieczności kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli w ogóle, w tym także pracowników naukowo - dydaktycznych – jako podstawy *zmiany edukacyjnej*. Nasz model edukacji nauczycieli nie odpowiada potrzebom współczesnej szkoły³⁹. Pozbawiony jest selekcji do zawodu i trwa za krótko. Przykładowo, kształcenie nauczycieli u sąsiadów zza Odry, Portugalii, Szwecji i Włoszech trwa minimum sześć lat. W Norwegii kandydat na nauczyciela zobowiązany jest do okazania certyfikatu o osiągnięciach w szkole średniej, które dotyczą nie tylko nauki, lecz także aktywności w wolontariacie, działalności pozalekcyjnej i pozaszkolnej. We Francji rozpoczęcie stażu w szkole poprzedza zdanie krajowego egzaminu konkursowego. Natomiast w Wielkiej Brytanii prawo do nauczania uzyskują tylko najlepsi uniwersyteccy absolwenci, którzy dodatkowo ukończą dwuletnie studia specjalistyczne. Żeby się na nie dostać trzeba wykazać się niekaralnością i zaliczyć testy psychologiczne. W ich wyniku odpadają osoby: nie zrównoważone psychicznie, nieodporne na stres, z zaburzonym poczuciem własnej wartości, posiadające trudności interkomunikacyjne⁴⁰.

Maksyma pracownika naukowo-dydaktycznego zawiera się w słowach: *badaj i ucz*⁴¹.

Nieporozumieniem jest powierzanie funkcji pracownika naukowo dydaktycznego w uczelni osobom, które nie mają ku temu odpowiednich kwalifikacji psychologiczno-pedagogicznych. Stąd pedagogika szkoły wyższej, a w niej dydaktyka i pedeutologia akademicka obejmuje kształtowanie osobowości studentów. Znajdują się oni w wieku wczesnej dojrzałości. Zatem

³⁵ B. Kudrycka, Deregulacja zawodów rozpoczęła się na uczelniach, „Forum Akademickie” 1012, nr 4.

³⁶ B. Kudrycka, op. cit. s. 30.

³⁷ K. Denek, Podmiotowość, partnerstwo, etos, „Forum Akademickie” 2010, nr 7-8.

³⁸ K. Denek, W stronę uniwersytetu przyszłości, (w:) Kierunki rozwoju dydaktyki w dialogu i perspektywie, red. A. Karpińska, W. Wróblewska, Warszawa 2011.

³⁹ K. Denek, Nauczyciel. Między ideałem a codziennością, Poznań 2012.

⁴⁰ J.A. Pielka, Edukacja humanistyczna – wymóg współczesnych czasów, (w:) Wybrane problemy współczesnej humanistyki, red. K. Iwan, E. Jackowska, I. Korpaczewska. Szczecin 2010, s. 75.

⁴¹ K.Z. Sowa, Gdy myślę Uniwersytet ..., Kraków 2009.

wyodrębniono ją z pedagogiki ogólnej w oparciu o kryterium wieku rozwojowego; wartości światowego etosu (humanizm, poszanowanie życia, godności człowieka i własności). Stanowi on podstawę dla rozwoju intelektualnego studentów. Dotyczy kształtowania takich cech ich aktywności intelektualnej, jak: otwartość poznawcza, kreatywność, krytycyzm, racjonalność, dociekliwość i innowacyjność.

Skoro o przemianach w systemie edukacji narodowej decydują światli, kompetentni nauczyciele, dlatego przebudowa oświaty, nauki i szkolnictwa wyższego jest niemożliwa bez zmian w dotychczasowym systemie ich kształcenia, doksztalcania i doskonalenia. Problematyką tą zajmuje się pedeutologia. Choć zawód nauczycielski należy do najstarszych, to pedeutologia zaczęła wyodrębniać się w ramach edukacji i nauk o niej, stosunkowo późno⁴². Proces ten faktycznie trwa nadal.

Kształcenie nauczycieli dla wszystkich poziomów edukacji trzeba tak zorganizować, by sprzyjało osiągnięciu przez nich wysokich kompetencji interpretacyjnych, autokreacyjnych i realizacyjnych. Kształcenie ma zapewnić im taki rozwój zawodowy, który będzie bazował na ewolucji tych kompetencji. Przebiega ona w czasie stadiów, wchodzenia w rolę zawodową, pełnej w niej adaptacji i twórczego jej przekraczania (transgresji).

Wśród progresywnych kierunków pedagogicznego kształcenia nauczycieli wyróżnia się tendencję gnozeologiczną i aksjologiczną. Dadzą się one sprowadzić do koncepcji edukacji nauczycieli o formacji: osobowościowej, kompetencyjnej i osiągnięciowej studenta. W każdej z nich edukacja nauczycieli przebiega w fazie kształcenia wstępnego, wprowadzenia do zawodu i ustawicznego, profesjonalnego doskonalenia się w toku pracy.

Przy określaniu profilu absolwenta akademickich studiów pedagogicznych trzeba odpowiedzieć na pytanie, kim ma być przygotowywany przez nie nauczyciel? Ma on w coraz mniejszym stopniu być przekazicielem wiedzy, a w większym zakresie przewodnikiem po świecie wartości i animatorem rozbudzającym myślenie o tym, *jak się uczyć i żyć*. Do pierwszoplanowych zadań edukacji nauczycielskiej należy kształtowanie wśród jej uczestników uniwersalnych, ponadczasowych wartości humanistycznych.

Transformacja szkoły od autorytarnej do demokratycznej wiąże się ze zmianą funkcjonowania w niej nauczyciela. Istnieje pilna potrzeba takiego kształcenia nauczycieli, żeby – zgodnie z wymaganiami sprawnego działania – mogli bez trudności odpowiedzieć na pytania: czego uczyć? dlaczego uczyć? jak uczyć? co należy robić żeby to czynić lepiej, bardziej ciekawiej, łatwiej, atrakcyjniej, z pasją, szybciej, skuteczniej, efektywniej, mądrzej, wywołując zaciekawienie i przekształcając je w zainteresowanie i zamiłowanie uczniów i studentów na miarę wyzwań społeczeństwa wiedzy.

Żeby studiowanie było efektywne trzeba je oprzeć na pozytywnej motywacji, podmiotowej, partnerskiej i demokratycznej współpracy studentów z nauczycielem akademickim oraz czynnej, bezpośredniej aktywności poznawczej uczestników akademickiego procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Powinności nauczycieli akademickich nie można sprowadzać w sferze dydaktycznej do kształcenia, egzekwowania i ewaluacji wiedzy, jak również w zakresie oddziaływań wychowawczych do dyscyplinowania i moralizowania studentów. Potrzebna jest im wiedza, która zapewni efektywność działań naukowo-badawczych i dydaktyczno-wychowawczych, wynikających z jego założeń aksjologiczno-teleologicznych, harmonijnie przyporządkowanych wielostronnemu rozwojowi, poznawczej, emocjonalnej, społecznej, moralnej, estetycznej i psychomotorycznej stronie osobowości studentów. Czynności te będące działalnością aplikacyjną, charakteryzują się po stronie pracownika naukowo-

⁴² H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008.

badawczego i młodzieży studiującej takimi jej właściwościami i regułami postępowania, jak: świadomość, celowość, planowość i skuteczność realizacji zakładanych wartości i celów. W edukacji akademickiej, zorientowanej na humanizm trzeba szczególnie zabiegać i eksponować wartości uniwersalne i kształtować wśród studentów znajomość kryteriów takiego ich doboru, który stanowi drogowskaz ich życia.

Czy uda się pogodzić podmiotowość i etos nauczyciela akademickiego z dobrem studenta? Jest to możliwe, pod warunkiem, że w centrum dydaktyki akademickiej i poszukiwań naukowo-badawczych znajdzie się młodzież studiująca, a poznawanie, kontrola, analiza i ewaluacja jej osiągnięć posłuży nie tylko ocenie ich postępów w nauce, lecz będzie podstawą poznania aktywności i badania jakości pracy nauczycieli akademickich⁴³ i określania rozmiaru niepowodzeń (strat) szkolnych⁴⁴.

Troska o edukację humanistyczną stawia przed nauczycielem i pracownikiem naukowo-dydaktycznym;

- potrzebę dobrej orientacji odnośnie zjawisk i zagrożeń we współczesnej cywilizacji;
- kształtowania wśród uczniów i studentów właściwych postaw do ustawicznej nauki, takiego organizowania i spędzania przez nich czasu wolnego, który sprzyja wielostronnemu rozwojowi osobowości;

- konieczność przewartościowania jego pedagogicznej aktywności na wychowanie do życia w duchu wartości żeby uczyć się *jak żyć, uczyć się, kochać świat i uczynić go bardziej ludzkim; . rozwijać się samemu*⁴⁵;

- niezbędność przygotowania młodego pokolenia do samo uczestnictwa w pracy szkolnej i odpowiedzialności za rezultaty w nauce i studiach;

- rozbudzania u młodzieży potrzeby ustawicznego uczenia się, należytego opanowania języka ojczystego⁴⁶ i języków obcych oraz matematyki;

- dobrego radzenia sobie z emocjami własnymi i innych osób (wglądu we własne emocje, ekspresji uczuć negatywnych, empatii);

- prawa wolności *do* i *do*, samodyscypliny, racjonalnego korzystania z wolności, karności, ładu, przemyślanych, mądrych decyzji;

- dostrzegania i cenięcia w każdym człowieku jego człowieczeństwa;

- umiejętności prowadzenia twórczego dialogu edukacyjnego⁴⁷.

W epoce degradacji kultury, głoszącej subiektywizm, relatywizm i irracjonalizm, trzeba sięgać po wartości uniwersalne, z wiarą w autorytet nauczyciela i obiektywną prawdę. Szkoda, że *teoria prawdy* nie stanowi koniecznego elementu edukacji na żadnym z jej poziomów. Dlatego łatwo przychodzi zasiewanie w młodym pokoleniu Polaków subiektywizmu i relatywizmu. Niestety, są to narzędzia niszczenia humanistyki, wiedzy o człowieku, sobie samym, a w perspektywie – także społeczeństwa. Modne obecnie poprawność polityczna, wielokulturowość i relatywizm poznawczy ograniczają dyskurs o roli wartości w edukacji z nauczycielką na czele.

Alarmującym problemem systemu edukacji na wszystkich jej poziomach stają się upadek

⁴³ K. Denek: Testy w ewaluacji jakości kształcenia, J. Grzesiak, Wielozadaniowe i wielopodmiotowe konteksty jakości kształcenia w uczelni, (w:) J. Grzesiak (red.): Ewaluacja i innowacje w edukacji. Pomiar i ewaluacja jakości kształcenia, Kalisz-Konin 2011.

⁴⁴ A. Karpińska: W poszukiwaniu przyczyn niskiej efektywności kształcenia wyższego, (w:) K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz (red.): Edukacja jutra. Proces kształcenia i jego uczestnicy, Sosnowiec 2010; M. Koziełska, Edukacja techniczna w kontekście współczesnych koncepcji uczenia się i technologii informacyjnych, Toruń 2011.

⁴⁵ A.J. Pielka, Ibidem, s.76-77.

⁴⁶ K. Denek, Aby język giętki powiedział wszystko..., (w:) Język – komunikacja – media – edukacja, red. B. Siemieniecki, T. Lewowicki, Toruń 2010, s. 9-42; B. Zgółka, Ojczysty – dodaj do ulubionych, „Życie Uniwersyteckie” 2012, nr 3, s.12-13.

⁴⁷ J.A. Pielka, passim.

autorytetu i frustracja nauczycieli. Wielu z nich rezygnuje z zawodu, gdyż nie radzi sobie z agresywnymi zachowaniami podopiecznych. Zatem odbudowa autorytetu nauczyciela jest warunkiem prawidłowego przebiegu zajęć na wszystkich ogniwach systemu edukacji w Polsce.

W stronę nowoczesności

Znowelizowana 18 marca 2011 roku ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawach o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki* (Dz. U. RP 2011, nr 84, poz. 455) zmierza do wyprowadzenia naszych uczelni z zaściankowatości i zwrócenia ich w stronę nowoczesności uosabianej przez społeczeństwo wiedzy.

Poprawia ona relacje edukacji akademickiej i nauki z biznesem, gospodarką i rynkiem pracy oraz lokalizuje badania naukowe w gospodarce, decentralizuje otwieranie kierunków studiów i specjalizacji w uczelniach, ułatwia powiązanie autonomii szkół wyższych z zewnętrznym systemem zapewnienia jakości kształcenia (Polskiej Komisji Akredytacyjnej). Wprowadza ona większą przejrzystość w funkcjonowaniu systemu szkolnictwa wyższego. Umożliwia wprowadzanie innowacyjnych kierunków kształcenia, bardziej dostosowanych do możliwości uczelni, oczekiwań studentów i potrzeb gospodarki.

*Szkolnictwo wyższe stanęło w ostatnich latach wobec nasilających się wyzwań i presji konkurencyjnych. Sprostanie im postawiło przed uczelniami wymóg lepszego nimi zarządzania ze szczególnym uwzględnieniem strategii ich rozwoju*⁴⁸. Stanowi ona narzędzie strategii rozwoju związane z jej opracowywaniem i wdrażaniem w okresie zwiększanego nieprzerwanego sprawowania funkcji przez rektorów i dziekanów do lat 8.

Przez szereg lat uczelnie nie musiały zmagać się z problemem wolnych miejsc ponieważ liczba kandydatów znacznie przekraczała limity przyjęć. Globalizacja, orientacja rynkowa i umiędzynarodowienie studiów oraz niż demograficzny wprowadziły do szkolnictwa wyższego konkurencję oraz potrzebę sięgania do marketingu w rozwiązywaniu tego wyzwania⁴⁹.

Stąd jesteśmy świadkami procesu adaptacji tradycyjnego modelu uczelni do zmian, które transformacja systemowa wprowadziła w ich otoczeniu społecznym. Prawie pięciokrotne zwiększenie liczby studentów zmieniło warunki kształcenia w sensie infrastruktury i zróżnicowania uzdolnień i predyspozycji młodzieży akademickiej. Nakazuje to z troską myśleć o jakości kształcenia⁵⁰. Uwzględnienie dużej różnorodności możliwości i aspiracji edukacyjnych studentów wymagało odstąpienia od sztywnych ram listy kierunków studiów i centralnych standardów kształcenia. W jego rezultacie uczelnie otrzymały autonomię programową, która stworzyła podstawę do przyjęcia we wspomnianej ustawie paradygmatu *efektów kształcenia*.

Tworzone przez uczelnie nowe programy kształcenia, w dwóch profilach (ogólnoakademickim i praktycznym), których trzon stanowią wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne stwarzają realną szansę, by kształcenie zostało dostosowane do potrzeb rynku pracy.

Jakkolwiek konstruowanie nowych programów studiów i opisywanie ich w inny niż dotychczas sposób, zgodnie z wymogami kwalifikacji (europejskich i krajowych) w stosunkowo krótkich terminach nastęrcza nauczycielom akademickim wiele kłopotów, to

⁴⁸ Model projektowania i wdrażania strategii rozwoju w publicznych szkołach wyższych w Polsce, red. C. Kochalski, Poznań 2011.

⁴⁹ Marketing w szkole wyższej. Przemiany w orientacji marketingowej, red. G. Nowaczyk, D. Sobolewska, Poznań 2011.

⁵⁰ K. Denek, Ku poprawie jakości uniwersyteckiej edukacji, (w:) Edukacja jutra. Polityka, aksjologia i kreatywność w edukacji jutra, red. K. Denek, A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2012.

jednak daje sposobność refleksyjnego spojrzenia na to, czego i jak uczymy w kontekście efektów. Nie należy ustalać ich wiele i zbyt szczegółowo. Trzeba to czynić rozsądnie pamiętając, że z tego, co w efektach napiszemy, będziemy później «rozliczani» przy akredytacji⁵¹.

Podstawowe cele krajowych ram kwalifikacyjnych można sprowadzić do: *zwiększania międzynarodowej przejrzystości i porównywalności kwalifikacji studentów i absolwentów szkół wyższych, docelowego stworzenia klarownego systemu wzajemnej uznawalności wykształcenia oraz dalszego ułatwienia międzynarodowej mobilności.*

Powstaje pytanie czy założone efekty kształcenia orientować na studentów słabych, przeciętnych czy wyróżniających się?

Zwiększanie jakości studiów wyższych ma liczne przeszkody. Tkwią one w uczelniach⁵² i znajdują się poza nimi. Wśród tych ostatnich to ustawiczne niedofinansowanie i niepokojąco obniżający się poziom kształcenia na szczeblach edukacji poprzedzającej studia. Niestety, już ponad XX lat jesteśmy świadkami edukacji, która przygotowuje intelektualnie, pustych aksjologicznie i tożsamościowo, bezmyślnych absolwentów biernej aktywności, niezdolnych do samodzielnego myślenia i krytycznego osądu. W rezultacie na *studia przychodzi młodzież nierozbudzona intelektualnie, nieczytająca, mało twórcza i krytyczna*⁵³.

Ukoronowaniem tego stanu jest matura, która ze względu na co raz niższe wymagania przybrała postać hybrydy egzaminu dojrzałości uzyskiwanego w drodze *rozdawnictwa*. Maturze towarzyszy założenie, że należy się ona każdemu. Podobne myślenie odnosi się do studiów. Jest ono wynikiem masowości edukacji, niespotykanym do niej wzrostem aspiracji młodzieży, które nie mają pokrycia w jej zdolnościach oraz powierzchownego, płytkiego traktowania oświaty i szkolnictwa wyższego. W rezultacie *przychodzi październik i aule zapełniają się rzędami nowych twarzy, w których wykładowcy wyczytują popłoch, brak kontaktu, grymas niezrozumienia. Studenci nie nadążają za wywodem, brak im kontekstu, do którego mogliby odnieść nowo przyjmowane treści. Część z nich jeszcze na pierwszym roku dociąga do peletonu, pozostali wloką się w ogonie maruderów do końca. Profesorom pozostaje zejść kilka schodków niżej. Niektórzy zapominają, że w zeszłym roku już schodzili, dwa lata temu również*⁵⁴. Stąd na zapytanie felietonisty „Forum Akademickiego”: *Czy już czas na bunt?*⁵⁵, na przeciętność i bylejakość w oświacie, szkolnictwie wyższymi badaniami naukowych odpowiedź może być jedynie zdecydowanie pozytywne.

Dyskusyjna jest orientacja procesu kształcenia akademickiego na efekty, zamiast jego celów oraz utożsamianie ich z nimi⁵⁶. Jakkolwiek przechodzenie szkół wyższych w Europie na system kształcenia zorientowanego na efekty (outcomebased approach) stała się faktem, to jednak nie jest ona pozbawiona wątpliwości *Czy skupiane się na uzyskiwaniu wyników nie zabije (akademickości) kształcenia, służącego poszerzaniu horyzontów? Czy nie uczyni z uczelni coś na kształt wyższej szkoły zawodowej?*⁵⁷.

Rezultaty matur w 2012 roku w zakresie *kluczowych dla edukacji przedmiotów – języka polskiego i matematyki – obnażają mizerny stan wiedzy i umiejętności absolwentów szkół ponadgimnazjalnych aspirujących do podjęcia studiów, dla których wykształcenie ogólne wyniesione ze szkoły stanowi fundament decydujący o dalszym satysfakcjonującym*

⁵¹ B. Macukow, Czy KRK są naprawdę takie straszne?, „Forum Akademickie” 2012, nr 5, s. 44.

⁵² K. Denek, Istota jakości kształcenia, „Forum Akademickie” 2012, nr 2.

⁵³ G. Filip, Rozdawanie matur, „Forum Akademickie” 2012, nr 6, s. 3.

⁵⁴ Op. cit. s. 3.

⁵⁵ L. Szaruga, Czy już czas na bunt?, „Forum Akademickie” 2012, nr 6, s. 72.

⁵⁶ K. Denek, Pomiar efektywności w szkole wyższej, Warszawa 1980.

⁵⁷ A. Jawor, J. Szczupaczyński, Efekty kształcenia jako centralna idea krajowych ram kwalifikacji, „Przegląd Socjologiczny” 2011, nr 4, s. 48.

rozwoju intelektualnym w wymiarze osobistym i społecznym. Stąd też coraz częściej uczelnie wyższe, zwłaszcza politechniki, organizują kształcące kursy wakacyjne głównie w zakresie matematyki dla przyszłych studentów pierwszego roku. W takim samym stopniu niepokoi mialkość edukacji humanistycznej widoczna przede wszystkim w wynikach maturalnych z języka polskiego, które utrzymują się od lat na podobnym poziomie, pomimo że stopień trudności zadań egzaminacyjnych z roku na rok jest coraz niższy⁵⁸.

Razi nieporadność wypowiedzi abiturientów, która stanowi zarzewie zagrożenia naszego języka. Wynika ono z wyraźnej tendencji wśród młodego pokolenia Polaków do szybkiej, byle jakiej komunikacji, z ogłuchlenia na wulgarność, chamskość i agresywność języka ojczystego⁵⁹.

Model zapewniania jakości szkolnictwa wyższego w Polsce akcentuje funkcje kontrolne akredytacji. Czy dla osiągnięcia tego celu nie warto sięgnąć po doskonalenie jakości jako model bardziej adekwatny dla szkolnictwa wyższego? Za takim rozwiązaniem przemawiają: wzmocnienie wspólnotowości środowiska akademickiego, poprawa instytucjonalnej strategii rozwoju, wzrost zaufania w środowisku i coraz lepsze zrozumienie potrzeby wdrażania wewnętrznych systemów zapewniania jakości⁶⁰.

Uczelnia sama wie najlepiej, co dla niej jest ważne, niezbędne i służy rozwojowi. Dowodem tego jest system zarządzania jakością w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Zakłada on przede wszystkim rozwój własny i samoocenę wszystkich wydziałów, a nie poddanie ich kontroli zewnętrznej⁶¹.

W jakim kierunku będzie przebiegać transformacja szkolnictwa wyższego? Ze względu na swą adaptabilność prawdopodobnie utrzyma ono znaczne elementy *status quo* dotychczasowego kształtu (w zakresie *universitas*, jego wizji, misji, etosu, idei, dostojności, funkcji) i będzie na rynku pełnić zadania właściwe dla sfery usług⁶². Zachowanie właściwych relacji między ciągłością i koniecznymi zmianami w szkolnictwie wyższym nie będzie łatwe. Przypomina ono wielki transoceaniczny statek przemierzający bezkres oceanu, któremu trudno zmienić kurs, nawet gdy grozi mu wpadnięcie na górę lodową. Bardzo opieszale reaguje na zmiany.

Żeby sprostać nowym zadaniom, odnaleźć się w cywilizacji społeczeństwa wiedzy uczelniom potrzeba niezależności decyzyjnej⁶³, która pozwoli im na kreowanie własnej polityki rozwojowej, wiernej etosowi szkolnictwa wyższego i jego autonomii, tradycyjnym funkcjom i związkom z otoczeniem. Muszą one być odpowiedzialne wobec Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego za jakość studentów i efektywność kształcenia i badań naukowych.

Szkoły wyższe w społeczeństwie wiedzy pozostaną instytucjami, które wyposażają swych absolwentów w *wartość dodaną*⁶⁴, która sprawia, że ci dzięki rozwijaniu *zdolności poznawczej*⁶⁵ poradzą sobie nie tylko z wyzwaniem wymagającego rynku pracy, lecz także z zmieniającą się rzeczywistością w różnych obszarach życia⁶⁶.

⁵⁸ M. Sagan, O czym mówią wyniki egzaminów, „Nasz Dziennik” 2012, nr 162, s. 12.

⁵⁹ K. Denek, *Aby język giętki powiedział wszystko ...*, (w:) Język – komunikacja – media – edukacja, red. B. Siemieniecki, T. Lewowicki, Toruń 2010; B. Zgółka, Ojczysty – dodaj do ulubionych, *Życie Uniwersyteckie* 2012, nr 3.

⁶⁰ E. Chmielecka, W poszukiwaniu równowagi, „Forum Akademickie” 2012, nr 1, s. 44.

⁶¹ M. Ziółek, Którędy do kultury jakości, „Życie Uniwersyteckie” 2012, nr 4.

⁶² M. Kwiek, Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej, Poznań 2010.

⁶³ M. Stachowiak-Kudła, Autonomia szkół wyższych a instytucjonalne mechanizmy zapewniania jakości w Polsce i wybranych państwach europejskich, Warszawa 2012.

⁶⁴ K. Denek, Edukacyjna wartość dodana, „Forum Akademickie” 2012, nr 5.

⁶⁵ K. Denek, Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku, Poznań 2011.

⁶⁶ D. Antoniewicz, Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele polityki, Warszawa 2005; K. Denek, Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka i jej efekty, Poznań 2011; M. Kwiek, op. cit.

Konkluzje

Sprawne funkcjonowanie społeczeństwa wiedzy zależy od tego, czy edukacja wytworzy w nim pożądane postawy i umiejętności (aktywności, inicjatywy, przedsiębiorczości, podejmowania ryzyka), wyposaży w operatywną i kreatywną wiedzę oraz wartości (zaufanie, solidarność, odpowiedzialność). Stąd do najważniejszych wyzwań, przed którymi stoi nasz kraj, zalicza się edukację ze szkolnictwem wyższym na czele. Traktuje się ją jako czynnik sprawczy rozwoju Polski i głębokich przemian społeczno-ekonomicznych, kulturowych i edukacyjnych w niej. Modernizacja i unowocześnienie systemu edukacji narodowej na wszystkich jej poziomach (od przedszkola po studia uniwersyteckie, podyplomowe i trzeciego wieku) wymaga zmiany paradygmatu. Oznacza to odejście od edukacji odtwórczej, liniowej, standardowej, opartej o myślenie konwergencyjne na rzecz tej, która zorientowana jest na wartości ogólnoludzkie, otwartość; jakość kształcenia, wychowania i badania naukowe; wartości; kreatywność oraz postawy innowacyjne (dowodzi się, że innowacje obligują do odważnego myślenia) i twórcze⁶⁷; bazuje na rozwoju myślenia dywergencyjnego i uwzględnia paradygmat *blyskawicznie zmieniającego się świata*⁶⁸ oraz zwraca bardziej uwagę na konieczność zdobywania umiejętności korzystania z zasobów wiedzy z Internetu, ich krytyczną analizę niż na jej przyswajanie. Warto jednak pamiętać, że Internet pozostaje jednak wciąż stosunkowo młodym środkiem zasobu wiedzy i komunikacji, byśmy mogli w pełni zdać sobie sprawę z jego potencjalnych możliwości zastosowań, jak również i ograniczeń. Zatem trzeba korzystać z innych źródeł wiedzy i posługiwać się różnymi narzędziami porozumiewania się. Natomiast dbałości o jakość kształcenia i studiowania nie da się zapewnić bez dogłębnego wniknięcia w niepowodzenia edukacyjne⁶⁹, ich istotę, związane z nimi nierozłącznie źródła, koincydencje, uwarunkowania oraz metody formy i środki minimalizacji i eliminacji.

Uczelnie nie mogą zapominać o swoim szczególnym powołaniu bycia *universitas*, w którym poszczególne dyscypliny, każda na swój sposób stanowi część większego *unum*.

Wzrost jakości kształcenia akademickiego wymaga reformy systemu oświaty. Najważniejsze jej ogniwa to: odciążenie samorządów od odpowiedzialności za szkoły; zapewnienie w szkołach wysokiego poziomu kształcenia, wychowania oraz bezpieczeństwa; likwidacja gimnazjów; odstąpienie od nauki *pod testy*; ograniczenie ilości podręczników do 2-3 pozycji dla każdego przedmiotu, bez robienia na nich interesów kosztem rodziców; zamiast masowego zwalniania nauczycieli wykorzystanie niżu demograficznego i drastycznego spadku *wskaźnika dzietności* do zmniejszenia liczebności uczniów w klasach, żeby polepszyć w nich efektywność procesu dydaktyczno-wychowawczego przy zachowaniu dotychczasowego stanu kadry; współodpowiedzialności uczniów za postępy w nauce; przywrócenie kwalifikowaniu wiedzy uczniów funkcji selekcyjnej; stworzenie systemu nadzoru pedagogicznego, kontrolującego czy szkoła wywiązuje się z powierzonych jej zadań; selektywny nabór na studia przygotowujące przyszłych nauczycieli.

Problematyka nauczyciela akademickiego jest w naszym systemie kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia niedoceniana, praktycznie nieobecna. Szczególnej troski wymaga zwrócenie uwagi na jego kompetencje. Dbałość o nie wymaga: inicjowania badań nad: stanem profesjonalizmu nauczycieli akademickich, szczególnie kryteriami selekcji do zawodu pracownika naukowo-dydaktycznego, jego

⁶⁷ B. Kudrycka, Innowacje to odwaga myślenia, „Forum Akademickie” 2012, nr 4, s. 28.

⁶⁸ R. Firmhofer, Społeczeństwo umiejące korzystać z wiedzy – jak do tego dojść?, Sir K. Robinson, Zmiana paradygmatu edukacji, (w:) Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie, red. J. Szomburg, Gdańsk 2011.

⁶⁹ A. Karpińska, Niepowodzenia edukacyjne – renesans myśli naukowej, Białystok 2011; A. Karpińska, W poszukiwaniu przyczyn niskiej efektywności kształcenia wyższego, (w:) Edukacja jutra. Proces kształcenia i jego uwarunkowania, red. K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2010. Por. też A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz, Edukacja jutra. Wyzwania współczesności i przyszłości, Sosnowiec 2012.

rozwoju, związane z nim moralno-etyczne wymogi, systemem ewaluacji aktywności naukowo-badawczej i dydaktyczno-wychowawczej.

Osobowość nauczyciela to złożona i dynamiczna struktura. Obejmuje ona zespół cech psychicznych, postaw i nastawień. Dzięki nim nauczyciel wchodzi w różne interakcje ze swymi kolegami, uczniami i ich rodzicami. Jakość ich zależy w dużej mierze od kompetencji nauczycieli.

- Kształcenie, doksztalcenie i doskonalenie nauczycieli dla edukacji na wszystkich jej poziomach to problem złożony. Spowodowane to jest: ustawiczością reform systemu oświaty i szkolnictwa wyższego w Polsce, silnymi naciskami społeczeństwa na ten sektor usług społecznych, co pociąga za sobą ostrą polemikę odnośnie do funkcjonujących i proponowanych wzorców edukacji i formy kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli. Edukacja nauczycieli uwikłana jest w zjawiska tymczasowości i poszukiwań nowych rozwiązań. Odnosi się to do procesu kształcenia nauczycieli, jego zasad, celów, treści, metod, form i środków, czasu trwania pełnionych przez nich ról, niezbędnych kompetencji i strategii⁷⁰. Słaby występ stosunkowo licznej polskiej reprezentacji na igrzyskach w i młodzieżą,

⁷⁰ K. Denek, Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Przyszłość kształcenia nauczycieli, Poznań 2011.

ZYGMUNT JAWORSKI

Warszawa

Sport wyczynowy a politycy

Okolicznością skłaniającą do refleksji na temat relacji: sport wyczynowy a politycy, są zwłaszcza prestiżowe międzynarodowe imprezy sportowe – igrzyska olimpijskie, mistrzostwa świata czy Europy. Poprzedzają je kalkulacje i oczekiwania sukcesów sportowych przez powołane w tym celu sztaby (i nie tylko), zaś po zakończeniu tego rodzaju imprez rutynowo przychodzi czas rozliczeń za „katastroficzne” wyniki i zawiedzione nadzieje, pojawiają się różne pomysły naprawiania błędów. Znaczący udział w tych zdarzeniach mają organy państwa - politycy. Przyjrzyjmy się bliżej ich roli w świecie wielkiego sportu..

Sport wyczynowy a politycy – refleksje ogólne

Było ongiś tak, że na czas igrzysk olimpijskich walczące ze sobą państwa przerywały krwawą wojnę. Igrzyska olimpijskie były bowiem wówczas świętością, zobowiązaniem do powszechnego pojednania i pokoju. Ale były to czasy „barbarzyńców”, nie zaś osiągnięć cywilizacji i współczesnych kanonów demokracji.

Współcześnie zdarza się natomiast tak, że igrzyska olimpijskie – a także inne sportowe imprezy międzynarodowe - stają się pretekstem do tak zwanej „zimnej wojny” między państwami. Skrajne przejawy tego rodzaju zjawisk, to inspirowany i realizowany przez polityków bojkot igrzysk. Pretekst potrafią oni znaleźć w każdych okolicznościach, hołdując przy tym przysłowiowej „moralności Kalego”. Tak się działo z igrzyskami olimpijskimi w 1980 i w 1984 r. a następnie wypróbowanego pretekstu – „w trosce o prawa człowieka”⁷⁰ - próbowano użyć w celu zbojkotowania Igrzysk w Pekinie w 2008 r. Najświeższy przykład hipokryzji niektórych europejskich polityków najwyższej rangi mieliśmy w bieżącym roku – notable różnych państw lansowali bojkot organizowanego w Polsce i na Ukrainie EURO 2012. Znamienny jest przy fakt, że bojkot nie ogranicza się do rezygnacji polityków z obecności na międzynarodowej imprezie sportowej, lecz z ich woli nie uczestniczą tam także sportowcy. Wieloletnie przygotowanie zawodników i ich trenerów do wielkich, prestiżowych imprez sportowych na skutek decyzji polityków nie zostają zweryfikowane w sportowym

współzawodnictwie. Na przykre konsekwencje z tego powodu narażane są również państwa angażujące się przez wiele lat w kosztowne przygotowanie warunków dla organizacji międzynarodowej imprezy sportowej.

Sport wyczynowy cieszy się zarazem zainteresowaniem i wydatnym poparciem polityków w ich własnych krajach. Politycy traktują go jednak z reguły instrumentalnie – m. in. jako środek promocji własnego państwa i jego władz na arenie międzynarodowej, bądź w celu pozyskania politycznego poparcia określonych środowisk własnego społeczeństwa.. Bywało i tak, że osiągnięcia sportowe torowały drogę do korzystnej zmiany politycznego statusu państwa w relacjach międzynarodowych. Klasycznym przykładem tego rodzaju zjawiska była Niemiecka Republika Demokratyczna.

Rządy wielu państw, zwłaszcza o wysokim poziomie rozwoju gospodarczego, współzawodniczą między sobą o uzyskanie lokalizacji w ich kraju ważnych międzynarodowych imprez sportowych. Władze takich państw, nawet potęg światowych, występują w charakterze petentów wobec prominentnych przedstawicieli Imperium Sportu, zabiegają o ich względy. Świat polityki został zdominowany przez światowy sport,⁷⁰ ten zaś został podporządkowany Imperium Biznesu.⁷⁰

Przejawy i następstwa wpływu polityków na sport wyczynowy w ich własnych krajach można sprowadzić do dwóch zasadniczych zjawisk:

- politycy sprzyjają rozwojowi sportu wyczynowego;
- politycy szkodzą rozwojowi sportu wyczynowego;

Spróbujmy określić jakie działania należałoby sugerować politykom pragnącym wspomagać rozwój sportu wyczynowego oraz jakich powinni oni unikać, by aspiracjom najwyższych osiągnięć sportowych nie szkodzić - w naszym kraju, w polskich realiach III Rzeczypospolitej.

Politycy mogą pomóc rozwojowi sportu wyczynowego w Polsce

Politycy mogą wiele uczynić dla sportu wyczynowego w Polsce. Mogą, jeżeli przede wszystkim będą go traktować na równi z wieloma innymi rodzajami działalności pozarządowej, samorządowej, a nie instrumentalnie, protekcyjnie i preferencyjnie, jako szczególną wartość samoistną.

Politycy mogą wiele uczynić dla sportu wyczynowego poprzez wpływ, zwłaszcza parlamentarzystów, na właściwe ministerstwa, by ich działania zapewniły wysoki poziom sprawności fizycznej i rozległy zakres umiejętności ruchowych (sportowych) społecznościom będącym w ich pieczy W procesie tego rodzaju działań będą się ujawniać talenty i aspiracje sportowe – tym liczniej, im aktywniej i efektywniej **wspomniane zadania będą realizowane..** Odpowiedzialność konstytucyjna za realizację tych zadań jest klarowna, gorzej natomiast z politycznym jej egzekwowaniem. Przypomnijmy, kto nad kim ma pieczę i kto z tego tytułu ponosi odpowiedzialność za obowiązkowy program aktywności ruchowej i jej efekty wśród określonej społeczności:

- dzieci i młodzież szkolna – Ministerstwo Edukacji Narodowej;
- studenci – Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego;
- żołnierze – Ministerstwo Obrony Narodowej;
- funkcjonariusze służb mundurowych – Ministerstwo Spraw Wewnętrznych.

Okres obligatoryjnych zajęć aktywności ruchowej ma znaczenie przede wszystkim dla zdrowia całego społeczeństwa, jego biologicznej kondycji. Jest on ważny jednak także dla sportu wyczynowego.

Politycy mogą wspomagać sport wyczynowy, określając podstawowe rodzaje i rozmiary stabilnych świadczeń państwa na jego rozwój w okresach wieloletnich. Podstawowe, bowiem

zasadne wydaje się przyjęcie założenia, że o ich uzupełnienie do pełnych potrzeb będą się starać kluby i związki sportowe (sponsoring, reklamy), zaś w pewnych przypadkach – także sami zawodnicy. Współczesny sport wyczynowy (profesjonalny) to bowiem również dobrowolny wybór jego uprawiania, jako określonej kariery życiowej wraz z niezbędnymi kosztami jej realizacji – tak jak wybór zawodu aktora, malarza, muzyka i wielu innych zawodów. Tego rodzaju sugestie coraz częściej pojawiają się w potocznych opiniach oraz w mediach. Za zawodników niepełnoletnich wyboru tego dokonują ich rodzice lub opiekunowie, prawdopodobnie nie zawsze w pełni świadomi, na jak ogromne obowiązki i wyrzeczenia, a nawet zagrożenia dla zdrowia, skazują swoje pociechy, zafascynowani wizją ich potencjalnej sławy (medale olimpijskie) lub sukcesów finansowych (sporty komercyjne).

Wsparcie polityków – a zwłaszcza ich konstytucyjnych organów (Sejm, rząd) - jest potrzebne sportowi wyczynowemu szczególnie wówczas, gdy krajowy zarząd określonego związku sportowego zamierza wystąpić do swych międzynarodowych władz z wnioskiem o zorganizowanie w Polsce zawodów międzynarodowych.

Politycy mogą wreszcie wiele uczynić dla rozwoju sportu wyczynowego, „uwłaszczając” związki sportowe – w pełni respektując ich samorządność i statutowe kompetencje. To one przecież są odpowiedzialne za pracę szkoleniowo-treningową z zawodnikami i najbardziej zainteresowane wysokim poziomem ich wyników. Niech mają więc również pełną satysfakcję ze swego wkładu w sukcesy zawodników. W sytuacji natomiast, gdy państwo (Ministerstwo Sportu) przejmuje odpowiedzialność za koncepcję rozwoju sportu wyczynowego, i w znacznym stopniu dyskontuje jego sukcesy, rola związków sportowych staje się najwyżej drugorzędna.

Kiedy politycy przeszkadzają rozwojowi sportu wyczynowego w Polsce

Przede wszystkim wtedy kiedy ingerują w działalność klubów sportowych i ich związków, a zwłaszcza gdy usiłują zarządzać sportem wyczynowym w majestacie władzy państwowej.

Politycy - z reguły również media - zbyt często ignorują oczywisty fakt, że uprawianie sportu jest dobrowolne. Zachętą do jego uprawiania oraz jego organizowaniem zajmują się organizacje samorządowe, pozarządowe. Są one tworzone i funkcjonują na zasadach dobrowolnego uczestniczenia w nich osób, zainteresowanych określoną dyscypliną **sportu**. Organizacje te działają zgodnie z własnym statutem, respektującym regulacje prawne obowiązujące w Polsce, a zarazem są one podporządkowane przepisom określonych organizacji międzynarodowych.. Jakakolwiek ingerencja w działalność krajowych związków sportowych przez organy państwa, prowadzi z reguły do niekorzystnej dla tych organów konfrontacji z międzynarodowymi organizacjami, do których te związki należą. A należeć muszą do wspomnianych organizacji, jeżeli chcą zapewnić swoim zawodnikom udział we współzawodnictwie międzynarodowym. Klasycznym przykładem tego rodzaju sytuacji są znane powszechnie z nieodległej przeszłości trzy wojny futbolowe ministrów sportu z władzami Polskiego Związku Piłki Nożnej – przegrane oczywiście przez ministrów. Innym przykładem tego rodzaju sytuacji była ostatnio bardzo nagłośniona sprawa obsady stanowiska prezesa Polskiego Związku Piłki Nożnej.

Przeciw zarządzaniu sportem wyczynowym przez organ rządowy przemawia niestabilność jego władz. Znamienna jest w Polsce stosunkowo duża częstotliwość zmian rządowego centrum zarządzania sportem, a zwłaszcza jego szefów w okresie ostatnich dwudziestu lat III Rzeczypospolitej (lata 1991-2011). W tym okresie funkcjonowało 7 rządowych lub zależnych od rządu organów zarządzających sportem wyczynowym, a ich szefami było kolejno 18 osób.⁷⁰ Dzieje się tak wówczas, gdy w ustroju demokratycznym wraz ze zmianą opcji

politycznej rządu, organ zarządzający sportem staje się swoistym trofeum kadrowym partii przejmującej władzę. Tego rodzaju „państwowe centrum” zarządzania sportem wyczynowym na ogół ulega przeobrażeniom strukturalnym po kolejnych wyborach. W takich sytuacjach następuje także kolejna zmiana kierownictwa oraz kadry średniego szczebla, a niekiedy i niektórych pracowników odpowiedzialnych bezpośrednio za określone zakresy spraw. Z reguły następują korekty (a częściej istotne zmiany) w koncepcjach rozwoju sportu wyczynowego, co jest szczególnie niekorzystne dla realizacji wieloletnich planów pracy szkoleniowo-trenerskiej z kadrą narodową i jej zapleczem. W tym kontekście po raz kolejny pojawia się problem zasadności istnienia Ministerstwa Sportu. Argumenty przytaczane w swoim czasie za jego utworzeniem, a następnie za jego utrzymaniem, stają się coraz większą, przykrą iluzją. Niestety, to politycy zafundowali społeczeństwu taką kosztowną, merytorycznie bezzasadną instytucję. Czas najwyższy, by politycy naprawili swój błąd.

Skończmy z bufonadą i hipokryzją

Medialne „bicie piany” o szansach polskiej, bardzo licznej reprezentacji na igrzyska olimpijskie w Londynie – podobnie zresztą, jak przed igrzyskami w Atenach w 2004 r. i w Pekinie w 2008 r.- mogło stwarzać wrażenie, że jesteśmy krajem niezwykle usportowionym, z dużym potencjałem sportu na poziomie światowym. Ta bufonada, niestety, także przy udziale polityków, staje się śmieszna, wręcz kabaretowa, w konfrontacji ze stanem faktycznym polskiego dorobku sportowego kolejnych igrzysk olimpijskich.

Nie róbmy sobie złudzeń, lecz i nie dramatyzujmy, w oczekiwaniu na kolejne wielkie imprezy sportowe i udział w nich polskich zawodników. Będziemy się cieszyć z ich sukcesów, lecz nie potępiajmy ich gdy im się nie powiedzie. Niezależnie jaki będzie ich wynik, nie będzie on miał żadnego wpływu na poziom PKB, wzrost dobrobytu ludności, czy pozycję Polski w światowych rankingach. Potraktujmy wreszcie sport wyczynowy w sposób na jaki on zasługuje – z sympatią i życzliwością, z wdzięcznością za emocje, jakich dostarczają widowiska sportowe, natomiast nie demonizujmy jego porażek. A przede wszystkim pozostawmy sterowanie jego działalnością i rozwojem organom samorządnym przez niego powołanym w poszczególnych dyscyplinach i międzydyscyplinarnych.

MICHAŁ BRONIKOWSKI

Poznań

Szkolenie sportowe młodzieży w Polsce – kilka refleksji po Igrzyskach

Słaby występ stosunkowo licznej polskiej reprezentacji na igrzyskach w Londynie 2012 sprawił, że podjęta została dyskusja na temat szkolenia sportowego w naszym kraju. Słowa krytyki padały z ust tych, którzy tylko „politykują” dookoła prawdziwego sportu, ale niestety również i z ust tych najbardziej znaczących osób w instytucjach zarządzających sportem i szkoleniem. O ile, ci pierwsi, dali wyraz swojej ignorancji w kwestii sportu już jakiś czas temu uchwalając ustawę o sporcie, całkowicie nie licząc się z głosami środowiska naukowego znajdującego się naukami o kulturze fizycznej, o tyle, ci drudzy, od lat egzystujący w Polskim sporcie, wypowiadając głośno słowa krytyki na temat słabości przygotowywania kadr trenerskich, i sugerując, że instytucje, które dotychczas się tym zajmowały (AWF-y) robią to w sposób niekompetentny, powinny nam (kadrom akademickim tychże AWF-ów) dać do

myślenia. Można oczywiście się spierać czy pomysł na Klub Londyn 2012 się sprawdził, czy z powodu małych efektów medalowych, był przykładem nierozsądnego wydatkowania pieniędzy na sport, ale cofnąć tego nie można. Można stawiać za przykład kilkukrotnie mniejsze Węgry, które postawiły na szkolenie w tych dyscyplinach, w których były i tradycje, i szanse medalowe. Efekt – dziewiąte miejsce w tabeli medalowej (w tym 8 złotych), na pewno broni się sam – dał i sukcesy i radość społeczeństwu. Nie wiadomo oczywiście ile to Węgrów kosztowało, ale z pewnością wymagało największego profesjonalizmu na poziomie szkolenia sportowego, no i szacunku dla tych, którzy ten wysiłek ponoszą, a na Węgrzech sportowiec (i jego trener) to osoby powszechnie szanowane, nawet jak zdarzy im się czegoś nie wygrać.

Igrzyskach olimpijskie dawno przestały być wzorcowym modelem realizacji idei barona de Coubertin – przynajmniej w krajach wysoko rozwiniętych. Tam oczekuje się od reprezentacji kraju jak największej liczby medali, najlepiej złotych, bo one mają szczególne znaczenie w tabeli medalowej. Inaczej ma się sprawa, z krajami, które określamy jako rozwijające się. Tutaj, przynajmniej w niektórych przypadkach sam udział reprezentanta kraju w igrzyskach, tej jedynej manifestacji narodowego potencjału fizycznego i intelektualnego, jest powodem do nieskrywanej dumy. Są oczywiście kraje, z rejonów bardziej ubogich niż Polska, których reprezentanci radzą sobie znacznie lepiej niż nasi, ale wiemy przecież, że o tym często decydują znacznie korzystniejsze genetyczne i klimatyczne uwarunkowania. Trudno oczekiwać, że jakiś Polak wygra bieg na 5 czy na 10 kilometrów, zresztą nie jesteśmy w tym odosobnienie, a finały większości zawodów zdominowane są przez czarnych biegaczy z konkurujących ze sobą krajów Afryki.

Jaka jest zatem nasza rola i misja udziału w igrzyskach. Polityczna misja jest dosyć oczywista – należy zdobyć jak najwięcej medali, aby, ci, którzy aktualnie są u władzy mieli się czym pochwali. Być może stąd takie pomysły na ‘szybkie’ ścieżki dochodzenia do medalowych sukcesów jak Klub Londyn 2012. Tych, którzy od lat zajmują się szkoleniem sportowym, przynajmniej tym powszechnym, taki sposób myślenia (a w szczególności działania i finansowania) nie przekonuje. Oni wiedzą, że na sukces pracuje się latami. Trudno też godzić się na minimalistyczną wersję „najważniejszy jest udział” – wydaje się, że koszty takiego udziału, ponoszone przecież przez całe społeczeństwo, są zbyt duże, szczególnie przy tak licznej reprezentacji (ponad 200 sportowców). Z drugiej strony ograniczenie reprezentacji do absolutnych ‘pewniaków’ do miejsce medalowych, z czasem może prowadzić do powolnego ‘wymierania’ społecznego zainteresowania dyscyplinami mniej medalodajnymi. A jak raz wejdziemy na ścieżkę obcinania strumienia pieniędzy dla jednych dyscyplin, kosztem wzmacniania innych, tych, które dają medalowe perspektywy, możemy spowodować nie tylko regres sportowy, ale również dalszy regres kondycji fizycznej Polaków. Zresztą o zjawisku obniżania się poziomu aktywności fizycznej, a w konsekwencji również sprawności fizycznej Polaków pisano w ostatnich latach wielokrotnie na podstawie badań populacyjnych (żeby wspomnieć chociażby prace Przewędy i Dobosza czy wyniki badań „Sport w życiu młodych Europejczyków” (Procter &Gamble), które wyraźnie wskazują, że sport nie zajmuje znaczącego miejsca w naszym (Polaków) systemie wartości. Kilkunastoprocentowy odsetek tych, którzy aktywnością fizyczną zajmują się regularnie (w przewadze młodzi ludzie), przy jednocześnie wzrastającej co dekadę liczbie osób z nadwagą i otyłością, sięgającej już powyżej granicy 10% w przypadku młodzieży gimnazjalnej (Kantanista 2010), staje się dodatkowym powodem do zmartwień.

Obecna sytuacja, choć trudna, to jednak nie jest beznadziejna. Wiele zależeć będzie jednak od decyzji, które będą podejmowane w najbliższym czasie i od tego czy będziemy w stanie

wykazać się w nich myśleniem perspektywicznym. Moim zdaniem jest to moment, w którym państwo polskie powinno wziąć odpowiedzialność za zdrowie (aktywność fizyczną) Polaków i postawić zdecydowanie na finansowanie jak najszerszej palety sportów i aktywności, wraz z infrastrukturą i regulacjami legislacyjnymi ułatwiającymi funkcjonowanie różnym podmiotom i inicjatywom społeczno-gospodarczym w obszarze kultury fizycznej. Tak, właśnie w obszarze kultury fizycznej, a nie tylko sportu, któremu z jakichś nieznanych powodów nadano rolę nadrzędną w stosunku do kultury fizycznej w ostatniej ustawie o sporcie! Tylko przy zapewnieniu odpowiednio szerokiej podstawy (a tą może dać tylko odpowiedni stosunek do kultury fizycznej, takie podejście sprawdziło się w Wielkiej Brytanii czego dowodem były ostatnie sukcesy w Londynie) będzie z czego wybierać dla sportu. Sprawa odpowiedniego doboru, a potem i selekcji to już oczywiście kwestia nauk o sporcie. I tutaj docieramy do problemu poruszonego w wstępie – czy poziom tych nauk daje szansę na stworzenie odpowiednich podstaw do takiego systemu? Odpowiedź na to pytanie jest oczywiście złożona – bo przecież polscy trenerzy byli obecni w Londynie, a ich podopieczni zdobywali medale czy wysokie miejsca, szkoda tylko, że często reprezentując te kraje, które potrafiły ich docenić (jak chociażby P. Kantorski, polski trener srebrnego medalisty w szermierce z Egiptu, czy znany polski medalista olimpijski w pięcioboju J.Pyciak-Peciak trener czwartej zawodniczki igrzysk reprezentującej USA). Z drugiej strony, który z naszych rodzimych trenerów wprowadził do światowej myśli szkoleniowej jakieś nowinki zaczerpnięte z nauk o sporcie, a jeśli już, to najczęściej byli to trenerzy pracujący z jakąś reprezentacją na tzw. zachodzie, którzy wspierali swój warsztat trenerski na ‘zachodniej’ nauce o sporcie. Ilu z naszych przedstawicieli nauk o sporcie zapraszanych jest na światowe (czy choćby europejskie) kongresy w roli key speaker-ów? Jeśli zdarza się nam być obecnym w ogóle na takim poziomie to najczęściej gdzieś z boku, z plakatem. Trudno przesądzać czy jest to wynik słabej znajomości języka obcego czy może po prostu słabych badań, którymi trudno zainteresować światową czołówkę w badaniach o sporcie, ale obserwowanie praktyki życia akademickiego na większości uczelni o charakterze sportowym w Polsce, w których pozorantwo i powierzchowność mają znaczący udział w tworzeniu badań nikomu niepotrzebnych (może poza samym publikującym je ‘badaczem’), a których wyniki nie są wykorzystywane ani przez trenerów, ani przez innych kolegów-badaczy, nie pozostawia złudzeń. Ale czyż może być inaczej, skoro pomysły na takie badania nie są konsultowane z tymi, którym powinny służyć w pierwszej kolejności, z trenerami? O solidnej weryfikacji czy naukowej konfrontacji na różnych forach (od recenzowanych czasopism po specjalistyczne konferencje branżowe) nie wspominając. Chociaż są też tacy przedstawiciele nauk o sporcie, których te zarzuty nie dotyczą bezpośrednio i którzy tworzą i weryfikują nowe hipotezy. Niedawno taka konferencja miała miejsce na poznańskiej AWF – Etapizacja procesu szkolenia sportowego – teoria i rzeczywistość (red. R. Strzelczyk, K. Karpowicz 2012). Przedstawiono na niej kilka ciekawych nowych rzeczy (kilka było też takich, które były powtórzeniem tego, co już wcześniej było w tym zakresie wiadome, albo przedstawiane przy wielu innych okazjach!). Ważne jednak, że takie opracowanie powstało. Pytanie tylko – i co ono zmieni w rzeczywistości nauk o sporcie, nawet w samej etapizacji szkolenia. Kto po nie sięgnie? Przedstawiliśmy tam również i nasz pomysł nowych rozwiązań organizacyjnych w szkoleniu dzieci i młodzieży oparty na idei Istvana Balyi, węgierskiego trenera, który rozwinął swój system LTAD – Long-Term Athlete Development w kanadyjskiej federacji sportu, a który przyniósł Kanadzie ‘worek’ medali na igrzyskach w Vancouver 2010.

„Analizując i porównując różne systemy szkolenia dr Istvan Balyi wskazał szereg nieprawidłowości i błędów w szkoleniu, które wcześniej powielane były również w kanadyjskim sporcie. Wśród tych najważniejszych wymieniał:

- programy szkoleniowe dla dorosłych stosowane w dowolny sposób w pracy z dziećmi i młodzieżą,
- programy szkoleniowe przeznaczone dla mężczyzn wykorzystywane w sporcie kobiecym,
- dostosowanie zajęć do wieku dzieci, a nie do ich rozwoju biologicznego,
- niepowodzenia trenerów wynikające z braku wiedzy na temat przedziałów czasowych, w których należy pracować nad konkretnymi zdolnościami (np. szybkość, koordynacja, zwinność, siła),
- najzdolniejsi i posiadający największą wiedzę trenerzy nie pracują z dziećmi i młodzieżą, ale wyłącznie z dorosłymi,
- brak współpracy pomiędzy naukowcami, lekarzami, działaczami sportowymi i trenerami oraz brak koordynowania tej współpracy przez odpowiednie kanadyjskie związki sportowe,
- brak spójności w działaniach poszczególnych klubów oraz lokalnych i narodowych związków sportowych w pracach nad rozwojem sportowców,
- słaba współpraca między szkołami i klubami sportowymi działającymi na danym terenie (m. in. we wskazywaniu utalentowanych zawodników),
- brak przejrzystości w finansowaniu sportu,
- brak ogólnej strategii pozwalającej na identyfikację utalentowanych sportowców” (Bronikowski, Lisowski, Witkowski 2012, s.77).

Wydaje się, że Polska jest w dobrym momencie, aby podjąć merytoryczną dyskusję nad zmianami w systemie szkolenia sportowego, szczególnie dzieci i młodzieży.

W naszym doniesieniu na wspomnianej wcześniej konferencji zaproponowaliśmy konkretne rozwiązania, które można by posumować w następujący sposób (Bronikowski, Lisowski, Witkowski 2012, s.85):

„Pierwszym krokiem jaki należałoby poczynić jest ujednoczenie kategorii wiekowej we wszystkich dyscyplinach sportowych. Ułatwiłoby to wprowadzanie kolejnych zmian i wspomagałoby procesy kontrolne. Sprawą kluczową jest również przesunięcie środków z MSiT do Klubów, Stowarzyszeń, Zrzeszeń Sportowych na zasadach proporcji szkolonych dzieci, uczestniczących i posiadających licencję PZS w danej dyscyplinie sportu. Ważne jest, aby pieniądze „szły za zawodnikiem” do klubów, choć ich wydawanie byłoby kontrolowane przez Federację i Stowarzyszenia Sportowe. Naturalnym następstwem tych działań stałoby się ograniczenie zadań Kadr Wojewódzkich Młodzików i Juniorów (choć nie odmawiamy im racji istnienia, ale być może na innych zasadach). Aby zachęcić Kluby do poszerzania szkolenia sportowego należałoby wprowadzić dwustopniowy system rywalizacji o środki finansowe na poziomie województwa. Mistrzostwa Województwa rozgrywane w dwóch kategoriach wiekowych (dzieci i młodzików – do lat 12 i 14) Podział środków odbywałby się z pomocą algorytmu (liczba uczestników reprezentujących klub na MW w stosunku do zajmowanych przez nich miejsc)”.

Nie są to oczywiście zmiany, które byłyby jedynym panaceum na problemy polskiego sportu, ale przyczynek i nasz głos w dyskusji. O tych i innych propozycjach zmian w zakresie

- programy szkoleniowe przeznaczone dla mężczyzn wykorzystywane w sporcie kobiecym,
- dostosowanie zajęć do wieku dzieci, a nie do ich rozwoju biologicznego,
- niepowodzenia trenerów wynikające z braku wiedzy na temat przedziałów czasowych, w których należy pracować nad konkretnymi zdolnościami (np. szybkość, koordynacja, zwinność, siła),
- najzdolniejsi i posiadający największą wiedzę trenerzy nie pracują z dziećmi i młodzieżą, ale wyłącznie z dorosłymi,
- brak współpracy pomiędzy naukowcami, lekarzami, działaczami sportowymi i trenerami oraz brak koordynowania tej współpracy przez odpowiednie kanadyjskie związki sportowe,
- brak spójności w działaniach poszczególnych klubów oraz lokalnych i narodowych związków sportowych w pracach nad rozwojem sportowców,
- słaba współpraca między szkołami i klubami sportowymi działającymi na danym terenie (m. in. we wskazywaniu utalentowanych zawodników),
- brak przejrzystości w finansowaniu sportu,
- brak ogólnej strategii pozwalającej na identyfikację utalentowanych sportowców” (Bronikowski, Lisowski, Witkowski 2012, s.77).

Wydaje się, że Polska jest w dobrym momencie, aby podjąć merytoryczną dyskusję nad zmianami w systemie szkolenia sportowego, szczególnie dzieci i młodzieży.

W naszym doniesieniu na wspomnianej wcześniej konferencji zaproponowaliśmy konkretne rozwiązania, które można by posumować w następujący sposób (Bronikowski, Lisowski, Witkowski 2012, s.85):

„Pierwszym krokiem jaki należałoby poczynić jest ujednoczenie kategorii wiekowej we wszystkich dyscyplinach sportowych. Ułatwiłoby to wprowadzanie kolejnych zmian i wspomagałoby procesy kontrolne. Sprawą kluczową jest również przesunięcie środków z MSiT do Klubów, Stowarzyszeń, Zrzeszeń Sportowych na zasadach proporcji szkolonych dzieci, uczestniczących i posiadających licencję PZS w danej dyscyplinie sportu. Ważne jest, aby pieniądze „szły za zawodnikiem” do klubów, choć ich wydawanie byłoby kontrolowane przez Federację i Stowarzyszenia Sportowe. Naturalnym następstwem tych działań stałoby się ograniczenie zadań Kadr Wojewódzkich Młodzików i Juniorów (choć nie odmawiamy im racji istnienia, ale być może na innych zasadach). Aby zachęcić Kluby do poszerzania szkolenia sportowego należałoby wprowadzić dwustopniowy system rywalizacji o środki finansowe na poziomie województwa. Mistrzostwa Województwa rozgrywane w dwóch kategoriach wiekowych (dzieci i młodzików – do lat 12 i 14) Podział środków odbywałby się z pomocą algorytmu (liczba uczestników reprezentujących klub na MW w stosunku do zajmowanych przez nich miejsca)”.

Nie są to oczywiście zmiany, które byłyby jedynym panaceum na problemy polskiego sportu, ale przyczynek i nasz głos w dyskusji. O tych i innych propozycjach zmian w zakresie szkolenia można przeczytać w monografii podsumowującej wspomnianą konferencję na AWF w Poznaniu. szkolenia można przeczytać w monografii podsumowującej wspomnianą konferencję na AWF w Poznaniu.

Piśmiennictwo

Bronikowski M., Lisowski P., Witkowski M. (2012). Etapizacja szkolenia w treningu dzieci i młodzieży – a może warto inaczej? Nowe propozycje rozwiązań organizacyjnych. W: R.Strzelczyk, K.Karpowicz (red.) Etapizacja procesu szkolenia sportowego. Teoria i rzeczywistość. Monografia nr 407, AWF Poznań.

Kantanista A. (2010) *Nadwaga i otyłość a stosunek do lekcji wychowania fizycznego uczniów i uczennic poznańskich gimnazjów*. Maszynopis pracy doktorskiej. Biblioteka AWF Poznań.

Przewęda R., Dobosz J. (2003) *Kondycja fizyczna polskiej młodzieży*. Studia i Monografie nr 98, AWF Warszawa.

1. WSTĘP

Niniejszy artykuł powstał, w pewnym sensie, w wyniku potrzeby poznania przez samych nauczycieli wychowania fizycznego faktycznego zakresu problemu agresji w środowisku szkolnym. Podczas podsumowania VI Dolnośląskiego Forum Oświatowego, które odbyło się we Wrocławiu, w dniu 9 kwietnia 2011 roku, nauczyciele wychowania fizycznego złożyli deklarację, że chętnie zapoznali by się zakresem zjawiska agresji w szkole. Jak mówili oni sami nikt ich nigdy nie pytał co oni o tym sądzą. Najczęściej zadawane pytania dotyczące agresji były i są kierowane do samych uczniów. Na stronach internetowych można znaleźć gotowe ankiety do prowadzenia samodzielnego badania i diagnozowania tego zjawiska (np. <http://www.e-ankieta.org/wzor-5.html>). Tak więc przygotowano stosowne narzędzie badawcze - ankietę, a pytania w niej zawarte skierowano do samych nauczycieli w-f, podczas kolejnej Konferencji – VII Dolnośląskiego Forum Oświatowego, które odbyło się we Wrocławiu dnia 14 kwietnia 2012. Forum Oświatowe jest konferencją cykliczną i cieszy się dużym zainteresowaniem a organizatorami są: Wyższa Szkoła – Edukacja w Sporcie, Dolnośląski Szkolny Związek Sportowy i Szkoła Mistrzostwa Sportowego przy Zespole Szkół nr 22 we Wrocławiu przy ul. Parkowej 18-26. Organizatorzy Konferencji obiecali, że ze względu na unikalny materiał badawczy (ponad 140 nauczycieli wychowania fizycznego obecnych na konferencji) , ukaże się publikacja w formie artykułu. Zachęcam więc do jego przeczytania gdyż znajdziecie Państwo w nim kilka gotowych rozwiązań jak radzić sobie z agresją, to znaczy co robić aby było jak najmniej incydentów agresji, a jeśli już wystąpią to znajdziecie Państwo odpowiedź na pytanie co nauczyciel powinien w takiej sytuacji zrobić.

1.1. Definicja i charakterystyka pojęcia agresji

Agresja – to wszelkie działanie (fizyczne lub słowne), którego celem jest wyrządzenie krzywdy fizycznej lub psychicznej – rzeczywistej bądź symbolicznej – jakiejś osobie lub czemuś, co ją zastępuje (Szewczyk W., 1979, s.11-12).

W Polsce ukazało się i wciąż ukazuje wiele opracowań zwartych dotyczących problematyki agresji a wśród autorów najczęściej można trafić na opracowania: Frączka A. (1973, 1975a, 1975b, 1979, 1986, 1996), Kaliny R.M. (1991), Kosewskiego M. (1997), Rudniańskiego J. (1997), Skornego Z. (1968, 1973, 1976), Siniuginy L. (1981), J. Supińskiego (2005) i innych.

Czasy współczesne ukazują agresję, jako zjawisko nasilające się oraz coraz bardziej rozpowszechnione (Skorny Z., „Psychologiczna analiza agresywnego zachowania się”, PWN, Warszawa, 1968). Coraz częściej media informują nas o atakach agresji dorosłych wobec siebie oraz co najgorsza wobec dzieci. Pojęcie agresji coraz częściej zaczęło pojawiać się także w szkole wśród dzieci i młodzieży (Bartkowicz Z., 2001).

Przejawy agresji u dzieci możemy zaobserwować już od najmłodszych lat, jednak nasilenie agresji można zaobserwować pod koniec szkoły podstawowej. Powodem tego może być wiek dorastania, w jaki zaczyna wkraczać dziecko, które zaczyna buntować się wobec otaczającego go świata i działających w nim norm i przepisów (Bandura A., Walters R.H., 1968).

W literaturze psychologicznej termin agresja ma dwa znaczenia. Pierwsze odnosi się do obserwowalnych faktów behawioralnych, drugie zaś do mechanizmów psychologicznych, właściwości organizacji wewnętrznej, odpowiedzialnej za częstotliwość i formy przejawianych zachowań agresywnych. Dla drugiego z wymienionych znaczeń odpowiedniejszy jest termin agresywność, sugerujący, że chodzi tu o cechę osobowości (Rejzner A., 2004).

1.2. Przyczyny agresji w szkołach

Wiele mówi się i pisze ostatnio o wzrastającym na terenie polskich szkół problemie agresji i przemocy. Szkoła, jako instytucja, wraz z jej uwarunkowaniami oraz sposobem organizacji procesu dydaktycznego może przyczyniać się do powstawania zachowań agresywnych. Problem ten staje się przedmiotem rozległych badań. Codzienne obserwacje nauczycieli, jak też drastyczne epizody znane publicznie sygnalizują, że agresja i przemoc w szkole są niemarginalnym problemem, występującym w różnych konfiguracjach.

Występowanie zjawiska zachowań agresywnych u młodzieży jest dużym problemem dla rodziców, opiekunów i pedagogów. Zdecydowany wzrost liczby agresywnych zachowań i nasilające się okrucieństwo młodzieży, jakie obecnie obserwujemy, sprawia, że natychmiastowe wprowadzenie programu zaradczego staje się jak najbardziej konieczne. Nie jest to jednak możliwe bez wcześniejszej analizy czynników generujących stosowanie przemocy przez młodych. Frustracja, kłopoty w domu, poczucie wyobcowania i odrzucenia przez rówieśników i dorosłych, to główne przyczyny problemu (Danilewska J., 2002).

Przyjrzyjmy się najpierw procesowi wyładowywania agresji. Najczęściej wyładowujemy gniew na przedmiocie czy osobie będącej bezpośrednią przyczyną złości np. dziecko potrącone przez rówieśnika próbuje go uderzyć.

Młodzi szukają najczęściej ofiar zastępczych wśród obcokrajowców, mniejszości narodowych, seksualnych, religijnych, dzieci zaś wśród jednostek wyróżniających się: puszystych, wątłych, niepełnosprawnych, o wysokim lub niskim ilorazie inteligencji. Wszyscy możemy stać się ofiarami zastępczymi, zależnie od okoliczności. Badania dowodzą, że ponad 60% młodzieży wyładowuje agresję na osobach stanowiących jej bezpośrednią przyczynę, a ponad 20% stosuje przemoc wobec ofiar zastępczych, zwykle młodszych. Najczęstszą, stosowaną przez młodzież formą przemocy są zaczepki, kopniaki, dewastowanie przedmiotów, przepychanki, plucie, rzucanie w ofiarę przedmiotami, a nawet trwałe okaleczenia, choć zdarzają się również utarczki słowne czy wyśmiewanie, ośmieszanie, wyzwiska, odrzucanie, przykre wypowiedzi, namawianie do używania przemocy.

Agresja to zachowanie mające na celu wyrządzenie krzywdy lub przykrości, jako zamiar popełnienia takiego czynu. Zachowanie takie może mieć charakter fizycznej lub werbalnej przemocy (Podlasinska R., Lider, 2001).

Do najczęstszych zachowań agresji w szkole zaliczamy:

- Świadome naruszanie dyscypliny,
- Odmowa i robienie na przekór nauczycielom,
- Przeklinanie (agresja słowna),
- Dyskryminacja kolegów,
- Groźba użycia przemocy,
- Ataki na nauczycieli,

8.) Wykorzystanie przez starsze roczniki młodszych kolegów do realizacji własnych celów.

Przyczyny agresji są bardzo różne. Do najważniejszych i najczęściej występujących należy zaliczyć:

- 1) Zaburzenia kontaktów uczuciowych między rodzicami, a dziećmi,
- 2) Wykazywanie przez rodziców nadmiernej tolerancji wobec zachowań agresywnych ich dzieci,
- 3) Przejawianie agresywnych zachowań rodziców w stosunku do siebie, dzieci i innych ludzi,
- 4) Aprobata agresywnych wzorców zachowania,
- 5) Brak zainteresowania, nuda i nieumiejętność rozmawiania i słuchania,
- 6) Niekontrolowany odbiór telewizji,
- 7) Uzależnienie komputerowe-niewłaściwe gry i programy komputerowe,
- 8) Czynniki wynikające z napięć między uczniem a nauczycielem (<http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU2061>).

2. CEL PRACY I PYTANIA BADAWCZE

Celem poznawczym pracy było poznanie skali zjawiska agresji w środowisku szkolnym, na różnych etapach kształcenia (szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum) w opinii nauczycieli wychowania fizycznego.

Celem praktycznym było sformułowanie zaleceń dotyczących postaw i zachowania się nauczycieli w odniesieniu do swoich uczniów powodujących neutralizację i obniżenie poziomu agresji.

W związku z tak sformułowanym celem postawiono następujące pytania badawcze:

- Jaki jest zakres zjawiska agresji na różnych poziomach kształcenia; szkoły podstawowej, gimnazjum, liceum oraz w innych typach szkół?
- Jakie można wyróżnić zalecenia dotyczące postaw i zachowania się nauczycieli w odniesieniu do swoich uczniów powodujących zapobieganie i obniżenie poziomu agresji wśród uczniów na różnych poziomach kształcenia?

2.3. Materiał badawczy, narzędzie badawcze oraz organizacja badań

Materiałem badawczym byli nauczyciele wychowania fizycznego aktualnie pracujący w szkołach różnego typu. Szkołę podstawową reprezentowało 38 nauczycieli wychowania fizycznego w tym 28 kobiet i 10 mężczyzn. Gimnazjum reprezentowało 33 nauczycieli wychowania fizycznego w tym 25 kobiet i 8 mężczyzn. Liceum reprezentowało 20 nauczycieli wychowania fizycznego w tym 15 kobiet i 5 mężczyzn. Dodatkowo otrzymano odpowiedzi od 2 nauczycieli pracujących w innych typach szkół nie wymienionych powyżej (liceum zawodowe). Łącznie zebrano odpowiedzi pochodzące od 93 nauczycieli. Biorąc pod uwagę łączną liczbę nauczycieli obecnych na konferencji, którzy otrzymali od nas ankietę do wypełnienia (144 osoby) wypełnioną ankietę zwróciło 63,9% .

Narzędziem badawczym był zmodyfikowany kwestionariusz ankiety dostępny na stronie internetowej (<http://www.e-ankieta.org/wzor-5.html>). Modyfikacja polegała na ograniczeniu całkowitej liczby pytań (z 27 do 25) oraz zmiany treści pytań, która polegała na tym, że pytania kierowane do uczniów

(w oryginalnej wersji) w wersji poprawionej skierowano do nauczycieli wychowania fizycznego. Zadano następujące pytania ankietowanym dotyczące:

1. Płci?
2. Jest Pani/Pan nauczycielem w szkole ?
3. Czy Pani/Pana szkoła mieści się?

4. Czy uczniowie przebywający w Pani/Pana szkole czują się bezpieczni? 5. Czy w Pani/a szkole są uczniowie, których się obawiasz?
6. Czy zjawisko agresji w Pani/a szkole występuje?
7. Jak często można zaobserwować zjawisko agresji w Twojej szkole?
8. Proszę zaznaczyć wszystkie te zdarzenia, które widział/a Pan/i w swojej szkole,
9. Proszę zaznaczyć wszystkie te miejsca gdzie zaobserwowane przez Ciebie przypadki agresji i przemocy miały miejsce?
10. Kto był najczęściej sprawcą obserwowanej przez Ciebie agresji?
11. Jakiej płci były osoby, które dopuściły się agresji lub przemocy?
12. Z jakimi przejawami agresji miał/a Pan/i do czynienia?
13. Kto najczęściej był agresorem w sytuacji przemocy, którą obserwowałeś?
14. W jakim przedziale wiekowym byli sprawcy przemocy lub agresji, której był/a Pan/i świadkiem?
15. Co Pan/i robi w sytuacji kiedy jesteś świadkiem zachowania agresywnego lub przemocy?
16. Jeśli Pan/i byliście ofiarą przemocy, proszę zaznaczyć wszystkie te zdarzenia, które przytrafiły Ci się w ostatnim roku:
17. Czy Pani/Pan staracie się powiedzieć o tym komuś, kiedy zaznaczyliście agresji lub przemocy od swoich uczniów?
18. Czy ktoś Panu/i pomógł, gdy byłeś ofiarą przemocy? Jeśli tak to w jaki sposób pomógł Tobie?
19. Czy zajęcia na temat agresji, prowadzone dla uczniów, mogłyby zmienić sposób myślenia młodzieży w Pana/i szkole?
20. Czy takie zajęcia były przeprowadzane w Pana/i szkole?
21. Jak się Panu/i wydaje, jakie formy pomocy byłyby skuteczne w celu uniknięcia przemocy oraz agresji w szkole?
22. Jaka kara powinna – Pana/i zdaniem - spotkać uczniów którzy stosują przemoc w szkole?
23. Czy poza terenem szkoły spotyka się Pan/i z przemocą ze strony uczniów?
24. Czy zastanawiał się Pan/i nad tym, aby zmienić swoją szkołę ze względu na zjawisko agresji i przemocy?
25. Jak się Pani/Panu wydaje, czy w obecnych czasach więcej przemocy jest u dzieci, młodzieży czy u dorosłych? Jeśli tak to dlaczego?

Badania zostały przeprowadzone w dniu 14 kwietnia 2012 roku podczas VII Dolnośląskiego Forum Oświatowego we Wrocławiu. Podczas rejestracji uczestników konferencji rozdano kwestionariusze ankiet a następnie zebrano, zaraz po części teoretycznej. Badania były anonimowe i zwrotnie otrzymaliśmy łącznie 93 kompletnie wypełnione ankiety.

3. WYNIKI I ICH ANALIZA

W związku z sformułowanymi pytaniami badawczymi wyniki ankiety pogrupowano tak, aby odpowiedzieć na sformułowane pytania badawcze.

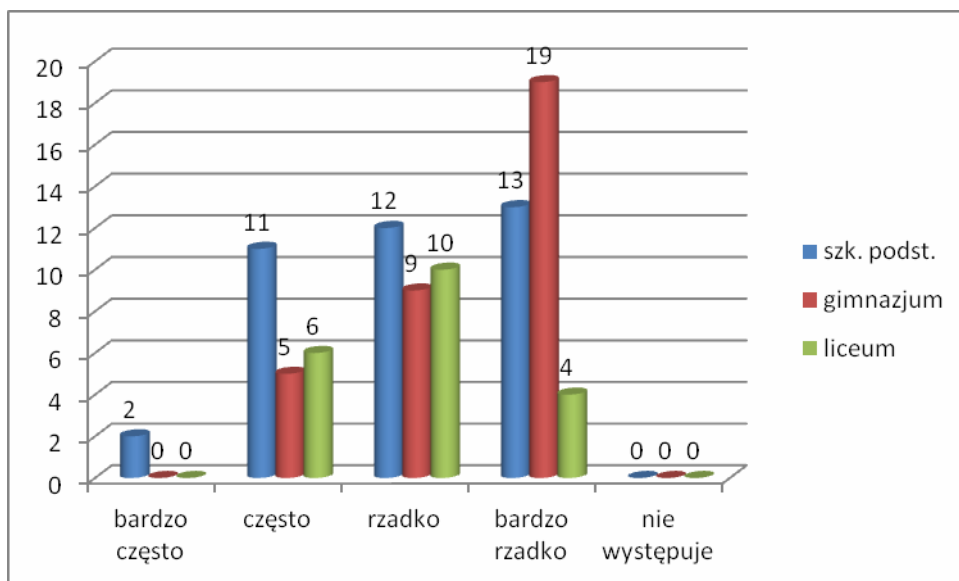
Pierwsza grupa wyników dotyczy 38 nauczycieli wf pracujących w szkole podstawowej. Wyniki te zaprezentowano w hist. Od 1 do 4 (, słupki w kolorze niebieskim). Druga grupa wyników dotyczy 33 nauczycieli wf pracujących w gimnazjum (słupki w kolorze brązowym) i analogicznie trzecia grupa wyników dotyczy odpowiedzi udzielonych przez 20 nauczycieli wf pracujących w liceum ogólnokształcącym (słupki w kolorze zielonym) oraz 2 ankiety nauczycieli z innych szkół, których wyniki pominięto w rozdziałach 3.1. oraz 3.2.

3.1. Analiza wyników oceniających częstość występowania zjawiska agresji (hist. 1 i 2)

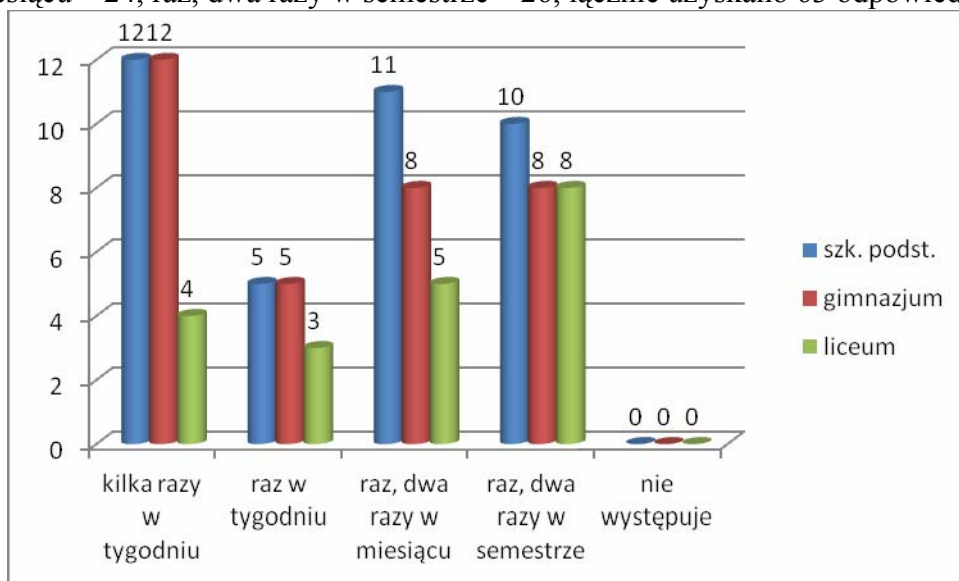
Dla określenia częstości występowania zjawiska agresji sformułowano dwa pytania: pierwsze dotyczyło względnej oceny i było bardziej ogólne, drugie natomiast już szczegółowo

precyzowało ile razy w tygodniu, miesiącu, w semestrze to zjawisko występuje. Przy ocenie względnej (histogram 1) ankietowani praktycznie odrzucili dwie skrajne odpowiedzi czyli wszyscy uznali, że zjawisko to w ich szkołach występuje lecz nie jest to tak powszechnie spotykane jak by można było sądzić. Najwięcej ankietowanych odpowiedziało, że zjawisko to występuje bardzo rzadko (36 odpowiedzi) i rzadko (31 odpowiedzi).

22 odpowiedzi potwierdziły, że zjawisko to jest dość powszechne i występuje dość często. Reasumując 67 odpowiedzi potwierdziło, że zjawisko agresji występuje rzadko, dotyczy to zarówno szkoły podstawowej jak i gimnazjum i liceum. 24 odpowiedzi potwierdzające, że zjawisko to występuje często bądź bardzo często wskazuje, że w niektórych szkołach jest to problem a biorąc pod uwagę poziom kształcenia największy problem dotyczy szkoły podstawowej.



Hist. 1. Wyniki odpowiedzi na pytanie; „Czy zjawisko agresji w Pani/a szkole występuje?”. Przy ocenie już bardziej szczegółowej (patrz niżej hist. 2) ankiety swoimi odpowiedziami potwierdzili, że zjawisko agresji w ich szkołach występuje dość rzadko (raz w tygodniu – 13, raz w miesiącu – 24, raz, dwa razy w semestrze – 26, łącznie uzyskano 63 odpowiedzi).

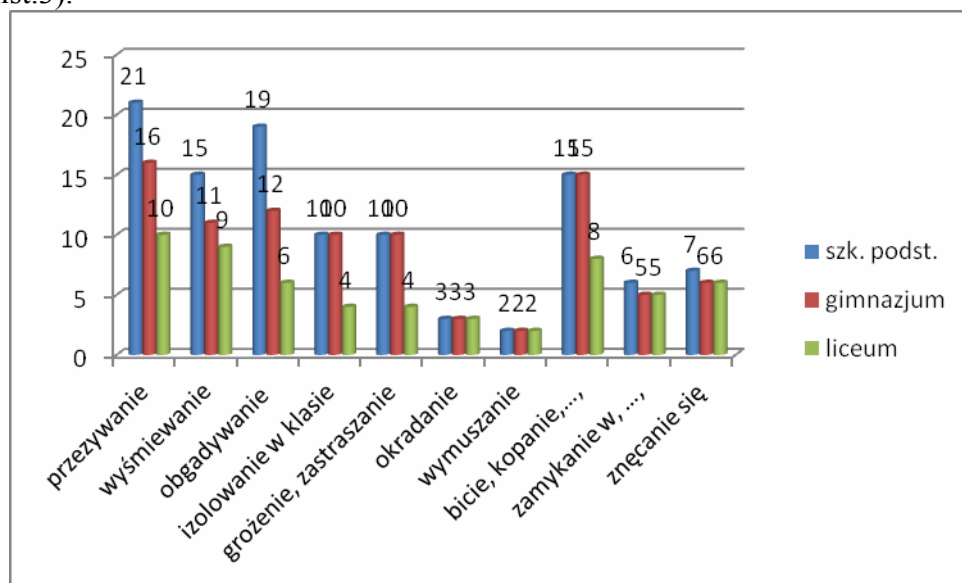


Hist. 2. Wyniki odpowiedzi na pytanie; „Jak często można zaobserwować zjawisko agresji w Twojej szkole?”

28 odpowiedzi potwierdziło, że w niektórych szkołach jest to zjawisko dość częste, przy czym największy problem jest w szkole podstawowej i w gimnazjum (po 12 odpowiedzi) a najmniejszy w liceum (4 odpowiedzi). Podsumowując wyniki przedstawione na histogramie 1 i 2 można sformułować wniosek, że problem agresji występuje we wszystkich typach szkół. Nie jest on zjawiskiem tak powszechnym, które zdarzało by się codziennie. Najczęściej jest to kilka razy w tygodniu i to przede wszystkim dotyczy szkoły podstawowej i gimnazjum.

3.2. Analiza wyników określających formy agresji (hist. 3)

Najbardziej częstą formą agresji jest przezywanie (47 odpowiedzi), bicie, kopanie (38 odpowiedzi), obgadywanie (37 odpowiedzi) i wyśmiewanie (35 odpowiedzi). Najrzadziej występuje agresja w formie wymuszenia (6) i okradania (9). Przezywanie najbardziej nasila się w szkołach podstawowych (21). Bicie i kopanie – w szkołach podstawowych i gimnazjach (po 15), obgadywanie (19), wyśmiewanie (15) również w szkołach podstawowych (patrz poniżej hist.3).



Hist. 3. Wyniki odpowiedzi na pytanie: „Proszę zaznaczyć te zdarzenia, które widział/a Pan/i w swojej szkole?”

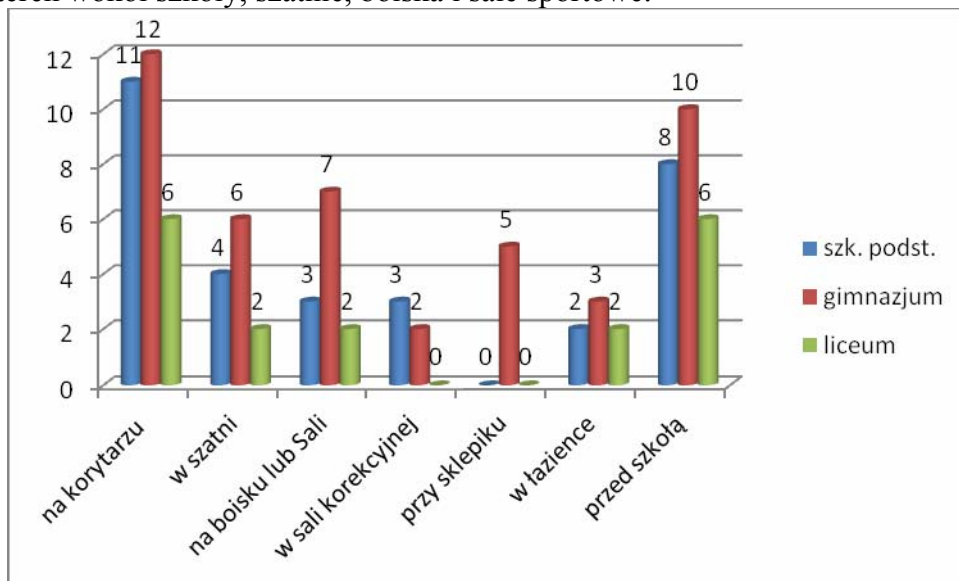
Reasumując wszelkie formy agresji najliczniej występują w szkołach podstawowych i w gimnazjach. Najmniej licznie występuje w liceach.

O ile jest pocieszającym jest fakt, że większość form agresji to po prostu pyskówka zbuntowanej młodzieży, o tyle zastanawiające jest to, że dość duża liczba zachowań agresywnych ma miejsce w formie bicia i kopania – łącznie 37 odpowiedzi (po 15 szkoła podstawowa i gimnazjum + 8 liceum).

3.3. Analiza wyników opisujących miejsca występowania agresji w szkołach (hist 4)

Najczęściej agresja ma miejsce na korytarzach szkolnych (29 odpowiedzi) oraz na terenie wokół szkoły i przed szkołą (24 odpowiedzi – patrz poniżej hist. 4). W drugiej kolejności najbardziej niebezpiecznymi miejscami w szkole są: boiska szkolne i sale gimnastyczne (12 odpowiedzi) oraz szkolna szatnia (12 odpowiedzi). Wniosek nasuwa się sam że wyżej wymienione miejsca należy otoczyć szczególną troską wprowadzając w miarę możliwości monitoring szkolny oraz dyżury nauczycielskie. Biorąc pod uwagę poziom kształcenia i typy szkół to uzyskane wyniki grupują się mniej więcej tak samo. Potwierdzają

wniosek, że bez względu na rodzaj szkoły najbardziej niebezpiecznymi miejscami są: korytarz szkolny, teren wokół szkoły, szatnie, boiska i sale sportowe.

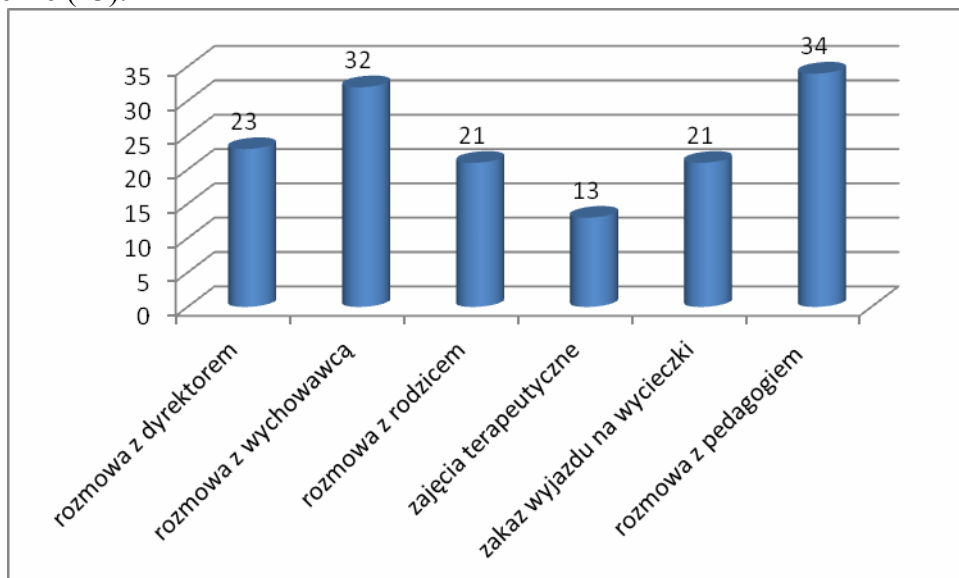


Hist. 4. Wyniki odpowiedzi na pytanie „Proszę zaznaczyć wszystkie te miejsca gdzie zaobserwowane przez Ciebie przypadki agresji i przemocy miały miejsce?”.

3.4. Wyniki dotyczące określenia sposobów zapobiegania agresji w szkole

Odpowiedzi na pytanie: „Jak się Panu/i wydaje, jakie sposoby byłyby skuteczne w celu uniknięcia przemocy oraz agresji w szkole?” zostały zsumowane w odniesieniu do wszystkich nauczycielach, ze wszystkich typów szkół. Łącznie odpowiedzi udzieliły 93 osoby (patrz poniżej - hist. 5).

Według badanych nauczycieli najskuteczniejszą formą zapobiegania agresji w szkołach jest rozmowa z pedagogiem (34), wychowawcą (32), dyrektorem (23) czy rodzicem (21). Tylko dla 13 ankietowanych osób najskuteczniejszą formą są zorganizowane zajęcia terapeutyczne (13).



Hist. 5. Wyniki odpowiedzi na pytanie; „Jak się Panu/i wydaje, jakie sposoby byłyby skuteczne w celu uniknięcia przemocy oraz agresji w szkole?”.

4. Podsumowanie i wnioski końcowe

Zapobieganie agresji jest zagadnieniem trudnym i złożonym. Wymaga wielu różnych działań we wszystkich sferach życia młodego człowieka a przede wszystkim w sferze życia rodzinnego, szkolnego, najbliższego otoczenia rówieśników. Ważnym momentem jest też dobór form spędzania wolnego czasu, rodzajów gier komputerowych, oglądanych filmów i rozrywki podejmowanej z własnej woli. We wszystkich tych formach powinno być jak najmniej walki, przemocy, wyrządzania krzywdy drugiej osobie, wulgaryzmów, wirtualnego unicestwiania i zabijania innych. Dzieci i młodzież uczą się agresji i przemocy już od najmłodszych lat dlatego też po drugiej stronie tych zachowań jako swoista profilaktyka i przeciw waga powinny się znaleźć:

- spokój i opanowanie (w domu, szkole, wszędzie tam gdzie jest to możliwe),
- unikać: powinniśmy: przezywania, obgadywania, wyśmiewania, izolowania, grożenia i zastraszania oraz innych form wywołujących frustrację, takich jak uprzedzenia i niesprawiedliwa ocena,
- zawsze należy pozwolić na wypowiedź własnego zdania w sprawach istotnych,
- problemy rozwiązujemy wspólnie prowadząc spokojne rozmowy,
- unikamy sytuacji przemocy zawartych; w grach komputerowych, podejmowanych zabawach czy też oglądanych filmach.

Dyrektorzy i nauczyciele muszą przyjąć do wiadomości, że istnieją miejsca w szkołach, które są szczególnie niebezpieczne. Miejsca takie jak: korytarze szkolne, teren wokół szkoły, boiska i sale sportowe oraz szatnie należy objąć stałym nadzorem nauczycielskim i to nie tylko w trakcie przerw ale również w trakcie trwania lekcji.

Uzyskane wyniki przeprowadzonych badań pokazały, że :

1. problem agresji występuje we wszystkich typach szkół lecz nie jest on zjawiskiem powszechnym, które zdarza się codziennie. Najczęściej jest to kilka razy w tygodniu i to przede wszystkim dotyczy szkoły podstawowej i gimnazjum.
2. W działaniach profilaktycznych, dotyczy to przede wszystkim rodziców i nauczycieli w szkole, powinny dominować zachowania spokojne i zrównoważone. Dlatego ważny jest ton, który powinien być łagodny i przyjazny, wolny od krzyków i wulgarnych obraźliwych słów jak również wolny od trybu rozkazującego, nastawiony na porozumienie i rozwiązanie problemu.
3. Zdaniem autora niniejszej publikacji, wspólne partnerskie, podejmowanie działań przez uczniów ich rodziców i nauczycieli (ale koniecznie w tym samym miejscu i w tym samym czasie) ze szczególnym podkreśleniem zachowań i postaw wzajemnego szacunku i poszanowania godności osobistej, obniżyłyby poziom zachowań agresywnych nie tylko w szkole ale również w innych sytuacjach wymagających kontaktów społecznych. Czy to jest możliwe? Tak, ale ..., tu musisz samodzielnie znaleźć formy rozwiązań praktycznych – proponuję zacząć od siebie, od panowania nad własnymi emocjami. Powodzenia.

5. BIBLIOGRAFIA

1. Bandura A., Walters R.H., (1968): Agresja w okresie dorastania. Warszawa.
2. Bartkowicz Z.,(2001): Pomoc terapeutyczna nieletnim agresorom i ofiarom agresji w zakładach resocjalizacyjnych. Lublin.
3. Danilewska J.,(2002): Agresja u dzieci – Szkoła porozumienia. WSiP, Warszawa.

4. Frączek A.,(1973): Problemy psychologicznej teorii agresji, [w:] "Psychologia Wychowawcza" nr 3, Warszawa, s. 284-299.
5. Frączek A.,(1975a): Agresja - psychologiczny punkt widzenia, [w:] Frączek A. (red.). Z zagadnień psychologii agresji, Warszawa, s. 7-18.
6. Frączek A.,(1975b): Mechanizmy regulacji czynności agresywnych, [w:] Kurcz J., Reykowski J. (red.), Studia nad teorią czynności ludzkich, Warszawa.
7. Frączek A.,(1979): Czynności agresywne jako przedmiot studiów eksperymentalnej psychologii społecznej. [w:] Frączek A. (red.), Studia nad psychologicznymi mechanizmami czynności agresywnych T. XXVII, Wrocław 1979, s. 9-32.
8. Frączek A.,(1986): Studia nad uwarunkowaniami i regulacją agresji interpersonalnej. Sprawozdanie z badań i rozprawy, Wrocław.
9. Frączek A.,(1996): Agresja i przemoc wśród dzieci i młodzieży jako zjawisko społeczne. [w:] Frączek A., Pufal I. (red.) Agresja wśród dzieci i młodzieży, Kielce, s. 37-55.
10. Kosewski M., (1977): Agresywni przestępcy. Warszawa.
11. Kaliny R., M., (1991): Przeciwdziałanie agresji. Wykorzystanie sportu do zmniejszania agresywności. PTHP, Warszawa.
12. Podlasinska R.,(2001): Próba zdefiniowania zjawiska agresji. Lider, s. 6-8 .
13. Rejzner A.,(2004): Agresja w szkole – spojrzenie wieloaspektowe. Warszawa.
14. Rudniański J.,(1997): Klasyfikacja, źródła i ocena przemocy w stosunkach międzyludzkich. Zarys ogólny. Warszawa.
15. Siniuginy L., (1981): Agresja czy miłość. Prezentacja poglądów Ericha Fromma. KAW, Warszawa.
16. Skorny Z., (1968): Psychologiczna analiza agresywnego zachowania się. PWN, Warszawa.
17. Skorny Z., (1973) Formy i źródła agresji u dzieci i młodzieży. Psychologia Wychowawcza, 3, 315 – 324.
18. Skorny Z.,(1976): Proces socjalizacji dzieci i młodzieży. Warszawa.
19. Supiński J.,(2005): Agresja a kultura fizyczna, Studia i Monografie, AWF, Wrocław.
20. Szewczyk W.,(1979) : Słownik Psychologiczny. Warszawa.
21. Źródła internetowe:

<http://lodz.gazeta.pl/lodz/1,35141,4822002.html>,

http://milosc.mlodziezy.eprace.edu.pl/276,Problemy_badawcze.html

<http://www.e-ankieta.org/wzor-5.html>

<http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU2061>

Zbigniew Cendrowski - rekomendacje

Książek ks prof. Michała Hellera

„Ostateczne wyjaśnienia wszechświata” , „Filozofia i wszechświat”

Wyd. Universitas, Kraków 2008

Tekst niniejszy został opublikowany w wydawnictwie Warszawska Szkoła Zdrowia rocznik 2010

"Drzemie w nas potężny, nie do końca zrozumiały, instynkt rozumienia. Chcielibyśmy wszystko do końca pojąć, wyjaśnić, udowodnić. Żeby nie było nic, co by nie pozostało bez racji, i to racji usuwającej wszelki niepokój wątpienia, wszelkie znaki zapytania. Im rzecz donioślejsza, tym bardziej chcemy ją wyjaśnić, zlikwidować jakkolwiek cień podejrzenia, że mogłoby być inaczej. Taka tęsknota do "ostatecznych wyjaśnień" sama nie jest do końca zrozumiała, a gdy chcemy ją zrozumieć, nieuchronnie narzuca się pytanie : co to znaczy zrozumieć ? "

Michał Heller

Czytać i rozumieć Hellera

Kiedy zabrałem się za napisanie rekomendacji dwu książek księdza profesora Michała Hellera "Ostateczne wyjaśnienia wszechświata" i "Filozofia i wszechświat", od razu wiedziałem, że ze względu na wyjątkowo rozległą wiedzę i dorobek naukowy autora, wykonanie tak sformułowanego zadania nie jest możliwe, wymagałoby bowiem spotkania z kimś o podobnej pozycji i kondycji naukowej. Moja amatorska fascynacja filozofią i kosmologią nie daje mi takich praw. Mogę jednak, po uważnym przeczytaniu obu ogromnych tomów, opisać subiektywne wrażenia ze spotkania z tak wybitnym filozofem i kosmologiem a moją heroiczną decyzją napisania paru refleksji z lektury dzieł profesora dodatkowo usprawiedliwia Jego myśl - motto - o instynkcie rozumienia.

W jednym z esejów autora natknąłem się na zdanie Św. Augustyna, którego parafrazując powtarzam za nim : Kiedy czytam Hellera rozumiem (no - rozumiem prawie wszystko), ale kiedy chcę to co rozumiem opisać, albo zarekomendować, nie potrafię. Jakimś rozwiązaniem byłby zbiór cytatów, ale kiedy po przeczytaniu pierwszej książki wynotowałem ponad 20 stron interesujących fragmentów, znalazłem się w impasie. Niektóre z tych wynotowań wykorzystuję jako obszerne przytoczenia, czując pewną bezsilność zrelacjonowania zawartych w nich myśli. Pisanie Hellera jest bowiem niezwykle esencjonalne i jakiegokolwiek skróty, zwięzłości i wyrzucanie przed nawias udaje się z trudem.

Zaproponowany przeze mnie wybór problemów ma więc charakter wysoce nieprofesjonalny i subiektywny.

Dlaczego opisuję te perypetie ? Bo czytanie książek trudnych nie musi prowadzić do wyrównania wiedzy i pełnego porozumienia autora i czytelnika. Moim zdaniem - i tego doświadczyłem - otarcie się o wielkość i tak zostawia istotny ślad, dobrze jeżeli jest to otarcie się solidne. I niech nam to wystarczy. Wszelkie niedoskonałości tej rekomendacji są z mojej winy.

Przedmiotem rozważań autora jest najogólniej rzecz biorąc kosmologia i filozofia kosmologii, ale z dziesiątkami wątków zbaczających w liczne meandry innych nauk.

Fascynujący serial

Obie książki to 97 zwięzłych esejów na 800 stronach. Każdy esej może być przedmiotem oddzielnej lektury i analizy. Dziesiątki wielkich nazwisk : fizyków, filozofów, teologów - przedstawicieli wielu nauk. Prezentacja wszystkich niemal liczących się kosmologicznych teorii i hipotez.

To, że na księgi te złożyły się w większości teksty publikowane już w różnych terminach i oddzielnie w wielu czasopismach pozwala na ich wybiórczą lekturę, każdy bowiem podejmuje jakiś wyodrębniony i niemal zamknięty temat, ale w tomach tych wszystkie one wiążą się w jedno "kosmiczne" dzieło. To tak jak znakomity serial - jest ciągłość i całość, ale i jednostkowe opisanie. To się dobrze studiuje, bo można otworzyć gdziekolwiek i czytać na chybił trafił, można też kierując się wskazaniem spisu treści wybierać interesujące nas teksty. Można też oczywiście czytać po kolei, rozdział za rozdziałem. To kwestia upodobań i przygotowania czytelnika do takiej lektury.

Autor przedstawia historię i stan wielkich sporów i zmagania z otchłanną wielkością pytań egzystencjalnych (egzystencja wszystkiego) - prezentuje je bezstronnie, czasem jedynie wypowiada swój pogląd i podejmuje polemikę.

Pomyślność przebrnięcia przez te dzieła zapewnić może posiadanie conajmniej elementarnej wiedzy filozoficznej, kosmologicznej, matematycznej, przyrodniczej i teologicznej. Jest to

niezbędne bo autor bardzo często rozważając jakiś ważny problem pisze np. o "znanym pytaniu Kanta" Oczywiście, aby zrozumieć o co chodzi, trzeba przeczytać Kanta. Tak jest wiele razy.

Skądinąd czytanie takich dzieł, szczególnie jeżeli towarzyszy nam maksymalna dociekliwość, może być trudne, czasem przygnębiające, bo aby autora w pełni zrozumieć, potrzebna jest przybliżona wiedza i kondycja intelektualna. Ale ponieważ przyjęliśmy, że nie musimy rozumieć wszystkiego, to niejako "na kredyt" uznajemy, że profesor wie co mówi. Przyjmujemy często do wiadomości konstatacje końcowe, pomijając trudną drogę analizy i dowodu.

Przeciętny czytelnik, jeżeli nie jest fizykiem, albo conajmniej filozofem, nie musi też dbać o naukową poprawność swego rozumienia świata - wszechświata. Jeżeli ktoś się obruszy na taką myśl dodajmy, że większość wielkich hipotez naukowych odchodzi w zapomnienie z powodu swej nietrafności - a mimo to ich twórcy pozostają wielkimi i tworzą następne hipotezy.

Wystarczy, że samo rozważanie tych kwestii fascynuje nas, zaspokaja nasze potrzeby poznawcze i psychiczne - czasem może być ważnym wstępem i zachętą do solidniejszych studiów.

Takie czytanie wyzwala w nas, często nieuprawnioną naukowo, chęć do czynienia własnych spostrzeżeń, wypowiedzania jakichś własnych poglądów, nadziei, obaw, przypuszczeń. Moim zdaniem to uboczny, ale bardzo cenny efekt penetrowania czyjegoś toku myślenia i snucia na jego tle osobistych refleksji. To wzbogaca i rozwija ciekawość, czasem jak powiedzieliśmy prowadzi do nauki.

Rozważania kosmologiczne i lektura takich dzieł nieuchronnie wywołuje wiele niepokojów egzystencjalnych, bo kiedy mówimy o sprawach tak ostatecznych i fundamentalnych mamy do czynienia z niemożnością przekroczenia wielu granic. Gdziekolwiek bowiem byśmy się nie zwrócili natykamy się na nieskończoność i niemoc rozumienia. Widać daleko, ale dalej nie wiadomo co jest, jak jest i dlaczego jest.

Możemy naturalnie założyć, że jest tak jak ma być i korzystać z tego, że jest tak jak jest, bo po prostu mogłoby nie być nic (być nic ?). Każde nader uporczywe wgłębianie się w istotę rzeczy prowadzi, szczególnie mało wtajemniczonych, do ściany zrozumienia i poznania. Chyba, że chodzi o fizyków i filozofów, dla których sam marsz ku nieznanemu jest tak frapujący, że wciąż grzebiąc we wszechświecie, coś jednak odkrywają i zaabsorbowani pracą nie doznają tak dojmujących niepokojów. To jest jak TAO - ostateczny cel nie jest ważny (czy tu cel oznacza wyjaśnienie wszystkiego ?) ale właśnie dążenie do wyjaśniania wszystkiego. Możemy założyć, że dążenie to jest wieczne i niespełnione. Czy skończy się wtedy gdy słońce (za kilka miliardów lat) przestanie nam dostarczać energii i nasze życie się wypełni ?

W kręgu nauki, wiary i filozofii

Kiedy mamy do czynienia z rozlicznymi trudnościami w objaśnianiu świata i nauka nie jest w stanie udzielić nam odpowiedzi, ochoczo w sukurs przychodzi religia, która arbitralnie, ale skutecznie zamyka dyskurs. Głosząc pewność co do spraw ostatecznych, uwalnia nas od potrzeby dociekań. Jeszcze obszerniejszym polem rozważań jest filozofia, w której równoprawnie przeplatają się wątki naukowe i religijne. To o czym nie wypada rozważać na polu nauk ścisłych, czy na polu prawd religijnych, tu znajduje pełną swobodę i prawa obywatelskie. Tu mogą dowodzić swych racji zwolennicy różnych światopoglądów i orientacji, tu co najciekawsze mogą łączyć swe hipotezy - czasem w zgodnym współdziałaniu i bezkolizyjnie - nauka i religia. Fides et ratio, jak pisał Papież Jan Paweł II.

"Filozofia - powiada autor - to refleksja nad empirią, komentarzem do nauki, ale też jakiś rodzaj prenauki, gdzie uprawnione a nawet konieczne dla rozwoju jest stawianie pytań bez żadnych warunków i ograniczeń".

Co ciekawe, wielu filozofów, pisarzy, myślicieli dawało trafne sugestie co do rozwiązań najtrudniejszych problemów w naukach ścisłych, mimo że nie potrafili swych sugestii udowodnić. Po pewnym czasie przypuszczenia te okazywały się trafnym rozwiązaniem lub conajmniej cenną wskazówką dla nauki. Klasycznym przykładem jest pisarstwo Stanisława Lema.

Wzajemne związki i zależności pomiędzy filozofią a naukami szczegółowymi są frapującym wątkiem rozważań profesora Hellera, który twierdzi, że "każda doktryna po przejściu z filozofii do nauk szczegółowych nieodwracalnie traci swój filozoficzny charakter".

Odnoszę wrażenie, że jest też proces odwrotny : nauka "podrzuca" filozofii problemy, z których rozwiązaniem sobie nie radzi, ta zaś chętnie żywi się takimi podrzutkami a nawet sama, z obawy o zarzut nienaukowości, czy nadmiernego zabrnienia w metafizykę, chętnie przedmiotem swych rozważań czyni problemy naukowe.

Heller i wiara

Fascynujące jest oczywiście poszukiwanie odpowiedzi na pytanie : jak ksiądz i profesor w jednej osobie poradzi sobie z najbardziej fundamentalnym sporem jaki od początku niemal świata (od kiedy iskra świadomości wyróżniła człowieka ze świata zwierząt) towarzyszy ludzkości. Jest to wielki spór o praprzyczynę : skąd się wziął świat ? skąd się wzięło życie i jaki jest cel tego wszystkiego ? Lapidarniej mówiąc, czy to Bóg stworzył wszystko ? Wydawałoby się, że profesor nie ma wyboru i sam fakt, że jest księdzem determinuje wpływ jego światopoglądu na interpretację świata. Zapewne tak jest w ostatecznym efekcie, ale lektura obu dzieł nie daje jednak mocnej podstawy do stawiania zarzutu jednostronności. Heller rzetelnie i obiektywnie (na ile mogę to ocenić) przedstawia historię i stan nauk kosmologicznych.

Sam autor tak pisze :

"Czy filozoficzno - teologiczne spekulacje znajdują się na jakimś dalekim przedłużeniu dociekań opartych na naukowych teoriach i modelach ? Czy może jedne i drugie są względem siebie jakoś komplementarne ? A może - jak chcą niektórzy - choć pozornie mówią o czymś podobnym, są nawzajem nieprzekładalne ? Niezależnie od tego, która z tych możliwości - czy jeszcze jakaś inna - jest słuszna, wszystkie one są wyrazem tego samego instynktu, wszczepionego ludzkiej racjonalności, by żadne rozsądne pytanie nie pozostało bez odpowiedzi".

Człowiek wierzący nie szuka dowodu naukowego na istnienie Boga, bo dla niego jest oczywiste, że to Bóg jest praprzyczyną wszystkiego. Daje mu to względny spokój intelektualny i emocjonalny. Nie tyle wie ile wierzy.

Człowiek z gruntu niewierzący nie szuka dowodu na nieistnienie Boga, bo to dla niego też oczywiste. Ale tu zaczyna się problem, bo co prawda nie wierzę, ale nie mogę powiedzieć, że wiem, bo nauka nie daje mi do tego dostatecznych podstaw. Mogę jedynie powiedzieć, że wyznanie wiary jako rozwiązanie mnie nie przekonuje.

Można dodać, że miarą wielkości człowieka jest to, że obie orientacje żyją obok siebie i nie dążą do wzajemnej eksterminacji.

Heller nie czyni prostego wyznania wiary - powołuje się na innych, cytuje innych. Nie jest to trudne, bowiem w życiu i dziełach największych filozofów a i przedstawicieli nauk ścisłych, wiara występuje jako istotne źródło poznania, a wszelkie odkrycia, i naukowe dowody na funkcjonowanie świata trzeba było obowiązkowo, często pod zagrożeniem życia, wywodzić z

boskiej przyczyny. W sytuacji tego zagrożenia aż dziw jak mogła rozwijać się niezależna nauka. A jednak się rozwijała ". ("A jednak się kręci")

Fundamentalnym pojęciem jest "stworzenie". Heller uważa, że ma ono pochodzenie religijne. Na tym gruncie uprawnione jest twierdzenie, że świat powstał z niczego. Autor obficie odwołuje się do różnych konstatacji wybitnych filozofów. Przytoczmy niektóre z tych odwołań :

Biblijne "a słowo stało się ciałem" jest być może wyrażeniem przekonania, że świat powstał z niczego. "Z nicości powołał do bytu".

Orygenes na pytanie co Bóg robił przedtem zanim stworzył nasz świat odpowiadał : "Stworzył inne światy". "Bóg nie zaczął być Stworzycielem w określonym momencie, a przedtem nim był".

"W Bogu jest tylko jeden akt stwórczy, w którym zawiera się cała nasza przeszłość, terażniejszość i przyszłość" (Św. Augustyn).

Spinoza był do tego stopnia zafascynowany przejawami racjonalności obecnymi w świecie, że utożsamiał świat z Bogiem. "Przez Boga - pisał - rozumiem - istotę absolutnie nieskończoną".

Tomasz z Akwinu uważa za jednoznaczne pojęcia: "wszechświat odwieczny i wszechświat stworzony". Już po Nim rozwijała się dyskusja o zakresie możliwości Boga. "Bóg może wszystko, ale pewne rzeczy nie są możliwe z natury i Bóg nie usiłuje przekraczać tych granic".

Newton był nie tylko fizykiem, twórcą ważnych teorii, ale także głęboko wierzącym teologiem. "Jego obecność (Boga) rozciąga się od nieskończoności do nieskończoności" a "Bóg stworzył świat i przestał się nim interesować".

Leibniz : "Gdy Bóg liczy i zamyśla świat się staje"..."Jeżeli wszechświat jest wynikiem Bożych rachunków to jest dziełem Matematyka i sam jest matematyczny".

W gruncie rzeczy wyjaśnienia ostateczne są tylko dwa : jest albo nie ma. Wszystko albo nic. Stany pośrednie wiodą wcześniej czy później do jednego ze stanowisk skrajnych.

Hipoteza Boga - Kreatora jest bardzo praktycznym i prostszym wyjaśnieniem wątpliwości niż jakieś spekulacje o idei wieloświatów. "Wszechświat jest ciałem Boga".

Pytanie o przyczynę istnienia Boga, grozi nieskończonym ciągiem kolejnych pytań i jak sądzi autor w jakimś sensie jest właśnie bez sensu.

Na tle tych rozważań zasadne wydaje się spostrzeżenie Św. Augustyna :

"Jeżeli nikt mnie nie pyta wiem, Jeżeli pytającemu usiłuję wytłumaczyć, nie wiem".

Najważniejsze są pytania

Podstawową metodą badania kosmosu jest pytanie. Jedno rodzi drugie, to następne - końca nie widać. Bo też i nieskończoność jest tym co wypełnia kosmos.

Pytania, pytania, pytania

Czy przedmiotem nauki może być coś do czego, nawet w zasadzie, nigdy nie będziemy mogli dotrzeć żadnym doświadczeniem ?

Dlaczego coś jest i po co jest ? Czy jest coś mniejsze, lub większe od nieskończoności ?

Interesującą formą interpretacji różnych zdarzeń jest ocena niedoskonałości człowieka jako narzędzia obserwacyjnego. Człowiek, jak sądzą niektórzy, nie jest w stanie wielu rzeczy poznać i objąć swym rozumem ze względu na istotne ograniczenia poznawcze (niemożność zrozumienia pojęć : nieskończoność, wieczność, najmniejszy, największy, nic itp.) Lista tych pytań jest oczywiście także w jakiś sposób nieskończona.

Są co najmniej dwa powody, dla których szukamy rozwiązań i wyjaśnień.

1) Ze względu na bezpośrednią użyteczność praktyczną a więc zaspokajania konkretnych potrzeb bytowych.

2) Ze względu na usilną potrzebę zrozumienia w obrębie pytań : co, jak dlaczego, po co ? Brak wyjaśnień odczuwamy jako znaczącą dolegliwość psychiczną.

Postępy nauk powodują, że problemy podnoszone w obu zakresach uzupełniają się wymiennie, wzbogacając naszą wiedzę.

Sam autor wymienia kilka tego rodzaju, najbardziej typowych zapalnych tematów : "Czy Wszechświat jest wieczny, czy miał początek ? Czy życie powstało z materii nieożywionej bez udziału żadnego czynnika zewnętrznego ? Czy mózg ludzki jest tylko doskonałą maszyną liczącą ? Czy są w świecie ślady Transcendencji ? "... Jest rzeczą zrozumiałą, że ludzie, poszukując odpowiedzi na te pytania, zwracają się do fizyki, astronomii, kosmologii, biologii, teorii ewolucji, genetyki, informatyki, teorii sztucznej inteligencji i wielu innych nauk, które mogą rzucić na te problemy wiele światła. I jest również rzeczą zrozumiałą (przynajmniej dla tych, którzy mają choć odrobinę kultury filozoficznej), że żadna z tych nauk sama przez się nie jest w stanie nie tylko na żadne z tych pytań odpowiedzieć, ale nawet żadnego z nich poprawnie sformułować '.

Teoria wszystkiego

"Niewątpliwie najważniejszym problemem nauki jest usilne dążenie do opracowania teorii łączącej zasady ogólnej teorii względności Einsteina z fizyką kwantową".

Zapewne trudności ze skonstruowania takiej teorii skłoniły autora do wyrażenia poglądu, że "czasem lepiej mieć teorię, która ma kłopoty z wyjaśnieniem jakichś drobnych odchyleń empirycznych, niż nie mieć żadnej teorii".

Czasoprzestrzeń, czarne dziury, grawitacja, elektromagnetyzm, siły jądrowe silne i siły jądrowe słabe - jak to wszystko pomieścić i połączyć w jedno ? I czy to będzie się odnosiło do wszystkiego ?

"Jedynym wyjściem z sytuacji - pisze Heller - jest zgodzić się z tym, że istnieje ogromna liczba różnych wszechświatów - każdy z odmienną fizyką", choć już wiemy, że "ta sama siła grawitacji każe jabłku spadać na ziemię i planetom okrążyć słońce". Czy tak jest na krańcach wszechświata ? i czy taki kraniec istnieje ?

Czy wszechświat jest całością, w której "zarządzają" te same prawa wszędzie i zawsze ?

Uważa się, że na różnych etapach rozwoju wszechświata obowiązywały inne prawa i to często w niewyobrażalnie małych częściach sekundy. Czy to wiemy, czy tylko przypuszczamy, że tak było ?

Na razie stany i energie występujące przy narodzinach wszechświata nie są możliwe do odtworzenia ze względów technicznych w ziemskich laboratoriach. Czy potężny akcelerator pod Genewą przybliży nas do rozwiązania ?

Nasz czas, którym się posługujemy, mierzony w sekundach, minutach, godzinach czy nawet miliardach lat - od nanoskali do megaskali to jest podział wytworzony przez człowieka w dostępnej jego możliwościom poznawczym formie. Czy jest jakaś inna skala ?

Na ogół jest tak, że każda nowa teoria nie daje wyjaśnień ostatecznych (albo daje tylko hipotezę) a z reguły otwiera nowe pole penetracji nauki. Marzy się nam więc teoria wszystkiego, o której autor powie : "Teoria wszystkiego powinna być konieczna, w sensie jedynie możliwa".

To, że teoria wszystkiego jest potrzebna a nawet konieczna raczej wiemy, ale czy jest możliwa ?

Człowiek w Kosmosie

Nasz antropocentryzm powoduje, że wszystko rozpatrujemy z naszej perspektywy. Jesteśmy punktem odniesienia - "miarą wszechrzeczy".

"Czy jest możliwa inna biochemia, inna fizyka, inne cząstki, inne życie, i czy jesteśmy w stanie, gdyby teoretycznie to było możliwe, obserwować je i badać?"

Czy istnieje jakaś zasada celowości? Czy to co jest, dzieje się wg jakiegoś planu, zamierzenia, celu? Czyj to plan?

Przy takiej ilości pytań bez odpowiedzi rodzi się myśl, że istniejemy przypadkiem, że powstaliśmy jako uboczny i niezamierzony produkt dziejów wszechświata. Jeżeli takie wątpliwości prowadzą nas do uznania Boga to naturalne jest następne pytanie: a skąd się wziął Bóg? Stwierdzenie, że był i jest zawsze, nie odpowiada na tak zadane pytanie i nie usuwa wątpliwości, przynajmniej nie u wszystkich.

Pojęcie stworzenia świata z udziałem jakiejś istoty (Boga) znakomicie ułatwia wszelkie interpretacje i wyjaśnienia a możliwość kontaktu z Bogiem jest jakąś formą racjonalizacji tego minimalizowania pozycji człowieka we wszechświecie.

Snujemy czasem plany jakiegoś zasiedlania wszechświata, zazwyczaj są to wypowiedzi o charakterze publicystycznym lub z obszaru sciens fiction. Na razie, a może na zawsze, mówiąc o podróżach kosmicznych musimy zatrzymać się w granicach naszego systemu słonecznego. Praktycznie bowiem rzecz biorąc, stan współczesnej techniki i wiedzy nie daje najmniejszych nadziei na to, aby ludzkość, w jakiejś znaczącej liczbie, przemieściła się poza Ziemię. Przyjdzie nam zatem zaakceptować prognozę, w której za kilka miliardów lat słońce przestanie dostarczać nam życiodajnej energii i po prostu życie na Ziemi przestanie istnieć, co prawdopodobnie w skali naszego świata nie zostanie zauważone, bo nie będzie już nikogo kto mógłby to dostrzec i odnotować. Czy śmierć naszego systemu słonecznego zobaczy ktoś inny - spoza jego granic?

Czy jesteśmy sami we wszechświecie? O tym czy istnieje życie gdziekolwiek indziej i czy jest ono w jakikolwiek sposób podobne do naszego możemy wnioskować jedynie z pośrednich obserwacji i wnioskowania.

Póki co, nadzieja na spotkanie naszej cywilizacji z jakąkolwiek inną cywilizacją typu "zielone ludziki", nie ma żadnych realnych perspektyw.

Mając na uwadze aktualną wiedzę o możliwościach technicznych przemieszczania się człowieka w obrębie naszego układu słonecznego należy wykluczyć jakąkolwiek możliwość takiego kontaktu. Już teraz wiemy dość dokładnie, że jeżeli istnieją - co jest bardzo wątpliwe - jakiejkolwiek formy życia na którejś z planet, poza naszym systemem słonecznym, to rozmiary wszechświata wykluczają możliwości ich bezpośredniego poznania (ostrożnie dodajmy - na razie).

W poglądzie takim utwierdzać nas mogą różne ograniczenia naszej penetracji kosmosu. To że człowiek okrąży Ziemię w pojeździe kosmicznym, fakt że był na księżycu, a idąc dalej jeżeli kiedyś polecą na Marsa - to wszystko z wielkim jedynie trudem można nazwać pierwszym krokiem w kosmos, bo po prostu to są tylko kroczyki i dalszych raczej nie będzie ze względu na narastające trudności techniczne, ogromne przestrzenie liczone latami świetlnymi i po prostu jakiś praktyczny bezsens wybiegania dalej niż poza nasz system słoneczny. Rozważanie takich możliwości i wszelkie spekulacje na ten temat na razie zostawić należy pisarzom sciens fiction.

Podejrzewam, że niebawem bardziej zaabsorbują nas problemy nam najbliższe, dotyczące życia tu na Ziemi. W niedawnej audycji telewizyjnej, wybitni specjaliści, raczej znający się na rzeczy, dość jednomyślnie stwierdzali, że za 30 - 40 lat przestaniemy latać samolotami a potem jeździć samochodami bo zabraknie nam paliwa. Tempo nowych odkryć, które pozwolą

wytwarzać w tak ogromnej skali nowe rodzaje energii nie jest obiecujące. I wysoce prawdopodobna jest prognoza, że z powodu tych ograniczeń ludzkość będzie musiała się ograniczyć do liczby 2 miliardów. A gdzie nam do penetracji Kosmosu.

Coś z niczego

Niewątpliwie najciekawszym problemem filozofii wszechświata jest pytanie : czy i jak można uznać, że wszystko powstało z niczego. Jeżeli przyjmujemy, że jednak na początku było coś, choćby niesłychanie małe, to bez względu na to jaki wyznajemy światopogląd powstaje kolejne pytanie a skąd się wzięło to niesłychanie małe coś ? Jeżeli zaś nie było nic (było nic ?) to już nie jest do pojęcia jak z takiego niczego może powstać coś i do tego tak ogromne. I znów przywołanie Boga jako przyczyny staje się jedynym racjonalnym wyjściem.

Tytuł jednego z esejów autora: "Stworzenie wszechświata" nie zapowiada odpowiedzi - mamy za to bardzo interesujący ciąg rozważań.

"Fizyka pracuje w oparciu o prawa przyrody. Ale jaka jest ich natura i skąd się one biorą" ?

Do wyjaśnienia pojęć "coś" i "nic" przybliżyła nas hipoteza anihilacji, która dopuszcza, na gruncie jakichś praw fizycznych możliwość, że jeżeli cząstka spotka się z antycząstką to w wyniku anihilacji powstaje nic. Staje się nic ? To jest matematycznie logiczne, ale trudno zrozumieć.

Leibniz pytał : "Dlaczego jest raczej coś niż nic ?"

Jeżeli przyjmujemy, że świat powstał "z niczego" to musiały jednak istnieć jakieś prawa, wg których to się stało, a więc jednak coś istniało. Czy np. prawa to w sensie materialnym nic ?

Niejasność pojęć : Coś z prawie niczego, prawie nic, fałszywa próżnia, przedtem - potem, używanych przy takich rozważaniach jest mało pomocne.

To co Heller pisze : "Nieustanne stwarzanie przeciw początkowi" można uznać za interesującą próbę wyjaśnienia idei stworzenia. Czy przekonującą ?

Co to jest życie

Kiedy w słoneczne majowe południe obserwujemy roje wirujących w powietrzu małych stworzeń i porównujemy je choćby z własnym wymiarem, nie możemy się nadziwić, że wszystkie te organizmy, mimo różnic, są zbudowane z tych samych materiałów i działają wg jakiegoś jednego ogólnego planu. Dotyczy to też świata istot żywych i prawie żywych (wirusy, priony..) niedostrzegalnych gołym okiem. Nasze życie, to tablica Mendelejewa, która umożliwia tworzenie różnych molekuł, ciał, związków i wreszcie różnych odmian istnienia materii nieożywionej, ożywionej - wreszcie człowieka, który to wszystko zaczyna objaśniać i interpretować. "Jesteśmy skutkiem ewolucji wszechświata" a nie przyczyną. "W innej epoce nie moglibyśmy żyć, bo prostu nie byłoby węgla....węgiel jest niezbędny aby wyprodukować fizyka" (Dirac). Czy życie to "forma istnienia białka" ?

To jest jak cybernetyczna czarna skrzynka. Wiemy co jest i trochę wiemy jak działa. Trochę też wiemy co było przedtem, nie znamy jednak samej istoty organizowania się materii. Dlaczego coś takiego jak życie powstało i działa. U człowieka dodatkowo sprawa się komplikuje bowiem (z tego co wiemy na pewno) jest jedyną istotą posiadającą tak dalece rozwiniętą samoświadomość.

Kiedy rozważa się możliwość jakiegoś "innego życia" niż to, którego doświadczamy, zaczynamy zastanawiać się co to znaczy życie - czy termin ten dotyczy tylko "naszego życia" - wszak stąd zaczyna się impuls - jesteśmy, rozumiemy, myślimy, postrzegamy, żyjemy. Cogito ergo sum.

Wraz z rozwojem nauki postępowała "kosmiczna degradacja człowieka" we wszechświecie. Ziemię wraz ze swą ojczyzną Ziemią stanowił kiedyś centrum wszechświata. Potem Kopernik "wstrzymał słońce, ruszył ziemię" i człowiek stał się jednym z możliwych stanów materii ożywionej myślącej we wszechświecie. To były jednak jedynie zmiany w obrębie naszej świadomości. Wszechświat się przez to nic a nic nie zmienił.

Granice poznania

"Największym cudem jest pojmovalność świata i że tego cudu nigdy nie pojmiemy" (Einstein).

"To nie człowiek zaistniał bo był taki wszechświat, ale jest taki wszechświat ponieważ istnieje w nim człowiek" ... "Wszechświat nie miał właściwości istnienia dopóki nie został zaobserwowany przez świadomego obserwatora" (Wheeler)

"Jeżeli przestrzeń naszego wszechświata rozciąga się do nieskończoności, to każda - nawet najmniej prawdopodobna - konfiguracja atomów zdarza się w niej dowolnie wielką liczbę razy ... "Wszystko cokolwiek może zdarzyć się tu, w istocie zdarzyło się już gdzie indziej"... "Czy może być lepsze wyjaśnienie istnienia wszechświata niż to, że nie potrzebuje ono wyjaśnień, ponieważ wszechświat istniał zawsze"(Tegmark).

Same pytania. Czy będą odpowiedzi ?

Życie i filozofowanie

Tu dwa obszernie cytaty z Hellera :

"Niezależnie od takich czy innych poglądów na naukę, takich czy innych ustaleń metodologicznych, we współczesnych naukach przyrodniczych istnieje wiele obszarów badań, które bywają wykorzystywane w dyskusjach światopoglądowych, filozoficznych czy nawet religijnych (lub teologicznych). Dyskusje te bynajmniej nie dotyczą spraw marginalnych dla światopoglądu, filozofii czy religii, niekiedy dostarczając motywu do przyjęcia, zakwestionowania lub odrzucenia danego stanowiska. Co więcej, dyskusje te wcale nie muszą przybierać postaci polemiki pomiędzy zwolennikami różnych „obozów”; bardzo często mają one postać wewnętrznego dialogu i mogą prowadzić nawet do osobistych dramatów".

"Wyniki wszelkich nauk muszą zostać odpowiednio zinterpretowane i ewentualnie przełożone na język, który mógłby korespondować z kwestiami światopoglądowymi, filozoficznymi lub religijnymi, o jakie dyskutantowi chodzi. Jak wiadomo, zabiegi takie nie leżą w kompetencji nauk; w najlepszym razie są zadaniem jakoś rozumianej metanauki.

Czy tą metanauką może być filozofia nauki? W dzisiejszym, ogólnie przyjętym rozumieniu filozofii nauki ma się ona zajmować analizą metod i języka nauk empirycznych, a nie rozwiązywaniem konkretnych problemów naukowych, filozoficznych czy też takich, jakie powstają w konfrontacji problemów naukowych z filozoficznymi. A zatem filozofia nauki także nie jest kompetentna, by poszukiwać odpowiedzi na wyżej sformułowane (przykładowo) pytania. Tu właśnie widać potrzebę dyscypliny, która -wykorzystując ustalenia filozofii nauki- z jednej strony odwoływałaby się do wyników poszczególnych nauk, ale z drugiej strony nie wahałaby się odnosić tych wyników do tradycyjnych pytań filozoficznych. Rzut oka na historię tej dyscypliny przekonuje, że była ona zwykle rozumiana jako zastosowanie ogólnych zasad wypracowanych przez dany system filozoficzny do refleksji nad światem (przyrodą). ... Stosunek tych rozmaitych filozofii przyrody do nauk przyrodniczych był różny: jedne deklarowały niezależność od osiągnięć nauk szczegółowych, inne uważały się za uogólnienie lub swoistą syntezę ich wyników, jeszcze inne inaczej ustalały swój stosunek do nauk. Jednakże wspólne tym wszystkim strategiom było ocenianie nauk empirycznych i ich metod z punktu widzenia własnych założeń filozoficznych. Nawet deklaracja niezależności (a być może przede wszystkim ona) mieści w sobie zdecydowaną ocenę tego, od czego ktoś uważa się niezależnym".

Dyskretny urok matematyki

Aby poznać i zinterpretować coś, czego człowiek nie jest w stanie obserwować bezpośrednio, musi używać coraz bardziej skomplikowanych narzędzi i posługiwać się wyrafinowanymi obliczeniami matematycznymi. Rozumienie matematyczne świata, do którego często odwołuje się profesor Heller, nie jest jednak dostępne przeciętnemu człowiekowi, można nawet powiedzieć, że większości z nas.

Profesor Heller jest niewątpliwie fanem matematyki. Chętnie odwołuje się do matematyczno - empirycznego objaśnienia. Patrzy (jak sądzę) na ciąg znaków i liczb i widzi w tym możliwość rozwiązania wielu problemów i objaśnień świata i wszechświata (wszechświatów ?).

Przypomina mi się scena z jakiegoś filmu : Międzynarodowa konferencja. Pełna sala uczonych z całego świata, temat : powstanie wszechświata. Referent stoi przy ogromnej tablicy - nic nie mówi tylko zapisuje wielki ciąg różnych liczb i znaków a inny uczony patrząc na te liczby i znaki mówi wielce poruszony : ależ to fascynujące, to wspaniałe, podczas gdy pozostali patrzą na tablicę i nic nie rozumieją. Słynny zapis Einsteina $E = mc^2$ jest chyba najwspanialszym pomnikowym przykładem matematycznej interpretacji świata.

Przypomina mi się też taka anegdota : Dziennikarz pyta uczonego : podobno tylko trzech uczonych rozumie teorię Einsteina, a kiedy ten długo milczy, ponagla go - i co Pan na to ? a zagadnięty odpowiada : zastanawiam się kto to jest ten trzeci.

Do rozumienia tego o czym mówimy potrzebny jest więc jakiś specjalny rodzaj inteligencji, jakaś niedostępna dla większości wyobraźnia wielowymiarowa, coś co z pewnością miał Einstein i co ma Hawking. Pierwszy by wyobrazić sobie czasoprzestrzeń, drugi by opisać fenomen czarnej dziury. Od nich wiemy, że tak jest, ale czy jesteśmy w stanie to zrozumieć ? Myślę, że autor ten rodzaj rozumienia posiadał w stopniu wysokim.

Dodać należy, że olbrzymia większość wyników różnych badań jest obarczona minimalnymi błędami.

Mówi o tym matematyczna teoria prawdopodobieństwa.

Gra toczy się o usprawiedliwienie wszechświata : jego istnienia, jego praw, jego funkcjonowania.

"Przed wynalezieniem metody matematyczno-empirycznej - pisze Heller - postępy w badaniu świata były znikome - właściwie żadne, ponieważ wszystkie wartościowe wyniki, jakie wówczas osiągnięto stanowiły jedynie kropki w kierunku tej metody, lub wręcz jej antycypację".

Matematyka pozwala w zwięzłym zapisie wyrazić rzeczy nieskończenie wielkie i nieskończenie małe. Ale takie zapisy : gęstość plazmy jest rzędu 10^{93} g/cm³, inflacja (pojęcie trudne do objaśnienia - stan materii w początkach wszechświata) trwała 10^{-30} s i w tym czasie liniowe rozmiary wszechświata powiększyły się 10^{28} razy, czy są możliwe do objęcia naszym rozumem ?

"Punktem wyjścia moich przemyśleń - pisze Heller - jest potraktowanie bardzo na serio faktu istnienia nauk matematyczno - empirycznych i ich ogromnych sukcesów w ciągu ostatnich trzystu lat. Niesłychana skuteczność nauki w badaniu świata mówi nam coś o samym świecie : świat ma pewną cechę, dzięki której ulega badaniom naukowym, cechę tę nazywam racjonalnością świata. Ale jest to racjonalność szczególnego typu - świat poddaje się badaniom naukowym, o ile są one prowadzone przy pomocy matematyczno - empirycznej metody, dlatego też ten szczególny typ racjonalności świata nazywam jego matematycznością".

Tylko matematycznie można opisać takie pojęcia jak "globalne minimum funkcji energii potencjalnej"... "w fizyce klasycznej przyjmuje się, że w tym minimum energia potencjalna rozważanych pól fizycznych jest równa zeru"... "w czasoprzestrzeni mogą istnieć czasopodobne krzywe prawie zamknięte" . O co tu chodzi ?

Powracający Sokrates

Idea zamkniętego czasu : powtarzający się w nieskończoność ciąg zdarzeń ; historia, która do niczego nie zdąża, lecz nieustannie powraca do tego, co zdarzyło się już nieskończenie wiele razy.

"Po upływie wieków ten sam Sokrates będzie nauczać w tych samych Atenach, a na ulicach tych samych miast ci sami ludzie będą przeżywać te same cierpienia".

Przy poważnym rozważaniu takiej koncepcji nieuchronnie rodzi się pytanie : Czy możemy mieć wpływ na to, aby co nieco zmienić przy kolejnym powrocie na to koło "życia" ? To byłoby niezłe.

Iwona Gawel-Sikora

Bratkowice

Profilaktyka zaburzeń odżywiania u dzieci i młodzieży

Nie sposób nie zauważyć, iż w mediach obecne są treści, które odnoszą się do naszego sposobu odżywiania się, dbania o wygląd, zapobiegania niedyspozycjom i chorobom, aktywności fizycznej, itp. Jednak w przekazie tym łatwo dostrzec pewną sprzeczność – chociażby promowanie szczupłej sylwetki i niezdrowej żywności. Dlatego też pojawia się pytanie o granicę pomiędzy dbaniem o siebie a podejmowaniem zachowań, które mogą doprowadzić do zaburzeń odżywiania. Niestety dziecko, czy też młody człowiek bombardowany setkami informacji nie zawsze uświadamia sobie ich przewrotność. W tym miejscu otwiera się droga dla działań profilaktycznych.

Trochę statystyk

W ostatnich latach XX wieku w Europie Zachodniej nastąpił wzrost liczby dziewcząt i młodych kobiet cierpiących z powodu anoreksji i bulimii. Zaburzenia te najczęściej pojawiają się bowiem u dziewcząt, które stanowią 90% - 95% wszystkich pacjentów. Warto zaznaczyć, iż anoreksja w 10% do 20% przypadków doprowadza do śmierci¹. Odsetek chłopców w populacji osób chorujących wynosi od 5% do 10%, lecz przebieg anoreksji i bulimii jest u nich cięższy. Na anoreksję zapadają przeważnie dziewczęta pomiędzy 12. a 19. rokiem życia, przy czym dolna granica wieku zmniejsza się nawet do 8. roku życia. W przypadku bulimii przedział wiekowy to 15. do 24. roku życia. Natomiast wśród chłopców anoreksja rozpoczyna się najczęściej pomiędzy 15. a 16. rokiem życia². Jednymi z najczęściej występujących zaburzeń odżywiania u dzieci i młodzieży są także nadwaga i otyłość. W Polsce problem ten dotyka około 10% dzieci³. WHO alarmuje, że w XXI wieku grozi nam epidemia otyłości, zaś lekarze uważają, iż nadwaga i otyłość mogą stać się – w miejsce nikotynizmu – najczęstszą przyczyną śmierci. Sprzyjają temu nieprawidłowe nawyki żywieniowe, co obrazują statystyki: „*tylko 18% młodych w wieku 11 – 15 lat je codziennie warzywa i owoce, 41% 15-latków je codziennie słodczyce, 13% 13-latków pije codziennie napoje gazowane, 35% 15-latków regularnie pije piwo, 23% 15-letnich chłopców i 14% dziewcząt regularnie pije alkohol*”⁴.

Dlaczego warto podejmować profilaktykę

Zaburzenia odżywiania należą do zachowań ryzykownych, to znaczy niosących negatywne skutki dla zdrowia fizycznego oraz psychicznego jednostki oraz jej otoczenia społecznego. Mając na uwadze niekorzystny charakter tych zjawisk oraz prawdopodobieństwo ich spotęgowania w przyszłości, nieodzowne staje się podejmowanie czynności przeciwdziałających tym zagrożeniom⁵. Potrzebę podejmowania działań profilaktycznych uzasadniają także trudności w leczeniu młodzieży chorującej, m.in. mała liczba specjalistycznych ośrodków w kraju, trudności w nakłonieniu danej osoby do podjęcia terapii⁶. Zaletą profilaktyki jest również możliwość obejmowania swym zasięgiem dużych grup, zbiorowości oraz fakt, iż prowadzone działania są tańsze niż długotrwałe postępowanie kliniczne. Z drugiej strony, zapobieganie zaburzeniom odżywiania jest często jedynym sposobem na uchronienie dzieci i młodzieży przed zgubnymi konsekwencjami tych chorób⁷.

Stosowanie działań profilaktycznych wobec dzieci i młodzieży jest tym bardziej istotne, że negatywne konsekwencje zachowań ryzykownych występują u nich szybciej i są znacznie bardziej poważne aniżeli u osób dorosłych. Jest to uwarunkowane niezakończonym jeszcze rozwojem biologicznym, intelektualnym, emocjonalnym i społecznym młodych ludzi. Profilaktyka zaburzeń odżywiania powinna obejmować nie tylko działania zmierzające do ograniczania czynników ryzyka (wewnętrznych oraz zewnętrznych), lecz także działania odnoszące się do wzmacniania pozytywnych zasobów osobistych (np. dodatnia samoocena, poczucie własnej wartości, odpowiednie podejście do własnego ciała i wyglądu, właściwe żywienie), a także środowiskowych (np. zadowalające relacje w rodzinie, w grupie rówieśniczej, urozmaicone sposoby spędzania czasu wolnego). Podstawą działań

profilaktycznych jest przede wszystkim „system wartości, pośród których naczelną jest ochrona zdrowia fizycznego i psychicznego”⁸.

Kogo należy objąć profilaktyką

Mając na uwadze różny poziom zagrożenia dzieci i młodzieży, można wyodrębnić trzy stopnie profilaktyki zaburzeń odżywiania. Dostosowanie działań profilaktycznych do odpowiedniego etapu umożliwi osiągnięcie zadowalających efektów naszych poczynań. Profilaktyka pierwszego stopnia odnosi się do dzieci i młodzieży, którzy nie są jeszcze zagrożeni niewłaściwym podejściem do jedzenia i własnego ciała – będą to np. wszyscy uczniowie w danej klasie. Profilaktyka drugiego stopnia skierowana jest do dzieci i młodzieży, którzy są zagrożeni w pewnym stopniu. Szczególnie należy mieć na względzie uczniów z rodzin dysfunkcyjnych, znajdujących się w okresie dojrzewania, pozbawionych właściwego wsparcia, przejawiających niektóre symptomy zaburzeń odżywiania, czy też mających kontakt z osobą chorą. Profilaktyka trzeciego stopnia odnosi się natomiast do tych osób, które już cierpiały na jakąś formę zaburzeń łaknienia oraz poddały się leczeniu. W tym przypadku działania profilaktyczne mają służyć zapobieganiu nawrotom choroby lub innym nieprawidłowościom, a także pomóc w powrocie do społeczeństwa⁹.

Na wszystkich trzech poziomach, działaniami profilaktycznymi należy objąć również rodziców i opiekunów dzieci i młodzieży, gdyż właśnie „rodzina ma największy udział w kształtowaniu odporności młodego człowieka, jego stosunku do własnego ciała i zachowań zdrowotnych”¹⁰. Dlatego też, w pierwszej kolejności odpowiedzialność za profilaktykę zaburzeń odżywiania ponosi rodzina, a następnie kolejne, najważniejsze dla dziecka obszary rozwoju – przedszkole, szkoła. Niezwykle istotne jest przy tym podejmowanie współpracy pomiędzy rodzicami a środowiskiem szkolnym, ponieważ rodzice przejawiają określone postawy podkreślające lub lekceważące sens profilaktyki podejmowanej poza domem. Ponadto, to od rodziców zależy czy dzieci będą uczestniczyły w programach profilaktycznych realizowanych w szkole. Niewątpliwie, skuteczne porozumiewanie się rodziców i nauczycieli jest ważnym elementem wczesnej profilaktyki zaburzeń odżywiania, jak również wspierania rozwoju młodego człowieka¹¹.

Rola rodziców w działaniach profilaktycznych

Szczególnie ważna jest stała opieka dorosłych, sprawowana w sposób wrażliwy, uważny i konsekwentny, która chroni dziecko przed podejmowaniem zachowań ryzykownych. Z drugiej strony rodzice powinni zapewnić dziecku możliwość zdobywania nowych doświadczeń, stawiać mu zadania adekwatne do wieku i możliwości, a przy tym czuwać nad jego bezpieczeństwem. Wszystko to sprzyja rozwojowi zdolności młodego człowieka, jego kompetencji, wrażliwości społecznej, zapewnia poczucie mocy oraz sprawstwa i wyposaża w umiejętność podejmowania właściwych decyzji w sytuacjach problemowych¹².

Konieczne jest poszerzanie wiedzy rodziców na temat właściwości rozwojowych dzieci i młodzieży, problematyki zaburzeń jedzenia, ale także kształtowanie świadomości oraz odpowiedzialności rodziców za wychowanie młodego pokolenia. Rodzice powinni zwracać uwagę na to jak odżywia się dziecko (co je i w jaki sposób), gdzie najczęściej jada posiłki i co je poza domem, czy podejmuje aktywność fizyczną, ale także na to czy przygotowują i spożywają posiłki razem z dzieckiem oraz w jaki sposób sami się odżywiają. Prezentowanie zdrowych nawyków żywieniowych przez rodziców, umożliwia ich przejęcie przez dziecko na zasadzie naśladownictwa. W ten sposób dziecko nabywa pozytywnego nastawienia do właściwych produktów żywnościowych i unika zachowań ryzykownych, jak objadanie się czy restrykcyjne głodzenie. Rodzice powinni także mieć na względzie ilość spożywanych posiłków w ciągu dnia, jedzenie o ustalonych porach i szczególnie dbać o to, by dziecko zawsze zjadało śniadania. Należy również zwracać uwagę na ograniczenie tłuszczy zwierzęcych i słodczy, które nie są konieczne w procesie żywienia, mogą natomiast zepsuć apetyt. Znając właściwości rozwojowe dzieci i młodzieży rodzice powinni pamiętać, iż

w okresie dojrzewania wzrasta zapotrzebowanie organizmu na substancje odżywcze, a zwłaszcza na wapń. Zdrowe odżywianie w połączeniu z ćwiczeniami fizycznymi przeciwdziała powstawaniu otyłości wśród nastolatków. Ponadto, w celu kształtowania prawidłowych nawyków żywieniowych u dzieci i młodzieży, należy pamiętać o urozmaiceniu jadłospisu oraz estetycznym podaniu posiłków tak, aby zachęcały do jedzenia. Ważne jest spożywanie posiłków powoli, w przeznaczonych do tego miejscach oraz nieczytanie w trakcie jedzenia. Należy także uświadamiać młodym ludziom, iż właściwe odżywianie oznacza wychowanie w szacunku do samego siebie. Wobec tego, rodzice powinni dawać dzieciom przykład w zakresie podejmowania aktywności fizycznej, przygotowywania posiłków w domu oraz należytej dbałości o swoje ciało¹³.

Profilaktyka w szkole

Obszarem integrującym działania profilaktyczne skierowane do dzieci, młodzieży oraz rodziców jest środowisko szkolne. Przede wszystkim szkoła jest miejscem, w którym gromadzą się duże grupy dzieci i młodzieży; dzięki zorganizowanym działaniom możliwe staje się objęcie ich programami edukacyjno – wychowawczymi o tematyce związanej z promowaniem zdrowia¹⁴. Dodatkowo szkoła wypełnia znaczną część życia dzieci i młodzieży, jest miejscem społecznego funkcjonowania uczniów, kontaktów rówieśniczych, kształtowania tożsamości na podstawie własnego wizerunku. To tutaj uczniowie przeżywają rozmaite trudności, rywalizują ze sobą, dążą do sukcesu – co może warunkować zaburzenia odżywiania. Co więcej, na terenie szkoły spotykają się nauczyciele i rodzice. Zebrania w formie „wywiadówek”, czy też organizowane imprezy, akcje społeczne, mogą stać się okazją do działań informacyjno – edukacyjnych wobec rodziców oraz do prowadzenia profilaktyki¹⁵.

Według M. Kowalczyk, szkolna profilaktyka zaburzeń odżywiania powinna obejmować następujące zadania: rozwijanie krytycyzmu wobec lansowanego przez media wzorca szczupłej sylwetki, podnoszenie samooceny dzieci i młodzieży, kształtowanie pozytywnego obrazu własnego ciała, ukazywanie zagrożeń jakie niosą ze sobą różne metody kontrolowania masy ciała, rozpowszechnianie zdrowego odżywiania się, dostarczanie wiedzy na temat istoty, objawów, przyczyn i skutków anoreksji, bulimii, czy też otyłości, zapoznanie z zasadami pomocy osobom cierpiącym na zaburzenia odżywiania, dostarczenie informacji o specjalistycznych ośrodkach pomocy¹⁶. Zapobieganie zaburzeniom jedzenia wiąże się przede wszystkim z kształtowaniem umiejętności psychospołecznych (kształtowanie i wzmacnianie samooceny, zdolności komunikowania się, nabywanie umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach), zaś następnie ukierunkowane jest na przekazywanie wiadomości o konkretnych nieprawidłowościach¹⁷.

Szczególna rola nauczycieli, wychowawców i pedagogów szkolnych w projektowaniu i realizowaniu programów profilaktycznych odnośnie zaburzeń odżywiania, wiąże się z faktem, iż podejmując działania opiekuńczo – wychowawcze, poznają oni problemy dzieci i młodzieży, ich potrzeby, pragnienia, obserwują ich stan zdrowia, postawy wobec odżywiania się i własnego wyglądu. Działania profilaktyczne powinny być organizowane i prowadzone w sposób systematyczny, znajdując swoje miejsce w całorocznym programie pracy szkoły oraz angażując wiele osób, mających kontakt z dziećmi i młodzieżą – rodziców, lekarzy, psychologów, psychoterapeutów, nauczycieli, wychowawców, pedagogów szkolnych i dyrektorów¹⁸.

Warto również zwrócić uwagę na działalność profilaktyczną, jaką mogą podejmować nauczyciele w ramach lekcji wychowania fizycznego. Ich praca wiąże się bowiem bezpośrednio z dbałością o zdrowie fizyczne i psychiczne uczniów. Dlatego też powinni oni przekazywać dzieciom i młodzieży wiedzę na temat znaczenia aktywności ruchowej dla zdrowia człowieka, ukazywać zagrożenia związane z niedoborem lub nadmiarem aktywności fizycznej oraz ze stosowaniem różnego rodzaju diet i obniżaniem masy ciała. Ponadto, powinni przedstawiać uczniom, jak we właściwy sposób troszczyć się o swoje zdrowie i sylwetkę; kształtować u podopiecznych zdolność samokontroli zdrowia; rozwijać pozytywne nastawienie wobec aktywności ruchowej. Promocja zdrowego stylu

życia może być realizowana przez nauczycieli wychowania fizycznego poprzez organizowanie imprez sportowo – rekreacyjnych, czy też urozmaicenie ćwiczeń fizycznych przez stosowanie nowych form aktywności ruchowej. Niezwykle istotne jest podejmowanie współpracy z wychowawcami klas, pedagogiem szkolnym, psychologami lub innymi specjalistami, którym nauczyciel wychowania fizycznego powinien przekazywać informacje o stanie zdrowia uczniów, ich stosunku do odżywiania się, własnego wyglądu i aktywności ruchowej¹⁹

Profilaktyka medialna

Mimo, iż szkoła wydaje się optymalnym miejscem działań profilaktycznych, nie może być jedynym obszarem takich działań. W przypadku zaburzeń odżywiania profilaktyka i edukacja powinna być podejmowana również przez środki masowego przekazu, reklamę, sztukę oraz placówki pozaszkolne proponujące treningi, specjalistyczne porady, warsztaty²⁰. Młodzi ludzie interesują się bowiem tematyką związaną z zaburzeniami odżywiania, chociaż znają ją głównie z przekazu medialnego, nierzadko ukazującego te kwestie w tonie sensacji²¹. Ważne byłoby zatem organizowanie medialnych kampanii odnoszących się do zaburzeń odżywiania, informujących dzieci i młodzież o znaczeniu racjonalnego żywienia i modelowanie właściwych postaw dotyczących jedzenia²². Młodzi ludzie nie uświadamiają sobie bowiem zgubnych konsekwencji, do jakich prowadzi nadmierne objadanie lub głodzenie się. Jest to szczególnie widoczne w Internecie, gdzie na stronach internetowych bardzo młode dziewczęta dzielą się własnymi spostrzeżeniami, przeżyciami dotyczącymi np. odchudzania się.

Profilaktyka zaburzeń odżywiania stanowi niewątpliwie obszar, w którym powinny być podejmowane niezwłoczne działania, o zróżnicowanym charakterze, dostosowane do potrzeb odbiorców, angażujące wiele podmiotów oraz wykorzystujące wszystkie dostępne środki i techniki służące poprawie kondycji zdrowotnej całego społeczeństwa.

Streszczenie

Artykuł traktuje o potrzebie profilaktyki zaburzeń odżywiania, występujących u dzieci i młodzieży. Niestety, anoreksja, bulimia oraz otyłość stają się coraz poważniejszym problemem indywidualnym, społecznym, medycznym, jak i pedagogicznym. Zdając sobie sprawę z niebezpieczeństw, jakie niosą te choroby dla rozwoju fizycznego i psychicznego młodego człowieka oraz jego społecznego funkcjonowania, nieodzowne staje się prowadzenie działań profilaktycznych. Ponadto, działania te są mniej kosztowne, aniżeli hospitalizacja i stosowanie terapii. W celu osiągnięcia pożądanych rezultatów konieczne są kompleksowe rozwiązania profilaktyczne. Oznacza to, iż odpowiednie czynności muszą być nakierowane zarówno na eliminowanie czynników niepożądanych, jak też na podtrzymywanie i wzmacnianie zasobów indywidualnych oraz środowiskowych. Co więcej, działania zapobiegawcze muszą być zgodnie podejmowane przez osoby z najbliższego otoczenia dziecka, z jego środowiska rodzinnego oraz szkolnego, włączając w to różnych specjalistów. Zarówno rodzice, uczniowie, jak i nauczyciele powinni dążyć do poszerzania swojej wiedzy na temat anoreksji, bulimii i otyłości. Jednak najbardziej istotne jest kształtowanie odpowiednich predyspozycji psychospołecznych u dzieci i młodzieży oraz rozwijanie właściwego stosunku uczniów odnośnie kwestii żywieniowych, wyglądu i stylu życia poprzez osobisty przykład dorosłych – w tym środków masowego przekazu.

¹ B. Józefik, G. Iniewicz, *Za barierą głodu*, „Psychologia w Szkole”, nr 3, 2005, s. 117.

² M. Kowalczyk, *Diagnoza i profilaktyka anoreksji i bulimii psychicznej u młodzieży szkolnej – w działalności pedagogicznej nauczycieli wf*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne”, nr 3, 2008, s. 6-7.

- ³ M. Cichecka-Wilk, *Otyłości można „nauczyć” – pedagogiczne aspekty kształtowania zachowań żywieniowych u dzieci*, w: W. Dykcik, A. Twardowski (red.), *Poznańska Pedagogika Specjalna. Tradycje – osiągnięcia – perspektywy rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006, s. 303.
- ⁴ D. Mroczkowska, B. Ziółkowska, A. Cwojdzńska, *Zaburzenia odżywiania. Poradnik dla rodziców i bliskich*, Wydawnictwo „Scholar”, Warszawa 2007, s. 101-102.
- ⁵ Tamże, s. 103.
- ⁶ M. Kowalczyk, *Anoreksja i bulimia – profilaktyka*, „Wychowawca”, nr 9, 2008, s. 17.
- ⁷ B. Ziółkowska, *Jak sobie radzić z zaburzeniami jedzenia?*, „Edukacja i Dialog”, nr 4, 1999, s. 40.
- ⁸ D. Mroczkowska, B. Ziółkowska, A. Cwojdzńska, wyd. cyt., s. 99, 103-104.
- ⁹ Tamże, s. 105.
- ¹⁰ Tamże, s. 103.
- ¹¹ Tamże, s. 99, 103, 106, 111.
- ¹² B. Ziółkowska, wyd. cyt., s. 41-42.
- ¹³ D. Mroczkowska, B. Ziółkowska, A. Cwojdzńska, wyd. cyt., s. 100-101, 114.
- ¹⁴ K. Palus, *Prewencja zaburzeń odżywiania w okresie wczesnej adolescencji*, „Remedium”, nr 4, 2006, s. 22.
- ¹⁵ D. Mroczkowska, B. Ziółkowska, A. Cwojdzńska, wyd. cyt., s. 108.
- ¹⁶ M. Kowalczyk, *Pedagogiczna diagnoza i profilaktyka zaburzeń odżywiania się u młodzieży szkolnej*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2008, s. 84.
- ¹⁷ B. Józefik, G. Iniewicz, wyd. cyt., s. 124.
- ¹⁸ M. Kowalczyk, *Anoreksja i bulimia...*, wyd. cyt., s. 17-18.
- ¹⁹ M. Kowalczyk, *Diagnoza i profilaktyka...*, wyd. cyt., s. 11-12.
- ²⁰ B. Ziółkowska, wyd. cyt., s. 43.
- ²¹ B. Józefik, G. Iniewicz, wyd. cyt., s. 124.
- ²² M. Cichecka-Wilk, wyd. cyt., s. 305.



Józef Drabik „Polska w ruchu”

Wyd. AWFIS Gdańsk

Profesor Józef Drabik, jest wybitnym przedstawicielem prozdrowotnego nurtu kultury fizycznej, pojmowania jej jako ważnego członu kultury narodowej. Wg Niego kultywowanie systematycznej aktywności fizycznej jest wyrazem patriotyzmu. Pisze w rekomendowanej książce : *„Wyrazem patriotyzmu może być opisany wysiłek fizyczny nad sobą, ale i z myślą o innych. Tak się składa, że spośród wszystkich zachowań zdrowotnych człowieka jedynie w przypadku aktywności fizycznej chodzi o dawanie czegoś z siebie, dawanie pod postacią wysiłku, zmęczenia, potu. Niestety zwykle łatwiej jest brać niż dawać...ten dar dla Ojczyzny, choć niezbyt kosztowny, jest jednak możliwy dla większości ludzi”*. Jest to nowatorskie ujęcie zakładające, że wolność (wolność zachowań) nie może być sprzeczna z odpowiedzialnością za zachowania, które podejmuje człowiek. Z takiego ujęcia wynika nie tylko prawo, ale obowiązek podejmowania takich działań prozdrowotnych, w tym systematycznego wysiłku fizycznego, które służą nie tylko nam ale także innym.

Piotr Ibrahim Kalwas

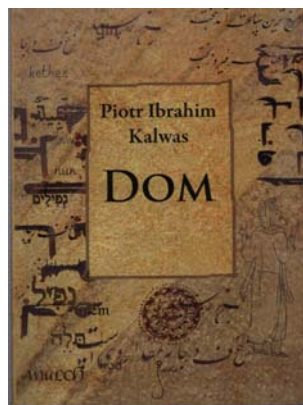
„Dom” Wyd. JanKa

Piotr Ibrahim Kalwas to niezwykle interesujący przypadek zmiany religii z katolickiej na islam. Nie będziemy się zajmować powodami takiej decyzji, bo o tym dobrze wie jedynie sam autor. Bardzo interesujące jest natomiast pytanie czy ta decyzja może mieć jakiś wpływ (przez pisarstwo) na zbliżenie. On sam powiada, że *„przez Islam stał się obywatelem świata”*.

Piotr Ibrahim Kalwas wydał do tej pory cztery książki : Salam, Czas, Drzwi, Rasa Mystica. Rekomendowany "Dom" jest piątym z kolei Jego dziełem.

W każdej ze swych dotychczasowych książek Kalwas, jak napisał wydawca : *„ambicje uważnego obserwatora łączył ze skłonnościami rasowego filozofa, który niczego nie recenzuje z wyższością, lecz pragnie rzeczywistość zrozumieć; stawia jej pytania, rozbijając stereotypy w myśleniu o Innych”*.

Czytając uważnie to co autor ma do powiedzenia, można ostrożnie uznać, że te Jego drobiazgowo obserwacje "Innych" mogą mieć istotne znaczenie dla zbliżenia. Mogą podważać nasze sądy i *„wytrącać nas Europejczyków, z błogiego samozadowolenia”*. Żeby zbliżyć trzeba najpierw poznać i zrozumieć.



ŚWIAT NAUKI (SCIENTIFIC AMERICAN)

Wyd. Pruszyński i S-ka

W kolejnych numerach miesięcznika „Świat Nauki” znajdujemy wiele bardzo interesujących artykułów z różnych dziedzin nauki, w tym z interesującego nas szczególnie zakresu gatunkowej kondycji człowieka. Zachęcają one do wychodzenia poza wąskie specjalistyczne opinie i konstatacje dotyczące problematyki zdrowia i jego rozlicznych uwarunkowań. W Liderze wielokrotnie korzystaliśmy przy różnych publikacjach z takich rozważań. W numerze październikowym 2012 „Przekroczyć granice nauki” znajdujemy kilka takich interesujących nas tekstów w tym m.in. : „Nadludzkim wysiłkiem” (o pokonywaniu ewolucyjnych ograniczeń), „Jak dożyć setki ?”(o badaniach nad długowiecznością). Jest też ciekawy komunikat o podjęciu na Dolnym Śląsku jednego z największych programów naukowych w Polsce z dziedziny medycyny sercowo – naczyniowej (WroVasc) opartego na idei szerokiej współpracy między ośrodkami naukowo-badawczymi. Program obejmuje 23 zadania naukowe a w jego realizacji, obok innych dolnośląskich ośrodków i szkół wyższych bierze udział Wrocławska Akademia Wychowania Fizycznego. Jej dokonania w tym zakresie będziemy śledzić ze szczególnym zainteresowaniem



Wiesław Kłag
Nowy Targ



Młodzi piłkarze z Podhala (reprezentacja SZS z powiatów :nowotarskiego, limanowskiego, suskiego i tatrzańskiego - trenujących w ramach akcji ANIMATOR 2012) wrócili z XVIII MIĘDZYNARODOWEGO TURNIEJU PIŁKARSKIEGO - TROPHEE DU RHIN 2012 .W turnieju wystąpiły trzy nasze drużyny w kategoriach wiekowych: U-13, U-15, U-17. W turnieju wzięło udział łącznie 51 zespołów z 7 krajów Europy: Holandii, Francji, Belgii Szwajcarii, Austrii, Danii i Polski. Otwarcie turnieju miało bardzo uroczysty charakter z paradą flag narodowych. Najlepiej zaprezentowała się drużyna U-17 prowadzona przez trenera Wiesława Kłaga zajmując I miejsce w swojej kategorii wiekowej. W finale nasi reprezentanci stoczyli wyrównany bój z drużyną Francji, który zakończył się bezbramkowym remisem. Jednak rzuty karne rozstrzygły o tym, że mistrzem XVIII TURNIEJU PIŁKARSKIEGO zostali piłkarze Podhala U-17 w składzie: Piłat Piotr, Bierówka Szymon, Budz Kamil, Pukański Bartłomiej, Bielański Bartłomiej, Kowalczyk Tomasz, Gogolak Dominik, Szczerba Wojciech, Konieczny Jarosław, Arendarczyk Rafał, Łopatka Marcin, Kadzik Szymon, Hosaniak Marcin, Podgórski Mirosław, Gołdyn Bartłomiej, Madoń Kamil. Najlepszym strzelcem turnieju został Jarosław Konieczny, który zdobył 6 bramek. Drużyna Podhala U-15 trenowana przez Leszka Siękę zajęła miejsce III w turnieju. Skład zespołu: Krzysztof Ziemianek, Dawid Duda, Kamil Kęska, Maciej Fryźlewicz, Grzegorz Misiura, Dawid Kucharski, Piotr Kromka, Krzysztof Łazarski, Mateusz Szczerba, Dominik Klimek, Bartłomiej Pach, Kamil Arendarczyk, Marcin Święchowicz, Piotr Łojas. Najmłodsza drużyna Podhala U-13 trenowana przez Adriana Koniecznego zajęła IV miejsce w swojej kategorii wiekowej. Skład drużyny: Andrzej Blecharczyk, Hubert Konieczny, Michał Hatłas, Jakub Fluder, Piotr Panek, Michał Banik, Mateusz Masłowski, Tomasz Święchowicz, Piotr Trybała, Szymon Urban, Kamil Czubin, Grzegorz Młynarczyk i Jakub Udziela. Kierownikiem ekipy był Stanisław Mrowca, a opiekę medyczną sprawowała Danuta Plewa. W organizacji wyjazdu ekipy Podhalańskiej mieli udział: Starostwo Powiatowe w Nowym Targu, TKKF Gorce, PSZS Kotelnica Białczańska, Market Budowlany; Panel; Zespół Szkół Technicznych i Placówek w Nowym Targu oraz biuro Europościa Bogusława Sonika. Po turnieju grupa zwiedziła Strasburg; Parlament Europejski i Europejski Trybunał Praw Człowieka.