Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE

STUDIES AND PEDAGOGICAL WORKS

Lublin 2014

RADA NAUKOWA / PROGRAM BOARD
Tadeusz Aleksander, Uniwersytet Jagielloński, Kraków
Pavol Dancek, Uniwersytet w Bratysławie (Słowacja)
Mirosław Jarosz, Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji, Lublin
Jolanta Karbowniczek, Ignacianum, Kraków
Lidia Łysiuk, Brzeski Uniwersytet Państwowy im. A. Puszkina, Brześć (Białoruś)
Jerzy Potoczny,Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji, Lublin
Kazimierz Rędziński, Akademia Pedagogiczna im. J. Długosza w Częstochowie
Jan Saran, Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji, Lublin
Jolanta Szempruch, Uniwersytet Pedagogiczny, Kielce
Stefana Walasek, Uniwersytet Wrocławski
Agnieszka Wałęga, Uniwersytet im. M. Kopernika, Toruń
Adam Winiarz, Uniwersyet Pedagogiczny, Kielce
Anatol Wychruszcz, Instytut Pedagogiczny, Tarnopol (Ukraina)

KOMITET REDAKCYJNY / EDITORIAL BOARD
Redaktor naczelny / Editor-in-chief – Andrzej Meissner
Zastępca redaktora naczelnego / Deputy Editor – Wiesław Kowalski
Sekretarz redakcji / Secretary to the Editorial Board – Anna Koper
Zespół redakcyjny / Editorial Team: Jan Saran, Agnieszka Weiner, Wiesław Kowalski, Jerzy Potoczny, Małgorzata Dubis
Redaktor języka angielskiego / Editor of the English language – Wiesław Dacka
Redaktor języka polskiego / Editor of the Polish language – Anna Koper
Redaktor statystyczny / Statistical Editor – Robert Porzak

RECENZENCI / REVIEWERS
Prof. dr hab. Krystyna Chałas, dr hab. Kazimierz Szmyd

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE 2014(1)

STUDIES AND PEDAGOGICAL WORKS

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie
University of Economics and Innovation in Lublin

Wyższa Szkoła Ekonomi i Innowacji w Lublinie

Studia i Prace Pedagogiczne
Studies and Pedagogical Works
Rok 2014 (1)

© Copyright by Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe
Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Wszelkie prawa zastrzeżone. Kopiowanie, przedrukowywanie
i rozpowszechnianie całości lub fragmentów niniejszej pracy
bez zgody wydawcy jest zabronione.

Opracowanie redakcyjne, skład, łamanie / Composition, layout:
Marek Szczodrak, Anna Konieczna

Projekt okładki / Cover designer:
Marek Szczodrak, Anna Konieczna

Konsultacja językowa i korekta
Anna Koper

Printed in Poland
Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe
Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie
20-209 Lublin, ul. Projektowa 4
tel. +48 81 749 17 77, fax tel. +48 81 749 32 13
sipp@wydawnictwo.wsei.lublin.pl
www.wsei.lublin.pl

Nakład: 300 egzemplarzy

ISSN: 2353-4797

Spis treści

ROZPRAWY I MATERIAŁY

Jan Saran
Klasyfikacje i typologie jako sposoby uprawiania empirycznych badań pedagogicznych
Classifications and typologies as tools for pedagogical empirical research improvement .13

Tomasz Kalbarczyk
Merytokracja: oligarchia utalentowanych czy sprawiedliwość szans?
Meritocracy: talented oligarchy or opportunities' justice? 31

Kazimierz Jurzysta
Kierunek pedagogika w Krajowych Ramach Kwalifikacji – opinia własna
The Major of Pedagogy within National Standards of Education – a personal opinion 41

Anna Koper, Ines Kierzkowska-Żuk, Hanna Sokołowska
Własne umiejętności samokształceniowe oraz twórcze myślenie wykorzystywane w nauce – w opinii studentów Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie
Self-learning skills and creative thinking used in the study – in opinions of students of University of Economics and Innovation in Lublin 51

Hanna Sokołowska
Rola metod aktywizujących w dydaktyce akademickiej a rozwój kompetencji społecznych studentów w kontekście Krajowych Ram Kwalifikacji
Social skills of students and the role of activating methods in academic – in the context of National Standards of Education 97

Nadija Korpach
Wolontariat jako czynnik rozwoju osobistego i zawodowego studentów
Voluneering as a factor in personal and professional development of students 115

Joanna Inglot-Kulas
Asertywność – trudna sztuka dojrzałej postawy wobec złożonych sytuacji i przeżyć
Self- assertion – complex phenomenon of matured posture towards complex experiences and situations 123

Eugeniusz Szymik
Znaczenie dramy w procesie wychowania
The importance of drama to the process of education 133

Petro Husak, Helena Bielkina-Kowalczuk
Inkluzja jako forma nauczania dzieci o szczególnych potrzebach edukacyjnych
Inclusive education as a from of teaching children with special edukaction needs . . . 143

Oksana Duchak
Dialogic teaching at school
Nauczanie dialogowe w szkole 151

Piotr Mezglewski
Nauczyciele wobec śmiechu uczniowskiego podczas zajęć lekcyjnych
Teachers to laughter student in class 159

Katarzyna Tarka
Sytuacja dziecka w rodzinie migracyjnej
The child situation in a migration family. 169

Wiesław Kowalski
Praca z rodziną dysfunkcjonalną – współczesnym wyzwaniem systemu wspierania rodziny i pieczy zastępczej
Working with a disfunctional family – a contemporary challenge of family support and foster care 181

Sandra Kryska
Stygmatyzacja dzieci otyłych jako przykład braku akceptacji rówieśniczej
Stigmatization of obese children as an example of the lack of peer acceptance. 193

Alicja Olszak
Stosunek rodziców wychowujących dzieci niepełnosprawne do osób z upośledzeniem umysłowym
The ratio of parents raising children with disabilities to people with mental retardation 203

Petro Husak, Tetiana Martyniuk
Istota i swoistość uzależnienia od substancji psychoaktywnych: podstawowe koncepcje naukowe, definicje i kryteria
The essence and specificity of depending on the use of psychoactive substances: basic the scientific, concept and criteria of definition 213

Marian Zdzisław Stepulak
Rola i miejsce dziadków w procesie wychowania religijno-duchowego wnuków w systemie rodzinnym
Role and position of grandparents in the process of religious-spiritual education of grandchildren in a family system 221

Barbara Koc-Kozłowiec
Trening funkcji wykonawczych u seniorów w domach pomocy społecznej
Training of executive functions in seniors in nursing homes 243

Andrzej Meissner
*Profesor Julian Dybiec – przedstawiciel krakowskiego środowiska naukowego historyków wychowania**
Julian Dybiec PhD – representative of Cracow's scholar circle of history of upbringing. . 253

Jerzy Potoczny
Udział Towarzystwa Oświaty Ludowej w krzewieniu czytelnictwa i popularyzacji wiedzy wśród plebejskich warstw społeczeństwa galicyjskiego
Contribution of the People's Education Society in promotion of readership and popularisation of knowledge among the plebeian segments Galician society 261

Ewa Barnaś-Baran
Świętowanie w wiejskiej rodzinie galicyjskiej
Celebrations in a rural family in Galicia 273

Jolanta Podolak-Zając
Galicyjscy przedstawiciele pedagogiki opiekuńczej. Ich działalność i dorobek naukowy
Galician representatives of protective pedagogy. Their activities and academic achievements 289

Czesław Galek
Kary w szkołach galicyjskich przełomu XIX i XX wieku
Penalties in Galician schools at the turn of the nineteenth and twentieth centuries. . 303

Kazimierz Rędziński
Początki szkolnictwa w Sosnowcu (1870–1914)
The beginnings of education in Sosnowiec (1870–1914). 313

RECENZJE I POLEMIKI

Jerzy Doroszewski
Recenzja książki: Andrzej Meissner, Jerzy Potoczny (red.), *Oświata na ziemiach polskich pod zaborami wobec wyzwań cywilizacyjnych*, Lublin 2013, Wyd. WSEI, s. 229 341

Jerzy Doroszewski
Recenzja książki: Andrzej Meissner, Justyna Meissner-Łozińska, *Szkice z dziejów myśli pedagogicznej w zaborze austriackim 1772–1918*, Lublin 2013, s. 242, ilustracje 345

Małgorzata Dubis
Recenzja książki:Jolanta Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne,* Wydawnictwo Impuls, Kraków 2013, s. 386 347

Jerzy Doroszewski
Recenzja książki: Wiesław Kowalski (red.), *Rodzina wobec współczesnych wyzwań*, Lublin 2014, Wyd. WSEI, s. 370 351

Bogdan Szyszka
Recenzja książki: Jerzy Doroszewski, *Szkolnictwo i oświata na Lubelszczyźnie w latach 1944–1948*, Lublin 2013, s. 207 353

Od redakcji

Permanentnie zmieniająca się rzeczywistość społeczna przynosi coraz to nowe wyzwania w dziennie szeroko rozumianej edukacji, które wymagają prognozowania kierunków zmian, udzielania odpowiedzi na pojawiające się problemy edukacyjne, szukania nowych rozwiązań. Wymaga to stałego monitorowania rzeczywistości edukacyjnej, jej diagnozowania, podejmowania rozważań teoretycznych, formułowania prawidłowości oraz tworzenia teoretycznych modeli umożliwiających rozumienie procesów edukacyjnych dokonujących się na naszych oczach.

Kierując się tymi przesłankami, środowisko pracowników naukowych reprezentujących nauki pedagogiczne podjęło inicjatywę wydawania periodyku, będącego forum wymiany myśli i poglądów poświęconych tej dziedzinie wiedzy. Z satysfakcją odnotowujemy fakt, że Wydział Pedagogiki i Psychologii Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie powołał do życia czasopismo pt. „Studia i Prace Pedagogiczne". Zakładamy, że będzie to periodyk o charakterze ogólnopedagogicznym, adresowany do szerokiego ogółu Czytelników zainteresowanych problemami oświaty i wychowania ujmowanymi zarówno w skali mikro, jak i w odniesieniu do fundamentalnych problemów zachodzących w skali makro.

Do tworzenia tego czasopisma zapraszamy wszystkich, którzy widzą potrzebę podzielenia się swoimi przemyśleniami, doświadczeniami oraz wynikami własnych badań. Szczególnie cenne są prace o charakterze aplikacyjnym, stanowiące diagnozę badanej rzeczywistości edukacyjnej, dzięki temu, że stanowią tworzywo umożliwiające formułowanie uogólnień, praw i prawidłowości. Mamy ambicje, aby na łamach czasopisma wypowiadali się zarówno polscy, jak i zagraniczni przedstawiciele nauk pedagogicznych i pokrewnych; zarówno teoretycy pedagogiki, jak i osoby związane bezpośrednio z praktyką edukacyjną. Do współpracy zapraszamy również młodych adeptów nauk pedagogicznych, a zwłaszcza naszych absolwentów i studentów przejawiających ambicje naukowe oraz dążących do doskonalenia swojego warsztatu zawodowego.

Pragniemy, aby „Studia i Prace Pedagogiczne" poszerzały obraz rzeczywistości pedagogicznej, pobudzały do

refleksji, a przede wszystkim reagowały na współczesne problemy społeczne i zmiany dokonujące się w dziedzinie oświaty, wychowania. Będziemy czynić starania, aby periodyk ten charakteryzował się wysokim poziomem metodologicznym i merytorycznym.

Założono, iż problematyka czasopisma związana będzie z takimi subdyscyplinami pedagogiki jak pedagogika ogólna, dydaktyka szkoły, w tym szkoły wyższej, teoria wychowana, pedagogika opiekuńcza, historia myśli pedagogicznej. Układ wewnętrzny czasopisma i szczegółowy zakres treści kolejnych numerów będzie ulegał zmianom, w zależności od posiadanych materiałów i nadsyłanych artykułów. Przewidujemy również zamieszczanie na łamach czasopisma recenzji i polemik, a także sprawozdań z życia naukowego środowiska pedagogów.

Pierwszy numer „Studiów i Prac Pedagogicznych" zawiera teksty polskich i zagranicznych Autorów, które zostały poświęcone współczesnym problemom oświaty i wychowania. Obejmują one takie grupy zagadnień jak edukacja na poziomie szkolnictwa ogólnokształcącego i wyższego, proces nauczania uczniów o szczególnych potrzebach edukacyjnych, opieka nad dzieckiem, funkcjonowanie współczesnej rodziny, procesy wychowania w zmieniającej się rzeczywistości społecznej. Oddzielną grupę stanowią rozważania nad kondycją współczesnej pedagogiki i nad jej podstawami metodologicznymi. Nie pominięto również tematyki historyczno-pedagogicznej, która została poświęcona różnym aspektom oświaty w na ziemiach polskich w XIX wieku.

Zespół redakcyjny żywi nadzieję, że „Studia i Prace Pedagogiczne" staną się ośrodkiem intelektualnej przygody, czasopismem inspirującym zarówno Autorów, jak i Czytelników.

Na zakończenie krótka uwaga redakcyjna. W niniejszej publikacji prezentujemy teksty ukraińskich naukowców napisane w języku polskim. W artykułach tych przypisy bibliograficzne zapisane zostały jednak w języku ukraińskim i rosyjskim, bowiem z takich źródeł korzystali Autorzy. Szanując prawa autorskie, zachowano postać przypisów w ich oryginalnym zapisie, w nawiasach podano ich transliteracje.

Redaktor naczelny
Andrzej Meissner

ROZPRAWY I MATERIAŁY

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE 2014(1)
ROZPRAWY I MATERIAŁY, s. 13–30

Jan Saran
Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Klasyfikacje i typologie jako sposoby uprawiania empirycznych badań pedagogicznych

Classifications and typologies as tools for pedagogical empirical research improvement

Streszczenie
Współczesne tendencje przemian w metodologii badań faworyzują badania jakościowe, ale praktyka badawcza wskazuje na konieczność kompatybilności badań ilościowych i jakościowych. Łączenie tych dwóch aspektów w badaniach empirycznych znajduje odzwierciedlenie w procesie tworzenia klasyfikacji i typologii. Problematyka klasyfikacji i typologii należy do szerszego zagadnienia pomiaru stanowiącego podstawę wszelkich badań naukowych, nie ma bowiem badania bez mierzenia. Początkujący badacze, w toku przygotowywania prac o charakterze empirycznym (m.in. magisterskich), natrafiają na trudności łączenia aspektu ilościowego i jakościowego. Treści ich prac są często zbyt analityczne, trudności sprawia dokonywanie syntez i uogólnień. Ich pokonywanie umożliwia w pewnym stopniu wiedza z zakresu skal pomiarowych, zasad klasyfikacji, a zwłaszcza umiejętności dotyczące tworzenia typologii. Ułatwia ona zarówno opisowe porządkowanie badanych rzeczy, zjawisk i procesów, jak też ich wyjaśnianie i wartościowanie niezbędne w pracy pedagogicznej. W artykule wskazano na podstawy teoretyczne oraz walory klasyfikacji i typologii, jak też zaproponowano sposób jej tworzenia w procesie badań empirycznych.

Summary
Contemporary tendencies of changes in research methodology are favoring qualitative research but practice shows that compatibility of both: qualitative and quantitative research is a necessity. The connection of the two aspects in empirical research is reflected in the process of classification and typology designing. The matter of classification and typology belongs to a wider issue, that is to measurement – the base of any scientific research, because there is no research without a measurement. Novice researches during their empirical projects (including their master thesis) face difficulties of connecting qualitative and quantitative aspects. The thesis are often too analytical and making synthesis and generalizations is a difficulty. To some extent, knowledge on measuring scales, classification rules and particularly skills for typology designing are helpful with overcoming the difficulty. The knowledge facilitates descriptive organizing researched things, phenomena and processes and is useful for explaining and valuating – essential actions in pedagogical work. The article shows theoretical basis and advantages of classification and typology and recommends the way of their designing in the process of empirical research.

Słowa kluczowe: skale pomiarowe, rodzaje klasyfikacji i typologii, tworzenie typologii w badaniach empirycznych

Keywords: measuring scales, sorts of classifications and typologies, typology designing in empirical research

Wstęp

Problematyka klasyfikacji i typologii należy do szerszego zagadnienia pomiaru, istotnego w procesie badań pedagogicznych, zwłaszcza jakościowych, o orientacji empirycznej. Jak stwierdzają metodolodzy, nie ma badania bez mierzenia.

Konieczność odniesienia się do problematyki klasyfikacji i typologii wynika m.in. z opisanych poniżej procesów zachodzących w teorii i praktyce metodologii badań.

1. Radykalne przemiany postmodernistyczne w dziedzinie nauki i wynikające stąd nowe tendencje w metodologii pedagogiki, w tym: akcentowanie podmiotowości, pluralizmu i wielostronnego, kontekstualnego i procesualnego ujmowania rzeczywistości, preferowanie badań jakościowych itp.
2. Wielokierunkowy rozwój metodologii badań, akceptujący różnorodność koncepcji i organizacji badań, powodujący niedosyt spójności prac badawczych i dezorientację badaczy. Brak jest bowiem metateorii integrującej strategie poznania rzeczywistości, dającej możliwość pogłębionych i porównywalnych analiz.
3. Pojawianie się coraz to nowych możliwości badań dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społecznej i edukacyjnej, wynikających z upowszechnienia środków multimedialnych i komputeryzacji, pozwalających na szybkie dokumentowanie informacji, jej przechowywanie, przetwarzanie i udostępnienie oraz usprawnianie różnych aspektów procesu badawczego.
4. Duże zróżnicowanie jakości prowadzonych przez początkujących badaczy prac, niski poziom znacznej ich części i mała przydatność w doskonaleniu praktyki edukacyjnej. Tymczasem wartość poznawczą i praktyczną prac – na przykład dyplomowych – stanowiących uwieńczenie studiów wyższych, traktuje się jako ważne kryterium oceny jakości współczesnej szkoły wyższej.

Właściwością podstawowych nurtów kreowania współczesnej pedagogiki pozostaje wciąż *racjonalność* poznawania rzeczywistości w sytuacji, gdy dopuszcza się obecnie poznanie intuicyjne, respektowanie twierdzeń „pedagogiki kontestacji", „anarchizmu" i „antypedagogiki. W poszukiwaniu jakości uczelnianego kształcenia każdy sposób doskonalenia metodologicznego warsztatu pracy badawczej wydaje się uprawniony i cenny. Stąd niniejsza propozycja bliższego przyjrzenia się kwestii klasyfikacji i typologii, dającej szanse usprawnienia procesu badań i porządkowania jego wyników oraz – trudnego dla początkujących badaczy – ich syntetyzowania. Przeświadczenie o istotnym znaczeniu podjętej kwestii uzasadniają m.in liczne tego rodzaju trudności, napotykane podczas realizacji prac badawczych przez młodych adeptów nauki, jak też magistrantów.

W naszych rozważaniach omówimy problematykę klasyfikacji i typologii, zaproponujemy tworzenie ich założonego modelu i jego realizację na podstawie rozkładów liczbowych danych, uzyskanych w toku analiz empirycznych. Z uwagi

na rozległość problematyki wiele podjętych tu kwestii zaledwie dotkniemy, odnosząc je głównie do badań pedagogicznych.

1. Dwa podejścia do badań

W metodologii badań empirycznych wyróżnia się zwykle *podejście ilościowe* i *jakościowe*. Badania *ilościowe* realizowane są w celu *opisu* i *wyjaśniania* faktów, zjawisk i procesów oraz ujawniania związków korelacyjnych, jak też poszukiwania wyjaśnień przyczynowo-skutkowych. Mają tu zastosowanie operacje liczenia i mierzenia[1]. Uprawnione są takie techniki badań jak: obserwacja, wywiad, ankieta, skalowanie, test, analiza dokumentów, analiza treści, analiza wytworów. Natomiast *jakościowe* badania empiryczne podejmowane są przede wszystkim w celu *zrozumienia* i *interpretacji* zjawisk i faktów związanych ze stanem i rozwojem człowieka – duchowym i kulturowym, z jego aspiracjami i marzeniami. W toku tego postępowania badawczego istotną wartość stanowi empatia, introspekcja, „bycie na równi" z osobami badanymi, spostrzeganie rzeczywistości zewnętrznej i wewnętrznej „oczami badanej osoby", dialog z poszanowaniem podmiotowości partnera[2]. „Użyteczne tu są metody takie jak: obserwacja uczestnicząca, wywiad swobodny, jakościowe analizy treści i analizy wytworów, dokumentów osobistych, metody biograficzne i autobiograficzne"[3]. Współczesne tendencje do szerszego stosowania badań jakościowych w naukach społecznych wiążą się z docenianiem ich aspektu humanistycznego.

Obydwa modele podejść badawczych wzbogacają naszą wiedzę o człowieku, są podstawą do ukazania wielowymiarowości jego osoby. Pozwalają nie tylko na analizę funkcjonowania człowieka, rozwoju i jego uwarunkowań z punktu widzenia zewnętrznego obserwatora, ale także – przez badania jakościowe – docierają do jego świata duchowego, psychicznego i egzystencjalnego.4

Postulatem metodologicznym badań empirycznych jest łączenie ich ilościowego i jakościowego aspektu. Może być on realizowany nie tylko przez zastosowanie odpowiednich *technik badań*, ale także – już na etapie *porządkowania i analizy różnych zmiennych* – w procesie klasyfikowania ich kategorii oraz tworzenia *typologii*. W niedawnej przeszłości faworyzowane było w badaniach podejście ilościowe, stąd terminologia w znacznej części przeniesiona została z koncepcji teoretycznych tego rodzaju badań. W procesie badań pedagogicznych wciąż ope-

---

1 Palka, S. (2012). Zróżnicowanie w metodologii badań pedagogicznych wielowymiarowości rozwoju człowieka. W: R. Skrzyniarz, E. Smołka, S. Konefał (red.), *U podstaw tożsamości pedagogiki, wyd.* KUL. Lublin, ISBN 978-837702-543-7, s. 58.

2 Dz. cyt., s. 58.

3 Zob. m.in.: Lalak, D. (2010). *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*. Warszawa, ISBN 978-83-62015-21-4.

4 Palka, S. dz. cyt., s. 59.

ruje się pojęciem *zmiennych* i ich *kategorii* (wartości), pojęciem *wskaźników*, *skal pomiarowych* itp.

2. Istota pomiaru – odniesienie do badań pedagogicznych

Słabości pedagogiki jako nauki empirycznej (podobnie jak innych nauk społecznych) można upatrywać w trudności uzyskania wysokiego *poziomu pomiaru* badanej rzeczywistości. *Pomiar* stanowi bowiem podstawowy element badań. Pomiarowi podlegają *zmienne* rozumiane jako rzeczy, zjawiska, cechy itp. W sformułowaniu ogólnym jest to podlegający określonym regułom proces przyporządkowywania symboli analizowanym wartościom cech (zmiennych)[5]. Jak stwierdza pedagog – Zbigniew Zaborowski, mianem pomiaru określa się „zarówno zliczanie elementów określonego zbioru i przyporządkowanie mu pewnej liczby naturalnej, jak i przyporządkowanie próbkom zachowania człowieka określonej liczby będącej miarą jego cech"[6].

W naukach pedagogicznych stosuje się często pojęcie *pomiaru dydaktycznego*, odnoszącego się do oceniania uczniów w procesie nauki szkolnej. Według Bolesława Niemierki jest to „przyporządkowywanie symboli (ocen) uczniom w taki sposób, by relacje między symbolami odpowiadały relacjom między uczniami ze względu na określone osiągnięcia"[7]. Autor wyodrębnia *pomiar różnicujący* i *pomiar sprawdzający*. *Pomiar sprawdzający* to taki, „w którym wynikowi każdego badanego ucznia U jest przyporządkowana pewna wartość skali pomiarowej, pozwalając na interpretacje tego wyniku według wymagań, tj. na wskazanie, które czynności z zakresu programowego Z są przez ucznia opanowane". Natomiast w *pomiarze różnicującym* „wynikowi każdego badanego ucznia U jest przyporządkowana pewna wartość skali pomiarowej, pozwalającej na porównanie tego wyniku z wynikami uczniów stanowiących populację szkolną P"[8].

Pomiar różnicujący umożliwia ujawnianie różnic w osiągnięciach uczniów danej zbiorowości, jak też dokonywanie stosownych ocen według ustalonej arbitralnie skali, na podstawie rozkładów liczbowych ocen. Wyniki tego pomiaru nie dają jednakże możliwości porównań z wynikami badań w innych zbiorowościach uczniów (tej samej szkoły, a tym bardziej uczniów z innych szkół). Umożliwia to natomiast pomiar sprawdzający.

Pomiar sprawdzający odnosi się bowiem do pewnych *standardów (norm)* ustalonych dla całej, większej populacji. Wyniki tego pomiaru stanowią podstawę oceny jakości kształcenia szkół, porównywalnej na obszarze województwa, kraju czy

[5] Mayntz, R., Holm, K., Hübner, P. (1985). *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej.* Warszawa: PWN, ISBN 83-01-05254-6, s. 48.

[6] Zaborowski, Z. (1973). *Wstęp do metodologii badań pedagogicznych. Wrocław:Ossolineum,* s. 157.

[7] Niemierko, B. (1999). *Pomiar wyników kształcenia.* Warszawa: WSiP, ISBN 83-02-07474-8.

[8] Niemierko, B. (1990). *Pomiar sprawdzający w dydaktyce – teoria i zastosowania.* Warszwa: PWN, ISBN 83-01-09846-5, s. 85–86.

Europy. Wykorzystywany jest m.in. w szkolnictwie wyższym, gdzie na podstawie tego pomiaru, opierającego się na ustalonych (wspólnych) *standardach kształcenia,* dokonuje się porównywalnej między poszczególnymi uczelniami oceny ich poziomu i efektów edukacji. W pracy pedagogicznej wykorzystywane są oba rodzaje pomiaru.

3. Skale pomiarowe – pomiar zmiennych

Problemy badawcze ukierunkowujące poszukiwania badacza, jak też szczegółowe pytania badawcze (uwzględnione w narzędziach badań), skierowane są na *identyfikację wartości (kategorii) określonych zmiennych,* charakteryzujących dane obiekty, zbiorowości.

Kategorie poszczególnych zmiennych poddajemy klasyfikacji *kumulatywnej* lub *logicznej.* W dydaktyce – zwłaszcza w zakresie oceniania – posługujemy się często *klasyfikacją kumulatywną*, tj. taką, w której każda następna kategoria zmiennej zawiera (obejmuje) poprzednie. Jest ona też często stosowana w testach dydaktycznych. Na przykład jeżeli zmienną (zawartą w zadaniu do rozwiązania) przedstawiliśmy w trzech kategoriach, a uczeń spełnił warunki drugiej kategorii, to oznacza, że spełnia także warunki kategorii pierwszej, jeżeli natomiast rozwiązał zadanie zawarte w kategorii trzeciej, to rozwiąże także zadania zawarte w pierwszej i drugiej kategorii zmiennej.

W badaniach empirycznych zastosowanie ma głównie *klasyfikacja logiczna*. Jeżeli wszystkie kategorie (wartości) zmiennej są *wyczerpujące* (nie ma przypadku, który wykraczałby poza zakres wskazywanych kategorii) i *rozłączne* (każdy przypadek może być zamieszczony tylko w jednej kategorii), mówimy wtedy, iż spełnia ona warunki klasyfikacji logicznej. Nie zajmując się w tym miejscu szerzej problematyką klasyfikacji (powrócimy do niej przy omawianiu typologii), wskażemy na jej powiązania z procesem skalowania. Kategorie dowolnej zmiennej można bowiem przyporządkować określonej skali.

W badaniach empirycznych zwykle stosowane są – opisane przez S. Stevensa - cztery typy skal pomiarowych:[9] 1) *skala nominalna;* 2) *skala rangowa (kolejnościowa, pozycyjna, porządkowa);* 3) *skala interwałowa (liczbowa, metryczna);* 4) *skala ilorazowa (stosunkowa).* Dla uproszczenia dyskursu w podręcznikach przyjmuje się tymi terminami nazywać też rodzaje podporządkowanych im zmiennych, a więc można mówić o *zmiennych nominalnych, zmiennych rangowych, zmiennych interwałowych* i *zmiennych ilorazowych.*

Istotne jest zwłaszcza to, że każda z tych skal reprezentuje inny *poziom pomiaru* – skala nominalna najniższy, skala ilorazowa najwyższy. Można zatem wyróżnić cztery poziomy pomiaru: *poziom nominalny, poziom porządkowy, poziom*

[9] Zob. Nowak S. (red.) (1965). *Metody badań socjologicznych.* Warszwa: PWN, s. 275.

interwałowy (przedziałowy) oraz *poziom ilorazowy*[10]. Poziom pomiaru, w ujęciu bardziej operacyjnym, wyraża jednocześnie zakres dopuszczalnych analiz ilościowych badań, przy czym każdy wyższy poziom pomiaru umożliwia wykonanie coraz bardziej złożonych operacji statystycznych. Ze względu na liczbę i jakość możliwych operacji te cztery skale pomiarowe tworzą między sobą niejako porządek kumulatywny.

Pomiar na *poziomie nominalnym* pozwala zaledwie przypisać obiekty do określonej kategorii. Cechą tego pomiaru jest *równoważność* – obiekty znajdujące się w danej kategorii są sobie równe[11]. *Skala nominalna* umożliwia *klasyfikowanie* obiektów ze względu na posiadanie lub brak określonej cechy. Na tej skali możemy przedstawić na przykład zmienną *wyznania chrześcijańskie* (katolicy, protestanci i prawosławni), *pochodzenie społeczne* (chłopskie, robotnicze, inteligenckie), *wzrost* (zakończony, postępujący), *kierunek studiów, style kierowania*. Nie znamy tu *odległości między poszczególnymi punktami skali*, a jej kategorie charakteryzuje *przechodniość* – można zamieniać je miejscami.

Pomiar na *poziomie porządkowym* pozwala na *usytuowanie* badanych obiektów według *wielkości* badanej zmiennej. Cechą tego pomiaru, oprócz *równoważności,* jest występowanie *relacji porządku* (A większy niż B, B większy niż C)[12]. *Skala porządkowa* umożliwia *szeregowanie* zbiorowości według wartości określonych ich cech, takich jak natężenie, siła lub wielkość danej cechy. Liczby określające rangi są liczbami porządkowymi i spełniają wyłącznie rolę *kwantyfikatorów* wskazujących na *miejsca w hierarchii*. W przypadku tej skali istnieje relacja *większy-mniejszy niż, lepszy-gorszy niż*. Nie znamy tu odległości między poszczególnymi punktami skali – wiemy, że X jest większe (czy lepsze) od Y, a Y większe od Z, ale nie wiemy, czy X jest tyle samo większe od Y, co Y od Z. Nie można ich zatem dodawać, odejmować, mnożyć ani dzielić, pozbawione są także cechy przechodniości, co jest właściwością skali nominalnej. W tej skali możemy na przykład przedstawić rodziny według ich pozycji społecznej (wysoka – średnia – niska), trafność wyboru studiów (tak, trafne – raczej tak – trudno powiedzieć – raczej nie – zdecydowanie nie), zainteresowanie (duże – średnie – małe).

Pomiar na *poziomie interwałowym (przedziałowym)* pozwala już na „szacowanie różnicy pomiędzy wielkościami badanych zmiennych. Cechą tego pomiaru, oprócz równoważności, relacji porządku, jest istnienie interwałów" o *równych odległościach*[13]. Natomiast pomiar na *poziomie ilorazowym (stosunkowym)* umożliwia „szacowanie stosunków pomiędzy wielkościami badanych zmiennych"[14].

W skali interwałowej i ilorazowej mamy już do czynienia ze *stałymi odstępami* między poszczególnymi punktami skali, bowiem jest tu *powtarzalna jednostka*

[10] Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją. Warszawa:* Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, ISBN 978-83-60501-11-5, s. 89–90.

[11] Dz. cyt., s. 89.

[12] Dz. cyt., s. 90.

[13] Dz. cyt.

[14] Dz. cyt.

miary – czas mierzymy w sekundach, długość w metrach, dochód w złotówkach, temperaturę w stopniach. Skala interwałowa posiada *względny punkt zerowy*, natomiast ilorazowa – *absolutny punkt zerowy* i umożliwia *najwyższy poziom pomiaru* oraz zastosowanie wszystkich metod analizy statystycznej[15].

Nie ma jednakże wśród autorów jednoznacznej opinii co do różnicy w zakresie przydatności tych dwóch skal w badaniach nauk społecznych. Wśród socjologów istnieje pogląd, że nawet w przypadku takich zmiennych jak na przykład *postawy*, można zgodzić się na skalę interwałową, jeśli wśród sędziów dokonujących ich oceny istnieje bardzo wysoka zgodność ocen i jeśli jednocześnie przebadano dużą liczbę grup. Stefan Nowak stwierdza, iż skalę ilorazową możemy z powodzeniem stosować w przypadku zmiennych charakteryzujących zbiorowości: „jeżeli dla indywiduów składających się na pewne zbiory posiadamy przynajmniej zmienne jakościowe i zakładamy równoważność elementów zbioru, można zbudować pewną zmienną ilorazową charakteryzującą zbiór tych elementów",[16] na przykład stopień feminizacji szkoły, gęstość zaludnienia na danym terenie itp.

Rozróżnianie między skalą ilorazową a interwałową – według M. H. Blalocka[17] – jest czysto akademickie. Zawsze można wyznaczyć punkt zerowy, aczkolwiek nie istnieje ciało o zerowej długości czy zerowej masie. Dlatego praktycznie – jak stwierdza autor – „we wszystkich przypadkach, gdy określona jest jednostka skali, uprawnione jest stosowanie wszystkich operacji matematycznych, takich jak podnoszenie do potęgi, pierwiastkowanie i logarytmowanie"[18].

Nowe możliwości podniesienia poziomu pomiaru daje niekiedy poznanie natury samych zmiennych. Na przykład zmienne jakościowe, jak rodzaje zapachów, smaków, barwy dźwięku, reprezentują niski poziom pomiaru, ale na przykład w przypadku wysokości dźwięku można mówić już o skali interwałowej. Fortepian stroimy bowiem od niedawna za pomocą elektronicznego tunera, wszak wysokość dźwięku jest funkcją liczby drgań na sekundę. Zatem strojenie, jako regulację wysokości dźwięków, wykonujemy już za pomocą pomiaru częstotliwości, a nie tylko na podstawie opinii eksperta, jak w przypadku powyższych zmiennych.

Zmienną reprezentującą wyższy poziom pomiaru można *transponować* na zmienną o poziomie pomiaru niższym, a nie odwrotnie. Zatem informacje przedstawione na skali interwałowej (jak też ilorazowej) możemy transponować na informacje o charakterze rangowym i nominalnym. Na przykład w danej zbiorowości zmienną *wzrost* ujętą w liczbach (skala interwałowa): *161 cm, 170 cm, 172 cm, 173 cm … 190 cm*, możemy pogrupować na przykład: 161 cm–170 cm, 171 cm–180 cm, 181 cm–190 cm. Poszczególne grupy możemy wyodrębnić arbitralnie i wyrazić w kategoriach: wzrost *wysoki, średni, niski* (skala rangowa)

[15] Jahoda, M., Deutsch, M., Cook, S. (1965). Skale nominalne, porządkowe, interwałowe i ilorazowe. W: S. Nowak (red.), *Metody badań socjologicznych.* Warszawa: PWN, s. 278.

[16] Nowak, S. (1970). *Metodologia badań socjologicznych*. Warszwa: PWN, s. 89.

[17] Blalock, H. M. (1975). Statystyka dla socjologów. Warszwa: PWN, s. 27.

[18] Dz. cyt., s. 27.

albo *zakończony i postępujący* (skala nominalna). Żadne operacje na danych empirycznych w kierunku przeciwnym nie są możliwe, tzn. na podstawie danych o wzroście wyrażonych w skali nominalnej czy rangowej, nie określimy wartości tej zmiennej w skali interwałowej i nie osiągniemy wysokiego poziomu pomiaru, właściwego dla tej skali.

Zależnie od intencji badań, przyporządkowanie na przykład kategorii wzrostu do skali rangowej może okazać się wystarczające. Jednakże co innego oznacza *wzrost wysoki* dla Wietnamczyka, a co innego dla Szweda (mieści się w innych granicach skali metrycznej). Kryteria kategorii zmiennej *wzrost* określane są bowiem w różnych krajach arbitralnie, z zastosowaniem pomiaru różnicującego, łatwo więc o błędy wynikające z braku porównywalności wyników badań prezentujących zmienne w tej rangowej skali. Stąd wynika postulat praktyczny dla badań, by zbierane informacje reprezentowały zmienne o możliwie najwyższym poziomie pomiaru.

W dążeniu do osiągania wysokiego poziomu pomiaru istnieje pokusa traktowania zmiennych rangowych jako zmiennych interwałowych, gdzie w istocie nie jest to uprawnione. Tak się niekiedy dzieje w odniesieniu do ocen szkolnych, które w istocie tworzą skalę rangową, a nie interwałową (stopnie spełniają jedynie rolę kwantyfikatorów). Nie można bowiem założyć, że między oceną szkolną 2–3 a 4–5 jest taka sama odległość (jednakowy przyrost wiedzy i umiejętności stanowiących zwykle kryteria oceny). Czynność pomiaru można tu porównać z mierzeniem gumową taśmą mierniczą, która nierówno rozciąga się w różnych miejscach (co nie jest cechą w skali interwałowej). Bez ulepszenia metody pomiaru żadne operacje matematyczne nic tu nie pomogą[19].

Wartość informacyjna danych i liczba możliwych do wykonania operacji zależy od poziomu, na jakim dokonywany jest pomiar (na jakiej skali pomiarowej). Ale nawet stosowanie skali interwałowej czy stosunkowej wymaga „ostrożnego" podchodzenia do analizy wyników badań. Tworząc modele statystyczne, matematycy przyjmują bowiem określone założenia, ale w naukach społecznych, w „dążeniu do naukowości" często się je pomija. W konkretnych badaniach statystyczne programy komputerowe informują o braku spełnienia warunków niezbędnych dla właściwej interpretacji wyników. Na przykład w odniesieniu do poziomu istotności *p*, współczynnika chi-kwadrat czy korelacji, wydruki komputerowe informują, jaki odsetek komórek tablicy zawiera dane *poniżej wartości krytycznej*. W interpretacji wyników badacz powinien wziąć pod uwagę te zastrzeżenia.

W poszukiwaniu ściślejszych sposobów analizy danych badacze skonstruowali jeszcze wiele innych skal pomiarowych, uwzględniających ważny w badaniach jakościowych problem *trafności skali* w odniesieniu do określonych problemów[20]. Można tu wymienić skalę Bogardusa do pomiaru dystansu społecznego, skale sza-

[19] Dz. cyt., s. 29.

[20] Zob. Goode, W. J., Hatt, P. K. (1965). *Metody pomiaru w badaniach socjologicznych*. W: S. Nowak (red.), dz. cyt., s. 273.

cunkowe (na przykład do oceny prestiżu zawodów), skale rangowe według metody równych interwałów Thurstona, skale zależnościowe (na przykład metoda analizy pozycji), skalogram Guttmana. Te wszystkie skale dotyczą głównie kwestii analizy i porządkowania danych *jakościowych* i znajdują często zastosowanie w praktyce badań empirycznych. Proponują różne podstawy i sposoby klasyfikacji ukierunkowanej na osiągnięcie jak najwyższego poziomu pomiaru. Szersze ich omówienie znajdujemy w podręcznikach z zakresu metodologii badań społecznych[21].

4. Podstawy klasyfikacji i analizy typologicznej

Na możliwości optymalizacji ujawniania związków statystycznych, dotyczących różnego rodzaju zmiennych, przedstawianych na różnego rodzaju skalach, wskazuje statystyka matematyczna, a zagadnienia te, odniesione do problematyki nauk społecznych, szeroko omawiają podręczniki statystyki z tych dziedzin nauki[22]. Czynność klasyfikowania kategorii poszczególnych zmiennych w badanej zbiorowości jest już operacją o charakterze jakościowym, podporządkowaną celom i potrzebom danego badania. Proces porządkowania informacji dokonuje się przez operację *klasyfikowania*. Według T. Wójcika, „klasyfikacja jest zbiorem nazw w określonych stosunkach między ich zakresami oraz określonych stosunkach między ich zakresem a zbiorem klasyfikowanym"[23].

Wymogi logicznej klasyfikacji spełnia m.in. podział *dychotomiczny,* na przykład: *liczb* – na parzyste i nieparzyste, *uczniów* – ze względu na uczęszczanie do odpowiedniej klasy, *ludzi* – na pełnoletnich i niepełnoletnich, *sprawców przestępstw* – na umyślnych i nieumyślnych. Bardziej złożone klasyfikacje spotykamy wtedy, gdy badana zmienna zawiera bardzo wiele kategorii, a podział na kategorie okazuje się mało przejrzysty. Możemy wtedy zastosować klasyfikację *wielostopniową* (wielopoziomową), dzieląc zakres zmiennej na klasy: I rzędu, II rzędu i III rzędu, a te następnie na podklasy[24]. Tak możemy postępować na przykład ze zmienną *teren zamieszkania,* uwzględniając podział na województwa, a następnie na gminy. Kategorie zmiennej muszą być tu *jednorodne* pod interesującym nas względem.

W konkretnych badaniach empirycznych do badanych osób kierujemy określone pytania, które łącznie mają rozwiązać postawione w pracy problemy. Każde z nich jest pytaniem o wartość zmiennej w nim zawartej. Klasyfikacji zmiennych uwzględnionych w badaniu możemy dokonać *przed wykonaniem badań* (zamieszczając w kwestionariuszu możliwe kategorie poszczególnych zmiennych) albo *po wykonaniu badań* (zwłaszcza wtedy, gdy stawiamy pytania otwarte) na podstawie

[21] Zob. Nowak, S. (red.), dz. cyt., s. 274–310.
[22] Blalock, M. H. dz. cyt.
[23] Przyt. za: Pilch, T., Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe.* Warszawa: Wydawnictwo Żak, s. 56.
[24] Nowak, S. dz. cyt., s. 90–92.

uzyskanych w badanej zbiorowości rodzajów odpowiedzi. W badaniach mamy do czynienia z pytaniami otwartymi, żądającymi wpisania odpowiedniej informacji lub z pytaniami zamkniętymi, kiedy proponujemy określone kategorie do wyboru. Owe kategorie muszą odpowiadać logicznej zasadzie rozłączności i wyczerpywalności.

W przypadku pytań otwartych, klasyfikacji musimy dokonać sami na podstawie swobodnych wypowiedzi respondentów. Szczególnie istotne jest tu przestrzegane zasad: *wielostopniowości* (od klas bardziej ogólnych do bardziej szczegółowych), *poprawności logicznej* (rozłączność i wyczerpywalność), *dostosowania do struktury sytuacji* (oparcia na ogólnym schemacie sytuacji zawierającej istotne dla intencji badań elementy), *dostosowania do układu odniesienia respondenta* (do sposobu pojmowania przez niego danej sytuacji)[25]. W przypadku pytań otwartych uzyskujemy zwykle bogatszy materiał, bowiem zmienną możemy klasyfikować i analizować w różnych wymiarach. Na przykład *zainteresowania* możemy ujmować w aspekcie ich natężenia, trwałości czy kierunku. Klasyfikacja uzyskanych informacji jest tu jednakże o wiele bardziej czasochłonna niż w przypadku pytań zamkniętych.

Klasyfikacja jest operacją głównie o charakterze jakościowym, dokonywaną w różny sposób ze względu na cel, któremu ma służyć badanie, ale daje ona także możliwości zastosowania statystyki matematycznej i dokonywania analiz ilościowych. W tablicach ukazujących związki wzajemne zmiennych możemy uwzględniać kombinacje wszystkich rodzajów skal, a więc identyfikować związki między *zmiennymi interwałowymi, rangowymi i nominalnymi.*

Bardzo złożona staje się sytuacja, gdy poszczególne kategorie zmiennej różnią się jakościowo i ilościowo *jednocześnie pod wieloma względami*. Taką zmienną nazywamy *wielowymiarową*. *Klasyfikacja wielowymiarowa* polega na potraktowaniu danej zmiennej, zwykle o dużym stopniu ogólności, jako zespołu zmiennych (pojęć, wskaźników), jako aspektów jej charakterystyki. Badając światopogląd, można uwzględnić bardziej szczegółowe zmienne (komponenty światopoglądu) takie jak: *postawy polityczne, postawy wobec religii* oraz *aspiracje i cele.* Także *przydatność do studiów* możemy rozpatrywać w kilku wymiarach, a każdy wymiar potraktować jako odrębną zmienną. Gdy kategorie rozpatrywanych zmiennych szczegółowych uznamy za wyczerpujące i rozłączne, możemy wówczas przyjąć je jako *wymiary* tej zmiennej ogólnej. Zastosowanie tu zasady rozłączności i wyczerpywalności może okazać się niezwykle trudne. Sensowne jest wtedy budowanie *typologii,* co nie jest zabiegiem prostym.

Złożoność problematyki konstruowania typologii wynika z różnego rozumienia samego *pojęcia typologii*, jak też akcentowania różnych jej aspektów podporządkowanych intencjom badaczy. Rozmaicie bywa też definiowane *pojęcie typu* i niejednakowa jest przydatność empirycznej identyfikacji poszczególnych typów. W lite-

[25] Lazarsfeld, P. F., Barton, A. H. (1965). *Ogólne zasady klasyfikowania odpowiedzi na pytania otwarte.* W: S. Nowak (red.), dz. cyt., s. 232–233.

raturze naukowej spotykamy wzorce tworzenia typologii w naukach społecznych, stanowiących inspirację badań pedagogicznych do typologicznego podejścia.

5. Znaczenie typologii – przykłady ich funkcjonowania w naukach społecznych

Naukę budują twierdzenia o charakterze opisującym i wyjaśniającym, natomiast twierdzenia wartościujące (oceniające i normatywne) służą przede wszystkim praktyce. Stąd punktem wyjścia są zwykle typologie o charakterze opisowym. Można na przykład dokonać typologii zbiorowości pilotów lotnictwa z uwzględnieniem zmiennych: wzrost, stan cywilny i wiek, nadając tym wymiarom charakter opisowy. W medycynie często spotykamy się z typologią określonych stanów chorobowych. Ale ze względu na *przydatność* pilota lub rokowanie pacjenta, można następnie tworzyć typologie o charakterze wartościującym. Dopiero takie ujęcie służy praktyce życia społecznego.

Pojęcie typu jest różnie definiowane. Z punktu widzenia schematów, w jednowymiarowej czy wielowymiarowej klasyfikacji, typ to uznana za bardziej istotną od innych wartości, specjalna wartość zmiennej czy konfiguracja określonych wartości w szeregu zmiennych uwzględnionych w schemacie klasyfikacyjnym[26]. Typologie pełnią też określoną rolę w budowaniu pewnego rodzaju teorii. Pojęciem typu obejmujemy wówczas „klasę zdarzeń czy procesów przebiegających wedle opisanego mechanizmu w sposób niezakłócony, wolny od działania wpływów ubocznych, wedle jednolitej, teoretycznie określonej zasady"[27]. I chociaż typy, w przywołanym powyżej rozumieniu, mogą zdarzać się rzadko lub w ogóle, nie jest to przeszkodą w ich praktycznym zastosowaniu. Budujemy np. typ idealny działań doskonale racjonalnych, choć te występują w rzeczywistości bardzo rzadko. Porównując działania ludzi z modelem, można stwierdzić różnicę i próbować dociec, jakie czynniki zakłócały racjonalność działania w danym przypadku. Można w tym sensie mówić też o typie idealnym rynku. Tego rodzaju typy zdefiniował Max Weber, nazywając je typami idealnymi.

Pojęcie typu zostaje niekiedy wprowadzone w celu porządkowania pod jakimś względem zróżnicowanego materiału empirycznego. Nie przypisując typowi rangi wartości skrajnej, badamy, w jakim stopniu poszczególne przedmioty zbliżają się do niego pod różnymi względami. Na przykład, opisany typowy przebieg pewnej choroby pozwala na stwierdzenie, w jakim stopniu konkretny przebieg choroby danego pacjenta zbliża się lub oddala od tego typu. Ma to istotne znaczenie w praktyce.

Podejście typologiczne bywa czasem stosowane wtedy, gdy analizowana rzeczywistość jest przedmiotem oceny dokonywanej z punktu widzenia pewnych

[26] Nowak, S. dz. cyt., s. 92–93.
[27] Dz. cyt., s. 96.

standardów normatywnych. W oparciu o takie normatywne standardy buduje się często pewne wzorce pozwalające na stwierdzenie, w jakim stopniu zbliżają się one do postulowanego normatywnego ideału. Owe wzorcowe pojęcia służą do oceny, jak też do działań czysto poznawczych[28].

Ukazanie pełnego schematu klasyfikacji typologicznej może być punktem wyjścia do analizy związków między zmiennymi uwzględnionymi w typologii. Możemy też definiować typy, abstrahując od statystycznej częstotliwości ich występowania. Czasem przeciwstawiamy sobie dwa typy skrajne. Na przykład, dla zmiennej *zdrowie psychiczne* typy skrajne mogą być reprezentowane przez pilota kosmicznego na jednym biegunie, a na drugim pacjenta zakładu psychiatrycznego[29].

Typologia nie tylko umożliwia uzyskanie uporządkowanego i syntetycznego obrazu badanej rzeczywistości, ale pozwala także na dokonywanie dalszych analiz – porównań osób i zbiorowości w szerszym kontekście, na poszukiwanie zależności zmiennej typologicznej od innych zmiennych uwzględnionych w badaniach, na dokonywanie opisu i wyprowadzania twierdzeń oceniających i normatywnych. Pełni więc nie tylko rolę teoretyczną, ale ma duże znaczenie w formułowaniu zasad dotyczących funkcjonowania praktyki społecznej.

Taką rolę spełniały w przeszłości – a w pewnym zakresie także obecnie – typologie o szerokim zastosowaniu. Eduard Spranger jest autorem typologii osobowości, obejmującej sześć podstawowych „form życia", ze względu na wartości ważne dla danej jednostki. Wyróżnia typy: ekonomiczny, polityczny, społeczny, religijny, estetyczny i teoretyczny. Jego filozofia kultury i teoretyczne podstawy typologii miały wpływ na psychologię rozwojową i teorię wychowania[30].

W badaniach nad temperamentem I. P. Pawłow[31] przyjął, że różnice między jednostkami sprowadzają się do szeregu kombinacji ograniczonej liczby właściwości, którymi są: 1/ siła podstawowych procesów nerwowych – pobudzenia i hamowania; 2/ równowaga tych procesów; 3/ ruchliwość tych procesów. Wykazał, że te typy układu nerwowego odpowiadają klasyfikacji Hipokratesa-Galena: 1/ sangwinik – typ silny i zrównoważony, ruchliwy; 2/ flegmatyk – typ silny i zrównoważony, powolny; 3/ choleryk – typ silny i niezrównoważony, z przewagą pobudzenia; 4/ melancholik – typ słaby. Stwierdził, iż większość osobników można przyporządkować do jednego z wymienionych typów temperamentów. Porównywał układ nerwowy z temperamentem i doszedł do wniosku, że ten pierwszy jest fizjologicznym podłożem drugiego.

E. Kretschmer[32] w swym dziele z 1921 r. („Koerperbau und Charakter"), na podstawie badań, wysunął tezę o zbieżności budowy ciała ze skłonnością do pewnych chorób psychicznych. Wyróżnił 4 typy budowy ciała:

---

28 Dz. cyt., s. 97.

29 Dz. cyt., s. 95–96.

30 Eduard Spranger, http://pl.wikipedia.org/wiki/Eduard_Spranger. Dostęp: 12.2013.

31 Temperament, http://valdi20.w.interia.pl/psychologia/temperament.htm. Dostęp: 12.2013.

32 Dz. cyt.

- „*Leptosomatyk* (gr. *leptos* – wątły, *soma* – ciało) to człowiek o wątłej budowie ciała, wysoki i chudy. [Kretschmer nazywał takie osoby astenikami, czyli z gr. *aschenos* – słaby.]
- *Pyknik* (gr. *pyknos* – gruby, gęsty) to osobnik otyły, o bogatej tkance tłuszczowej. Jest średniego wzrostu, szyja krótka, okrągła głowa, zazwyczaj łysa.
- *Atletyk* (gr. *athlos* – zapasy, walka) to typ umięśniony o silnej budowie.
- *Dysplastyk* (gr. *dys* – źle, *plastos* – ukształtowany) to osobnik o budowie bezkształtnej, nieregularnej, czyli na przykład jednostki bardzo wysokie lub ludzie o innych deformacjach ciała".

Typologia E. Kertschmera przetrwała do dziś, ale wobec postępu nauk biologicznych wysunięte przez autora tezy mają raczej znaczenie historyczne.

Z kolei T. Hejnicka-Bezwińska[33] dokonuje, na podstawie badań empirycznych, charakterystyki całego społeczeństwa, posługując się pojęciem *orientacji życiowej rozumianej* jako *pewien typ orientacji wartościującej* mający ścisły związek z działaniem.

Wyróżnia 4 typy orientacji życiowej ludzi:

- *orientacje prospektywne* – ukierunkowane na przyszłość (ignorujące tradycję i lekceważące pamięć zbiorową, ale innowacyjne i przedsiębiorcze, dążące do osiągnięcia kariery i sukcesu);
- *orientacje prezentystyczne,* ukierunkowane na teraźniejszość i afirmację doświadczeń aktualnych;
- *orientacje retrospektywne*, kładące nacisk na czas przeszły, kultywujące tradycje i pamięć zbiorową;
- *orientacje defensywn*e, wynikające z przekonania podmiotu o braku jego wpływu na zdarzenia życia społecznego.

Zarówno te zaprezentowane, jak i wiele innych typologii znalazło odzwierciedlanie w ukierunkowaniu sposobu myślenia wielu badaczy rzeczywistości społecznej. W obliczu dzisiejszego postępu w rozwoju nauki, typologie te mają różną wartość poznawczą i praktyczną, ale poddawane są wciąż weryfikacji empirycznej.

6. Konstruowanie typologii w warsztacie badań empirycznych

Podstawą wyodrębnienia typów jest *klasyfikacja wielowymiarowa*. W konstruowaniu typologii stosuje się różne kryteria, np. statystyczną powszechność, częstotliwość występowania konfiguracji cech definiujących dany typ. Typowy Polak to, w potocznym rozumieniu, Polak „przeciętny". Typowy zestaw cech osobowości to, na ogół, „osobowość modalna", a więc najliczniejsza spośród różnych odmian osobowości. Budując typologię, pewnym konfiguracjom tych kategorii możemy przyznać rangę specjalną i na nich koncentrować zainteresowania. O ile

[33] Hejnicka-Bezwińska, T. (1982). Pojęcia stosowane w badaniach obiektywnych i subiektywnych warunków życia. Analiza krytyczna. *Socjologia Wychowania*, t. 4, AUNC. Toruń 1982, s. 71–79.

klasyfikacja wielowymiarowa mnoży liczbę klas wyróżnionych, to celem typologii jest ponowne zredukowanie ich liczby[34].

Liczba klas wyróżnionych przez klasyfikację wielowymiarową jest iloczynem liczby kategorii wszystkich zmiennych uwzględnionych w schemacie klasyfikacyjnym. Na podstawie kryteriów statystycznych możemy wyróżnić tylko jeden typ, redukując liczbę możliwych typów. Niekiedy, w oparciu o kryteria statystyczne, według konfiguracji cech wyróżniamy kilka typów. Na przykład, w wyniku *dwuwymiarowej* klasyfikacji przydatności do studiów artystycznych, przyjmując za *wymiary* tej zmiennej *posiadanie zainteresowań artystycznych* oraz *uczestnictwo w działalności artystycznej* (dla uproszczenia ujmowanych dychotomicznie: „+" posiada daną cechę, „—„ nie posiada danej cechy), uzyskujemy 4 możliwe konfiguracje: 1/ + +, 2/ + -, 3/ - +, 4/ - -. W przypadku trójwymiarowej klasyfikacji, gdy każdą cechę tej ogólnej zmiennej potraktujemy jako odrębny wymiar, a zmienną odpowiadającą temu wymiarowi jako zmienną dychotomiczną, to uzyskamy 8 konfiguracji zmiennych charakteryzujących pogląd na świat (+ + +, + + -, - + +, - - -, + - +, - - +, - + -, + - -). Gdy mamy 3 zmienne, ale każda zawiera 3 kategorie, to mamy już 27 konfiguracji. Te rodzaje konfiguracji zmiennych są logiczną podstawą tworzenia typologii. W procesie wyodrębniania określonych typów w naszych badaniach, opieraliśmy się na klasyfikacji wielowymiarowej – łącząc odpowiednio (według kryterium logicznego i merytorycznego) „podobne" konfiguracje kategorii zmiennych, w celu wyodrębnienia określonych typów.

Każdy z poszczególnych przypadków badanego zbioru znajdzie się tylko w jednej konfiguracji wielowymiarowej zmiennej. Rozpatrując *przydatność do studiów artystycznych,* i przyjmując dla uproszczenia jednakowe *wagi* dla każdej ze zmiennych stanowiących wymiary owej przydatności, możemy wyróżnić 3 typy osób. Umownie można je nazwać: typ A (++), typ B (- +, + -), typ C (- -). Tablica 1. zawiera rozkłady liczbowe dwóch zmiennych, ukazując wartości procentowe poszczególnych konfiguracji (*Total*) stanowiące podstawę tworzenia typologii, a ponadto odsetki obliczone w liniach (*L*), jak też w kolumnach (*K*) tablicy, umożliwiające dokonywanie statystycznych analiz i interpretacji. Posługujemy się w niej symbolami zmiennych, za które można „podstawić" określone wartości.

[34] Nowak, S. dz. cyt., s. 93.

Tabela 1. Konfiguracje kategorii dwóch zmiennych (w odsetkach)

Zmienne i ich kategorie			X		Total
			a	b	
Y	c	n	40	30	70
		L	57,1	42,9	
		K	36,4	33,3	35,0
		T	20,0	15,0	
	d	n	70	60	130
		L	53,8	46,2	
		K	63,6	66,7	65,0
		T	35,0	30,0	
Total			110	90	200
			55,0	45,0	100,0

Oznaczenia: *- kategorie zmiennych X i Y: Xa, Xb, Yc, Yd*
- kierunek procentowania: L – linia, K – kolumna, T – Total
Źródło: opracowanie własne.

Konfiguracje kategorii dwóch zmiennych w ujęciu typologicznym można zestawić następująco:

Xa,Yc, + +, typ A – 20,0%

Xa,Yd, + -, typ B – 15,0%

Xb,Yc, - +, typ B – 35,0%

Xb,Yd, - -, typ C – 30,0%

Z rozkładów danych empirycznych wynika, iż osób typu A było 20,0%, typu B – 50,0%, a typu C – 30,0%.

W przypadku trójwymiarowej klasyfikacji zmiennej *przydatność do studiów artystycznych* (uwzględniając tu ponadto wymiar *uzdolnienia muzyczne*) otrzymamy 8 konfiguracji kategorii zmiennej *przydatność do studiów*, w zależności od występowania lub braku danej cechy:

1/ + + +; 2/ - + +; 3/ + - +; 4/ + + -; 5/ - -+ ; 6/ - + - ; 7/ + - -; 8/ - - -.

Przy założeniach – opisanych powyżej – można wyróżnić tu 4 typy charakteryzujące przydatność do studiów artystycznych: typ A (+ + +), typ B (- + +, + - +, + + -), typ C (- - +, - + -, + - -), typ D (- - -). Rozkłady ilościowe z danych empirycznych, stanowiących podstawę analizy wielowymiarowej, przedstawia tablica 2.

Tabela 2. Konfiguracje kategorii trzech zmiennych (w odsetkach)

Zmienne i ich kategorie			X		Z		Total
			a	b	a	b	
Y	c	n	20	20	20	16	70
		L	28,6	28,6	20,0	22,9	
		K	33,3	40,0	41,2	28,6	35,0
		T	10,0	10,0	7,0	8,0	
	d	n	40	30	20	40	130
		L	30,8	23,1	15,4	30,8	
		K	66,7	60,0	58,8	71,4	65,0
		T	20,0	15,0	10,0	20,0	
Total			60	50	34	56	200
			30,0	25,0	17,0	28,0	100,0

Oznaczenia: - *kategorie zmiennych X, Y i Z: Xa, Xb, Yc, Yd, Za, Zb*.
- *kierunek procentowania: L – linia, K – kolumna, T – Total*

Źródło: opracowanie własne.

Konfiguracje kategorii trzech zmiennych można w ujęciu typologicznym zestawić następująco:

- Xa,Yc, +++, typ A – 10,0%
  - Xb,Yc, + - +, typ B1 – 10,0%
  - Xa,Yd, + + -, typ B2 – 7,0%
  - Za,Yc, - + +, typ B3 – 20,0%
    - Za,Yd, - + -, typ C1 – 10,0%
    - Zb,Yc, - - +, typ C2 – 15,0%
    - Xb,Yd, + - -, typ C3 – 8,0%
      - Zb,Yd, - - -, typ D – 20,0%

Zatem otrzymujemy 4 typy oraz ich rozkłady liczbowe w badanej zbiorowości: typ A – 10,0%, typ B – 37,0%, typ C – 33,0%, typ D – 20,0%.

Zmienną ogólną *przydatność do studiów artystycznych* przedstawiliśmy na skali nominalnej. Ze względu na ową przydatność, poszczególnym kategoriom (dychotomicznym) stanowiącym wymiary tej zmiennej przypisaliśmy określone wartości (istotne znaczenie) jako predyktory przydatności do studiów. Stąd poszczególne wyróżnione typy mają także charakter wartościujący – wskazują na różne poziomy przydatności od najwyższego (typ A) do najniższego (typ D). W praktyce pedagogicznej często idzie właśnie o wyprowadzenie twierdzeń o charakterze oceniającym, jak też normatywnym. Na podstawie badań maturzystów mających aspiracje podejmowania dalszej nauki, można – chociaż z dużą ostrożnością – takie twierdzenia formułować. Na przykład, osobie zaliczonej do typu A wskazywać – *studia artystyczne są dla ciebie właściwym wyborem*, natomiast osobie mającej cechy typu D – *aspiracje ulokuj raczej w innej dziedzinie*.

Powyższe rozważania są jednakże znacznym uproszczeniem, wskazują na elementarny sposób dochodzenia do typologii, który jest obarczony brakiem dokładności. Przyjęliśmy bowiem założenie, iż wszystkie zmienne mają jednakową wartość (znaczenie) dla przydatności do studiów. W istocie różnią się one pod tym względem. Z tym założeniem można się jednakże zgodzić, gdy różnice między wartościami poszczególnych zmiennych nie są duże, co można identyfikować na przykład za pomocą opinii sędziów kompetentnych. Bardziej pogłębionych analiz można dokonać przez zastosowanie *wag* do poszczególnych zmiennych, w postaci odpowiedniej liczby punktów, co wymagałoby także oceny sędziów kompetentnych. Tym problemem nie będziemy się jednakże tutaj zajmować, bowiem w naszych rozważaniach idzie głównie o wskazanie podstawowej zasady.

Możemy wyodrębnić wiele konfiguracji wymiarów interesujących nas zmiennych. Łatwo zauważyć, że przy uwzględnieniu czterech ujętych dychotomicznie wymiarów zmiennej ogólnej otrzymujemy 11 konfiguracji pozwalających na wyróżnienie 5 typów. Przy pięciu kategoriach otrzymujemy już 24 konfiguracje, z których można wyodrębnić 6 typów. W kwestii wymiarów uwzględnionych w analizach typologicznych, decyduje założenie o tym, ile i które z nich są *konieczne* i *wystarczające* do określenia zmiennej ogólnej. Gdy zmienne stanowiące wymiary zmiennej ogólnej rozpatrywalibyśmy w większej liczbie kategorii niż dwie (dychotomiczne), wtedy liczba konfiguracji zwielokrotniłaby się i analogicznie zwiększyłaby się liczba odmiennych typów. Przy dużej liczbie kategorii natrafiamy jednakże często na granicę liczebności badanego zbioru, wiele konfiguracji byłoby „pustych".

Występowanie określonych typów możemy założyć *przed badaniami*, możemy też *weryfikować typologie* tworzone przez innych autorów albo *tworzyć typologie* na podstawie materiału empirycznego, opierając się na rozkładach liczbowych danych, tak jak zaprezentowaliśmy to wyżej. Prezentowany tu indukcyjny sposób podejścia w analizach empirycznych umożliwia wychodzenie poza mnożenie analitycznych dwuzmiennych zależności o charakterze statystycznym oraz syntetyzowanie wyników badań. Dane w tablicach, w których liczebności wyrażamy procentami (we wszystkie trzy „strony" – tak jak wyżej – L, K, T), możemy poddawać także obróbce statystycznej (obliczać na przykład wskaźniki statystycznych zależności – prawdopodobieństwa i siły itp.), jak też poddawać dalszej analizie w powiązaniu ze zmiennymi niejako zewnętrznymi wobec zmiennych typologicznych. A więc doszukiwać się zależności, na przykład między przydatnością do studiów (w kategoriach typologicznych A, B, C, D) a takimi zmiennymi jak płeć, tradycje rodzinne, autorytety itp.

Jeśli przyjrzymy się typologiom konstruowanym w naukach społecznych, to stwierdzimy, że wiele z nich powstało w opisany sposób – przez kombinację kategorii cech w toku analizy wielowymiarowej. Wyróżniając swoiste typy, często pomijano kombinacje cech, które były mało liczne lub zerowe. Wydaje się, iż warto także zdawać sobie sprawę z tego, które kategorie typologiczne zostały pominięte

i odtworzyć wszystkie kombinacje powstałe przez skrzyżowanie analizowanych kategorii zmiennych, a następnie próbować wyjaśnić, dlaczego są one w badanej populacji tak nieliczne[35].

Zakończenie

U podstaw tworzenia typologii tkwi przede wszystkim problem pomiaru zmiennych. Troska o wysoki jego poziom jest podstawową zasadą badań empirycznych. Naprzeciw napotykanym trudnościom badań w ujęciu jakościowym wychodzi zastosowanie i doskonalenie klasyfikacji i ujęcia typologicznego. W konstruowaniu typologii można wyróżnić trzy podejścia: *teoretyczne – gdy budujemy model typologiczny w kontekście przyjętej teorii, dedukcyjne – gdzie inne modele weryfikujemy w toku badań empirycznych* oraz *indukcyjne – gdy na podstawie danych empirycznych typologię konstruujemy sami. Nasze rozważania dotyczyły głównie trzeciego podejścia.*

Obecnie, kiedy komputer wspomaga każdego badacza w jego empirycznych dociekaniach, powstają nowe możliwości tworzenia ujęć typologicznych. W tak zorientowanych badaniach można bowiem analizować kwestię, jaki jest liczbowy rozkład poszczególnych typów, jak sytuuje się on (jak się ma) w stosunku do wyników badań innych badaczy. Można też identyfikować typy wyróżnione (modalne) i poddawać je dalszej jakościowej i ilościowej analizie. W ujęciu procesualnym można analizować przemiany badanych zbiorowości w zakresie cech uwzględnionych w danym typie na przestrzeni dłuższego okresu. Typologia może służyć opisowi i charakterystyce badanych zjawisk i procesów, ich wyjaśnianiu i ocenie, jak też może być podstawą do wyprowadzania twierdzeń o charakterze powinnościowym. Jest ona jednakże tylko jednym ze sposobów pogłębienia badań, bowiem statystyka matematyczna pozostawia do dyspozycji wiele metod operowania dużą liczbą zmiennych, preferując jednakże analizy ilościowe. Ujęcie typologiczne ukierunkowuje badacza na aspekt jakościowy badań, angażując także aparat statystyczny. Tworzenie typologii w pracach badawczych wydaje się wymogiem istotnym dla podniesienia ich wartości poznawczej, a zwłaszcza zastosowań wyników badań w praktyce edukacyjnej.

[35] Nowak, S. dz. cyt., s. 95.

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE 2014(1)
ROZPRAWY I MATERIAŁY, s. 31–40

Tomasz Kalbarczyk

Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcące im. I.J.Paderewskiego w Lublinie

Merytokracja: oligarchia utalentowanych czy sprawiedliwość szans?

Meritocracy: talented oligarchy or opportunities' justice?

Streszczenie

W niniejszym artykule koncentruję się na dotyczącychmerytokracji przemyśleniach Michaela Walzera, umieszczając je w kontekście koncepcji sprawiedliwości reprezentatywnej dla myśli społecznej filozofa. Autor broni tezy, że zasady sprawiedliwości są pluralistyczne w formie i uznaje ich historyczność oraz przypadkowość. Odpowiednich rozwiązań w szkolnictwie musimy, według Walzera, szukać między skrajnościami merytokracji i egalitarystycznego populizmu. Trzeba się pogodzić z myślą, że wyrównywanie szans jest właściwym kryterium dystrybucji niektórych, ale nie wszystkich stanowisk, dążenie zaś do absolutnej równości szans należy uznać za szalone i niebezpieczne, bo ostatecznie przeczące demokracji i pluralizmowi. Rywalizacja jest w sferze edukacji zjawiskiem nieuniknionym, rzecz w tym, by łagodzić jej wymiar m.in. przez obniżenie stawki, którą stanowią posady. Chodzi więc o to, aby żaden urząd nie miał zbyt dużej władzy, by urzędy i ich działalność obejmowały jak najmniejszą część życia społecznego, były zdecentralizowane i szanowały autonomię tych sfer życia obywateli, w których panują odmienne od urzędowych zasady rywalizacji i awansu. Myśl Walzera, możliwą do streszczenia pod hasłem „o bardziej egalitarny liberalizm", oraz jego poglądy dotyczące szkolnictwa zestawiam z liberalizmem F. Hayeka. Tłem dla rozważań są zmiany w szkolnictwie dokonujące się na przestrzeni XX stulecia oraz uwagi na temat merytokracji innych myślicieli, w tym J. Rawlsa, H. Arendt, A. Blooma.

Summary

In this article I focus on meritocracy thoughts of Michael Walzer, placing them in the context of the concept of representative justice for the philosopher's social thoughts. The author defends the thesis that principles of justice are pluralistic in form and recognizes their historicity and randomness. Appropriate solutions in education, according to Walzer are to be searched between the extremes of meritocracy and egalitarian populism. You have to be reconciled with the idea that equality of opportunity is the right criterion for the distribution of some, but not all positions, and pursuit of absolute equality of opportunity should be regarded as insane and dangerous, because they ultimately contradict democracy and pluralism. Competition in education is inevitable; the thing is to soothe its size, inter alia, by lowering rates, which are jobs. So, the point is that no authority have too much power, and offices and their activities include the smallest part of society, and are decentralized and respect the autonomy of these spheres of life of citizens, where there are different from the official ones rules of competition and promotion. The idea of Walzer, which is possible to be summarised, under the slogan of 'more egalitarian liberalism' and his views on education, I juxtapose with liberalism of F. Hayek. The background for discussion are changes taking place in education in the twentieth century, and comments on the meritocracy by other thinkers, including J. Rawls, H. Arendt, A. Bloom.

Słowa kluczowe: merytokracja, szkolnictwo, teoria sprawiedliwości M. Walzer, F. Hayek

Keywords: meritocracy, education, justice theory, M. Walzer, F. Hayek

Przedmiotem niniejszej analizy jest komunitarystyczne stanowisko Michaela Walzera wobec idei merytokracji i merytokratycznych tendencji we współczesnym szkolnictwie. Poglądy Walzera zestawiam dodatkowo z opiniami głoszonymi przez Friedricha Hayeka, umieszczając w ten sposób badane zagadnienie w kontekście fundamentalnego dla współczesnej filozofii politycznej sporu między liberalizmem a komunitaryzmem. Przedstawienie konserwatywnego stanowiska Hannah Arendt stanowi swoiste wprowadzenie do tematu. Problem jest ważny i aktualny, od jego rozwiązania bowiem zależy charakter edukacji i model wychowania. Nie sposób ocenić systemu szkolnictwa, prowadzonych i przyszłych reform, nie odpowiadając na pytanie, czy powinny się one koncentrować wokół konkurencyjności i weryfikowania kandydatów na kolejne szczeble edukacji za pomocą mniej lub bardziej rygorystycznego systemu testów, czy przeciwnie, model edukacji budowany ma być zgodnie z ideą wyrównywania szans.

Zmiany dokonane w szkolnictwie w Wielkiej Brytanii na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX w. budziły niepokój Arendt. Bardzo rygorystyczna selekcja uczniów przeprowadzana z ukończeniem szkoły podstawowej pozostawiała niewielkiemu procentowi uczniów szanse na dalszą edukację w szkołach przygotowujących do egzaminów na uniwersytet. W ten sposób, według Arendt, ustanowiono nową oligarchię, tym razem jednak opartą na talencie, a nie bogactwie i urodzeniu. Zupełnie odmiennie kształtowała się, według Arendt, sytuacja w Stanach Zjednoczonych, gdzie tak wyraźny podział dzieci na uzdolnione i nieuzdolnione byłby niedopuszczalny.

„Kryzys edukacji jest zatem tak szczególnie dotkliwy w Ameryce na skutek klimatu politycznego w tym kraju, gdzie wojuje się o zniwelowanie lub zniesienie, na tyle, na ile jest to możliwe, różnic między młodymi i starymi, między uzdolnionymi i nieuzdolnionymi, a także różnic między dziećmi i dorosłymi, a zwłaszcza pomiędzy uczniami i nauczycielami”[1].

Słowa Arendt można wesprzeć klasyczną analizą Tocqueville'a:

„W tej części amerykańskiego kontynentu ludność nie tylko, że nie podlega wpływowi wielkich nazwisk i wielkich fortun, ale nawet tej naturalnej arystokracji wynikającej z wykształcenia i zasługi (…)”[2].

Zdaje się, że Arendt chciała nas ostrzec przed skrajnościami, które jej zdaniem były reprezentowane przynajmniej w pewnych obszarach przez systemy angielski i amerykański w latach 60. Oparcie edukacji na zasadzie nieograniczonej konkurencji i towarzyszące temu zaostrzenie kryteriów rekrutacji pogłębia już istniejące nierówności i może doprowadzić, według autorki *Korzeni totalitaryzmu,* do powstania merytokracji – nowej oligarchii, która z kolei zagraża wręcz fundamentom demokracji. Radykalnie demokratyczny charakter amerykańskiego szkolnic-

[1] Arendt, H. (1994). *Między czasem minionym a przyszłym*. Warszawa, s. 216.

[2] de Tocqueville, A. (1976). *O demokracji w Ameryce*, Warszawa. Podaję za: Manent, P. (1994). *Intelektualna historia liberalizmu*. Kraków: ARCANA, s. 153.

twa niesie z kolei inne zagrożenia[3]. Wyemancypowanie się dzieci spod autorytetu dorosłych sprawia, zdaniem Arendt, że rolę autorytetu zaczyna pełnić wyłącznie grupa rówieśnicza. Autorytet grupy jest zwykle silniejszy niż w przypadku pojedynczej osoby, w miejsce prawdziwej wolności przynieść może nowy despotyzm, stosując kategorie Tocqueville'a – tyranię większości. Dzieci przepędzone ze świata dorosłych czeka albo konformizm, albo konflikt z grupą i osamotnienie. Polityczne działania mające na celu znoszenie różnic muszą się, według Arendt, odbywać kosztem najzdolniejszych dzieci i autorytetu nauczyciela.

System amerykański, będący – według Arendt – przeciwieństwem angielskich tendencji merytokratycznych, paradoksalnie wytworzył sytuację, w której uzyskana równość posiada wyraźne cechy merytokracji. W opinii Allana Blooma „Harvard, Yale i Princeton nie są już tym, co onegdaj – ostatnimi bastionami arystokratyzmu pośród demokracji"[4]. Po zniesieniu ostatnich niedemokratycznych kryteriów przyjęć na uniwersytet, związanych z pochodzeniem etnicznym, rasowym, czy preferencji dla dzieci absolwentów, różnice majątku i pochodzenia nie mają już takiego znaczenia jak kiedyś. Jedynym kryterium są wyniki egzaminów. Autentyczna merytokracja nie istnieje jednak, według Blooma, w rzeczywistości, lecz w świadomości studentów, którzy w znacznej liczbie – nawet jeśli zawdzięczają wysoki wynik na egzaminach majętności rodziny – uważają to za niesprawiedliwość społeczną[5].

Dogłębną, opartą na rysie historycznym analizę merytokracji zawdzięczamy Michaelowi Walzerowi[6]. Aby dobrze zrozumieć problem, trzeba sięgnąć do czasu walki ze zbyt silnymi związkami Kościoła i świata feudalnego, z posiadaniem stanowisk kościelnych przez feudalnych patronów, ich rodziny i beneficjentów, oraz z handlem stanowiskami. Kościół stał się pierwszą merytokracją, wymagając określonych kwalifikacji, takich jak wiedza teologiczna czy zdolności kierownicze, od osób ubiegających się o objęcie kościelnych urzędów. Wypracowaną przez Kościół ideę urzędu przejęli, według Walzera, i zeświecczyli rzecznicy służby publicznej. Zwalczano uznaniowość szlachty i arystokracji, a później partii politycznych. Nie było zgody na pojmowanie urzędów jako łupów zwycięzców wyborczej rywalizacji i destabilizacji urzędów z tego powodu. Głównym mechanizmem doboru stał się

---

[3] Dokonana przez Arendt ocena szkolnictwa amerykańskiego jako znajdującego się w głębokim kryzysie wydaje się zbyt daleko idąca, jest to jednak typowy sposób konserwatywnego opisu problemów edukacji.

[4] Bloom, A. (1997). *Umysł zamknięty*, Poznań: Zysk i S-ka, s. 104.

[5] W ocenie Blooma „(…) wszyscy studenci wyznają egalitaryzm i merytokrację, to jest wierzą, że każda jednostka winna mieć zapewnioną możliwość urzeczywistnienia swych szczególnych – nieegalitarnych zdolności, w oderwaniu od rasy, płci, pochodzenia społecznego i narodowego, wyznania i zamożności. Jest to jedyna forma sprawiedliwości i nie potrafią sobie nawet wyobrazić, że mogłyby istnieć jakiekolwiek rozsądne argumenty za arystokracją czy monarchią." (A. Bloom, dz. cyt., s. 105).

[6] Walzer, M. (2008). *Sfery sprawiedliwości. Obrona pluralizmu i równości*, Warszawa, s. 203–230 i nast.

egzamin[7]. Stanowiska przekształcono w urzędy, by wcielić w życie ideały sprawiedliwości i równych szans, chodzi jednak nie tylko o sprawiedliwość – skuteczność urzędu jest często wartością równorzędną, a czasem nadrzędną. Oczywiście uwagi powyższe nie dotyczą stanowisk czysto przedstawicielskich – obsadzanych w wyniku wyborów urzędów władz centralnych i samorządowych, bez czego nie sposób wyobrazić sobie demokracji. Idealny wyborca może, zauważmy, zachowywać się tak samo jak członek komisji egzaminacyjnej czy kwalifikacyjnej. Nie musi być również nic złego w tym, że działalność polityczna jest decydującym poręczeniem przy obejmowaniu niektórych stanowisk, czy że zwycięzcy wyborów obsadzają pewną liczbę stanowisk swoimi zwolennikami; problem tylko w tym, żeby to zjawisko nie miało zbyt szerokiego zasięgu.

Według autora *Sfer sprawiedliwości,* po zakończonej lub bliskiej końca walce o ideę urzędu w Kościele i państwie mamy obecnie do czynienia z trzecim etapem, jakim jest propagowanie tej idei we wszelkich możliwych obszarach społeczeństwa. Większość zawodów przybrała cechy urzędowe w tym sensie, że to państwo uczestniczy w tworzeniu standardów egzaminacyjnych i form przyznawania licencji, często zarządza ono również instytucjami akademickimi, których dyplom jest niezbędny do uzyskania zatrudnienia na coraz większej liczbie stanowisk. Nawet jeśli przyznamy, że to rynek skłania pracodawców do stawiania coraz wyższych wymagań, nie możemy zapominać, że w ten sposób w procesie naboru uwzględniają oni pozarynkowe kryteria, które w dodatku tworzone są często przez funkcjonariuszy państwa.

Ostatecznie Walzer dochodzi do pozornie zaskakującego wniosku, że nic takiego jak merytokracja, skrupulatnie rzecz ujmując, nie istnieje, zwykle bowiem wśród odpowiednio kompetentnych osób dokonuje się jeszcze dalszego wyboru. Pomimo obserwowanych wyrazistych tendencji trudno wskazać współcześnie przykłady absolutnej merytokracji, byłby to zresztą system nadmiernie sztuczny i zupełnie nieelastyczny, co nie wróżyłoby dobrze funkcjonowaniu urzędów. Nie znaczy to jednak wcale, że nie należy brać pod uwagę głosów ostrzegających przed skutkami zbyt mało elastycznych rozwiązań w systemie edukacji posiadającym nadmiernie restrykcyjny system egzaminacyjny[8].

Pouczający jest, według autora *Sfer sprawiedliwości,* przykład dawnego szkolnictwa chińskiego. System ten obejmował co prawda tylko służbę cesarską,

[7] Jest to oczywiście tendencja ogólnoświatowa, ale nie wszędzie zjawisko to ma taką samą siłę. W stanie Massachusetts, jak podaje Walzer, jedyną posadą stanową niewymagającą egzaminu (wyłączywszy gubernatora i pojedyncze stanowiska w jego komisjach doradczych i legislacyjnych) jest posada pracownika fizycznego, ale i tu nabór jest pod rygorystyczną kontrolą.

[8] Takie ostrzeżenie znajdziemy u Arendt, trudno natomiast zgodzić się, o czym już wspominałem, z jej opinią w sprawie szkolnictwa amerykańskiego, które przyniosło, jej zdaniem, znacznie więcej szkód niż dryfujący w stronę merytokracji system angielski. Za umiarkowany głos krytyczny należałoby również uznać głos samego Walzera, on zaś, poza własnym podejściem, niejako dla przeciwwagi podaje przykłady krytycznego wobec merytokracji populizmu, jak koncepcja Lutra, aby każdy wierzący był kapłanem, czy pomysł Rousseau, by w szkolnictwie publicznym rolę nauczycieli rotacyjnie pełnili wszyscy obywatele.

a pozostała część społeczeństwa cieszyła się „swobodą rynku", niemniej jest ważny, bo z założenia próbowano budować system merytokratyczny. Warto zauważyć, że mimo iż posługujemy się tu tym samym terminem, jest to przypadek przeciwny do szkół angielskich opisywanych przez Arendt, tam bowiem merytokracja miała być niosącym za sobą krzywdę rezultatem ustanowionego systemu egzaminów, natomiast w Chinach merytokracja była zakładanym celem związanym z ideą sprawiedliwości i równości, a system szkolnictwa budowano, by umożliwić jej zaistnienie. Celem cesarza było osłabienie pozycji arystokracji rodowej i jednocześnie znalezienie najlepszych i najbardziej ambitnych do służby państwu. Szkolnictwo było podporządkowane tej idei, system lokalnych szkół i stypendiów był tak konstruowany, by wyrównać szanse poddanych cesarza, by najzdolniejsi – niezależnie od warstwy społecznej – mogli piąć się po szczeblach kariery. Wyjątkowo restrykcyjnie przestrzegano procedur egzaminacyjnych; egzaminatorów próbujących faworyzować krewnych spotykały najsurowsze kary łącznie z karą śmierci (sic!). Mobilność społeczna, jaką osiągnięto w ten sposób, trudno porównać z czymkolwiek wcześniej czy później znanym z historii.

Trudno jednak nie zgodzić się z opinią Walzera, że zbudowano system tylko zbliżony do merytokracji. Nie realizowano bowiem idei fanatycznie i nie tracono z oczu praktycznego wymiaru funkcjonowania urzędów. Po zdaniu egzaminu kandydaci przechodzili jeszcze dalszą selekcję o bardziej praktycznym charakterze. Z czasem ów wentyl bezpieczeństwa stawał się coraz bardziej potrzebny, system zaczął się wyradzać i kandydaci koncentrowali się bardziej na umiejętności zdania egzaminu niż kaligrafii czy znajomości filozofii Konfucjusza.

Dawni zwolennicy merytokracji mieli przed sobą prosty cel, chcieli widzieć każdego człowieka na właściwym miejscu. Durkheim chciał zniesienia wszystkich przeszkód na drodze do sprawiedliwego podziału zajęć, co miałoby doprowadzić do sytuacji, w której jedyne nierówności społeczne to te, które są wyrazem „nierówności naturalnych". Walzer podaje tu jednak przykład idei niezrealizowanej i raczej niemożliwej do spełnienia – idei mitycznej. I całe szczęście, gdyż wprowadzenie w praktyce radykalnej merytokracji oznaczałoby przyznawanie urzędów na zasadzie wyroku sądowego czy werdyktu jury, bez możliwości sprawdzenia kandydatów w praktyce, której nie da się przecież przewidzieć.

Jeśli nie radykalna merytokracja, to jakie rozwiązanie będzie możliwe do realizacji i optymalne dla szkolnictwa, a w dalszej kolejności dla funkcjonowania urzędów i kształtu społeczeństwa? Według Walzera, trzeba go szukać między skrajnościami merytokracji i egalitarystycznego populizmu. Po pierwsze, musimy się pogodzić z myślą, że równość szans jest właściwym kryterium dystrybucji niektórych, ale nie wszystkich, stanowisk, walkę zaś – jeśli ktoś chciałby taką podjąć – o ustanowienie „powszechnej służby cywilnej" opartej na dążeniu do absolutnej równości szans uznać za szaloną i niebezpieczną, bo ostatecznie przeczącą demokracji i pluralizmowi. Pozostać musi – choć zawsze sporne będą jego granice – podział życia publicznego i gospodarczego, gdzie pewne posady będą wymagać

określonych kwalifikacji, a osiągnięcie innych będzie sukcesem, który kwalifikacji nie wymaga i który tym samym władzę wykwalifikowanych ogranicza.

Według autora *Sfer sprawiedliwości,* warto dla pełnej jasności odróżnić zasługę i kompetencję oraz, odpowiednio, nagrodę i urząd. Rozróżnienie to zniknęłoby, gdyby stanowiska przydzielane były wyłącznie ze względu na egzamin. „Gdybyśmy uważali wszelkie pozycje za nagrody i zarówno tytuły, jak i konkretne stanowiska rozdzielali (oraz redystrybuowali) na podstawie zasługi, to wynikły z tego porządek społeczny byłby merytokracją." W obronie takiego rodzaju dystrybucji – kontynuował swój wywód Walzer – stają często ci, którym „(…) chodzi jedynie o zagwarantowanie uznania dla kompetentnych, ale już nie urzędów dla zasługujących"[9]. Tak się jednak nie dzieje, tytuł lekarza czy adwokata otrzymuje się na podstawie egzaminu, ale stanowisko w konkretnym szpitalu czy konkretnej kancelarii wiąże się już z konkursem. Tytuł lekarza lub prawnika można postrzegać również jako nagrodę za zasługę pilnej nauki przez lata studiów, stanowiska zawodowe podlegają jednak lub powinny podlegać ciągłej publicznej weryfikacji. Pozbawienie tytułu odbywa się wyłącznie w wyjątkowych sytuacjach i jest związane z procedurą o charakterze sądowym, utrata stanowiska natomiast jest często – chciałoby się rzec – zwykłą koleją losu.

Idea pracy jako sprawiedliwie przydzielanego urzędu zawarta jest w klauzuli drugiej zasady Rawlsa[10]. Walzer zgadza się z tym założeniem, zauważa jednak, że ogromna praca autora *Teorii Sprawiedliwości* i jemu podobnych, prowadzona w celu stworzenia uniwersalnej zasady sprawiedliwości, nie ma właściwie przełożenia na praktykę społeczną[11]. Jest on zwolennikiem tezy, że zasady sprawiedliwości są pluralistyczne w formie i uznaje ich historyczność oraz przygodność. Równość, której chce bronić autor *Sfer sprawiedliwości*, nazywa równością złożoną, w odróżnieniu od równości prostej, która wymagałaby ciągłej interwencji państwa w celu niedopuszczania bądź zniesienia monopolu i dominacji. Równość prosta niesie ze sobą poważne niebezpieczeństwo zmonopolizowania państwa przez jego funkcjonariuszy, co jest drogą do nowej dominacji. W dodatku państwo takie musiałoby być wyjątkowo silne, by być skuteczne, a tego nie chciałby nawet myśliciel skłaniający się, jak Walzer, ku komunitarianizmowi.

W założeniu Walzera, „równość złożona" jest przeciwieństwem tyranii, buduje ją sieć wzajemnych zależności, które ostatecznie wykluczają panowanie i dominację. „W kategoriach formalnych równość złożona oznacza, że status żadnego obywatela w jednej sferze, czy też z uwagi na jedno dobro społeczne, nie może być

[9] Walzer, M. *Sfery* …, s. 217.

[10] „Nierówności społeczne i ekonomiczne mają być tak ułożone, by (a) można się było rozsądnie spodziewać, że będzie to z korzyścią dla każdego, i (b) wiązały się z pozycjami i urzędami na równi dla wszystkich otwartymi". (Rawls, J. (1994). *Teoria sprawiedliwości*. Warszawa: PWN, s. 87.) Koncepcja sprawiedliwości Rawlsa jest dobrze znana i szeroko omawiana w literaturze przedmiotu, w niniejszym tekście nie ma miejsca na szczegółowe rozważanie kwestii.

[11] Nie znaczy to wcale, że nie docenia on znaczenia teorii sprawiedliwości Rawlsa, przeciwnie, przyznaje, że wiele zawdzięcza książce stanowiącej jej wykładnię.

obniżony, przez jego status w innej sferze, z uwagi na inne dobro"[12]. Owa krytyka dominacji i panowania prowadzi, według autora *Sfer sprawiedliwości,* do otwartej, ze względu na cel, zasady określającej sprawiedliwą, jego zdaniem, dystrybucję. „Żadne dobro społeczne *x* nie powinno przypadać mężczyznom i kobietom posiadającym pewne inne dobro społeczne *y* jedynie dlatego, że posiadają *y*, ani ze względu na społeczne znaczenie dobra *x*"[13].

„Równość złożona" opierająca się na powyższych zasadach wymaga, by talent decydował o karierze, ale jednocześnie nakłada ograniczenia na uprawnienia i władzę utalentowanych. Rywalizacja jest w sferze edukacji zjawiskiem nieuniknionym, rzecz w tym, by łagodzić jej wymiar. Propozycją Walzera mającą spełniać ten cel jest obniżenie stawki rywalizacji, a stawką są stanowiska. Chodzi więc o to, aby żaden urząd nie miał zbyt dużej władzy oraz by urzędy i ich działalność obejmowały jak najmniejszą część życia społecznego, były jak najbardziej zdecentralizowane oraz szanowały autonomię tych sfer życia obywateli, w których panują odmienne od urzędowych zasady rywalizacji i awansu. Zastanawiać może, iż Walzer nie precyzuje, kto i w jaki sposób miałby decydować o ograniczeniu uprawnień i władzy utalentowanych; mogłoby się to przecież okazać kolejną drogą do zmniejszenia, czy nawet odebrania praw jednostki.

Hasłem, które przyświeca pisarstwu Walzera, jest „bardziej egalitarny liberalizm"[14]. W swych książkach próbuje on dokonać swoistej rewizji liberalizmu, chcąc zaszczepić na jego gruncie elementy egalitaryzmu. W doktrynie, która wyłania się z jego prac, pierwiastki egalitarne zdają się jednak miejscami przeważać nad pierwiastkami liberalnymi. Zwolennicy – mówiąc językiem Walzera – „standardowego liberalizmu" mają wiele powodów, by zastanawiać się, czy poruszamy się jeszcze w obrębie myśli liberalnej[15].

Ważna dla „standardowego liberalizmu" zasada, zgodnie z którą talent jest przepustką do kariery, budzi niepokój autora *Sfer sprawiedliwości*. Ekonomiczny liberalizm z dużą ostrożnością i niechęcią odnosi się natomiast do postrzegania publicznej edukacji jako narzędzia idei społecznej równości. Ważnym problemem z tego punktu widzenia jest określenie, do którego momentu nauka powinna być kontynuowana na koszt podatników[16]. Hayek powoływał się na badania, zgodnie z którymi najlepszy dla ekonomicznego rozwoju społeczeństwa jest system pła-

[12] Walzer, M. *Sfery* …, s. 44.

[13] Tenże, s. 45.

[14] Walzer, M. (2006). *Polityka i namiętność. O bardziej egalitarny liberalizm*, Warszawa: MUZA.

[15] Określenie to odnosi się, jak sądzę, do liberalizmu ekonomicznego, a nie liberalizmu etycznego w wydaniu np. Rawlsa, który, jak wspomniałem, w kwestii merytokracji ma zbliżone stanowisko. W związku z powyższym wybrałem dla zestawienia z tezami Walzera najwybitniejszego przedstawiciela tego nurtu – Hayeka. Unikam określania liberalizmu w wersji Hayeka liberalizmem klasycznym, pomny kontrowersyjnego charakteru takiego rozwiązania. Argumenty przeciwko używaniu określenia „klasyczny liberalizm" wobec myślicieli szkoły chicagowskiej przedstawił Andrzej Walicki. (Walicki, A. (2007). Fryderyk Hayek i tradycje liberalizmu. W: *O inteligencji, liberalizmach i o Rosji*, Kraków: Universitas).

[16] Hayek, F. (2006). *Konstytucja wolności*. Warszawa: PWN, s. 365.

cenia za szkolnictwo na poziomie wyższym jedynie dla wąskiej grupy, co w praktyce oznaczałoby zmniejszenie osób kontynuujących naukę po szkole średniej. Autor *Konstytucji wolności* zastrzegał jednocześnie, że nie byłoby dobrze, gdyby państwo miało monopol na określenie, kto ma kontynuować naukę i to niezależnie od przyjmowanych kryteriów; weryfikacja powinna być więc jak najbardziej zdecentralizowana i niezależna. Pokrywanie kosztów wyższego wykształcenia ma być, według niego, dopuszczalne ze względu na dobro całej społeczności. Z tym nie zgadza się Walzer, promując pogląd, iż edukacja ma służyć w takim samym stopniu jej adeptom, co całej wspólnocie. Hayek zastrzega, że należy odróżnić ekonomiczne od pozaekonomicznych profitów systemu edukacji dla społeczności i wziąć pod uwagę również wartość subsydiowania talentów w dziedzinach nieprzynoszących zysku. Dalsze gromadzenie wiedzy, połączone z jej rozpowszechnianiem w społeczeństwie, jest nieprzeliczalne na pieniądze, chociażby dlatego, że część z odkryć naukowców zostaje w końcu bezpłatnie udostępniona wszystkim. W przypadku nauki zawodów gwarantujących wysokie zarobki Hayek sugeruje traktować ją jak inwestycję i umożliwić raczej zaciągnięcie pożyczki na ten cel, niż dotowanie przez państwo. A bardziej ogólnie rzecz biorąc: „trzeba wybrać jakąś metodą pewnych młodych ludzi (…) bez jakiejkolwiek pewności, którzy z nich udowodnią swoją przydatność, aby zapewnić im wykształcenie pozwalające w przyszłości zarabiać więcej niż inni (…) Ostatecznie też musimy zaakceptować fakt, że ponieważ z zasady kto inny będzie musiał zapłacić za ich edukację, oni uzyskają więc «niezasłużoną» korzyść”[17].

Walzer sprzeciwia się wczesnej segregacji dzieci, oddzielającej te najzdolniejsze od pozostałych rówieśników (czym innym jest oddzielenie dzieci ze względu na to, że wymagają troski większej niż inni). Rozdzielanie dzieci ze względu na pochodzenie społeczne lub inteligencję prowadzi, jego zdaniem, do podwojenia niesprawiedliwości, powstaje w ten sposób hierarchia klas społecznych i rasowych, kastowość wśród ludzi, którym daleko jeszcze do rozpoczęcia dorosłego życia.

Hayek przyznaje, że istnieją poważne argumenty za równym traktowaniem wszystkich przez publiczną oświatę, ale sprzeciw dla wyróżnienia bardziej uzdolnionych może oznaczać, że „(…) każde dziecko powinno otrzymywać to, co inne i żadne nie może otrzymywać niczego, czego nie można zapewnić innym. Konsekwentnie zastosowane oznaczałoby to, że nie wolno wydać więcej na edukację jakiegoś dziecka, niż można wydać na edukację każdego dziecka”[18]. A to już argument, by patrzeć z nieufnością na państwo utrzymujące edukację i decydujące o sposobie jego finansowania. Hayekowi można jednak zarzucić przesadę, nigdzie na świecie system oświaty nie był tak konsekwentny i nawet najbardziej zagorzali egalitaryści nie protestują przeciwko pewnym „nierównościom”, takim jak stypendia dla najzdolniejszych.

[17] Tenże, s. 366.
[18] Tenże, s. 367.

Z szacunkiem odnosi się Hayek do motywacji ludzi, którym przyświeca idea sprawiedliwości i równych szans, w ostatecznym rozrachunku uważa jednak ową ideę za niemożliwą do zrealizowania. Równy start musiałby w konsekwencji oznaczać, według niego, pozbawienie niektórych jednostek tych możliwości, których nie mogą doświadczyć wszyscy. Niebezpieczna może być również chęć wyeliminowania wpływu przypadku. Czyż nie jest zasługą indywidualnych starań jednostki korzystne i skuteczne wykorzystanie przygodności losu? I czy przekucie owych przygodności w sukces miałoby być w imię sprawiedliwości negowane? W końcu indywidualne zdolności i talent można uznać za tak samo „niesprawiedliwe" ułatwienia życiowego startu, co pochodzenie rodzinne. Czy tę „niesprawiedliwość" należy próbować wyrównać?

Pisząc o merytokracji Hayek, podobnie jak Arendt, odwołuje się do przykładu powojennej reformy szkolnictwa w Wielkiej Brytanii. Zauważył on, że w wyniku zmian zwiększających wymagania szkół i zaostrzających wymogi egzaminów wzmacniany jest prestiż zawodów już cieszących się wysokim społecznym uznaniem i dzieli społeczeństwo angielskie na bardzo oddalone od siebie klasy. Bardzo rygorystyczna selekcja uczniów prowadzi także do zwiększenia frustracji, niedopuszczenie do szkoły przygotowującej do uniwersytetu jest bowiem w tym systemie bardziej dyskwalifikujące niż w czasach wcześniejszych, ponieważ jeszcze silniej stwarza poczucie niespełnienia ważnych wymogów. Istnieją zdolności, które trudno zweryfikować w systemie egzaminów i testów, czasem warto wziąć pod uwagę kombinację fascynacji wiedzą i niezwykłych zainteresowań, a także hierarchię wartości. Szacunek dla wiedzy, który jest niezwykle ważny w życiu zawodowym i który wynosi się zwykle z domu, nie jest weryfikowalny żadnym systemem testów. Warto tu również przytoczyć dłuższy fragment *Konstytucji wolności:*

> „Domaganie się, żeby edukację zapewniać tylko młodym ludziom o sprawdzonych zdolnościach, prowadzi do sytuacji, w której cała populacja zostaje podzielona na podstawie jakiegoś przedmiotowego testu i w której bierze górę jeden zespół opinii przesądzających, jaki rodzaj osób kwalifikuje się do dobrodziejstwa dalszego wykształcenia. Oznacza to uporządkowanie ludzi w jakiejś hierarchii z patentowanym geniuszem na szczycie i z patentowanym durniem na dole, tym gorszej, że ma rzekomo wyrażać «zasługę» i decyduje o dostępie do możliwości, w których sama wartość człowieka dopiero może się ujawnić".[19]

Różnice między poglądami konfrontowanych w niniejszym tekście filozofów dobrze obrazują rozbieżności między liberalizmem ekonomicznym a tą jego odmianą, która próbuje pogodzić go w jakiejś mierze z egalitaryzmem, oraz ujawniają, jak ta rozbieżność wygląda w kwestii edukacji i wychowania. Walzer koncentruje się na niższych etapach edukacji i sposobach zapobiegania krzywdy i niesprawiedliwości. Hayek z kolei zajmuje się przede wszystkim kwestią racjonalnego wydat-

[19] Tenże, s. 369. Myślę, że polskim przykładem na opisane przez Hayeka zjawisko jest upór pewnych środowisk pragnących powrócić do matury z matematyki. Czy naprawdę chcemy, by dostęp do uczelni cechował radykalizm platońskiej akademii? Czy nie lepiej uznać pluralizm talentów i różnorodność ścieżek kariery?

kowania publicznych pieniędzy i problemami struktury szkolnictwa oraz ostrzega przed zbyt dosłownym traktowaniem zasady równości. Czytelnika może niepokoić widoczna czasem chęć podporządkowania szkolnictwa silnej wizji równościowej lub wolnościowej, podczas gdy ta specyficzna dziedzina życia społecznego powinna być wolna od radykalnych konsekwencji sporów doktrynalnych.

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE 2014(1)
ROZPRAWY I MATERIAŁY, s. 41–50

Kazimierz Jurzysta
Lubelska Szkoła Wyższa w Rykach

Kierunek pedagogika w Krajowych Ramach Kwalifikacji – opinia własna

The Major of Pedagogy within National Standards of Education – a personal opinion

Streszczenie
Rozważania dotyczą poszukiwania tożsamości współczesnej pedagogiki w nowej rzeczywistości edukacyjnej. Są prośbą analizy i oceny standardów kształcenia i doskonalenia kadr pedagogicznych oraz uwarunkowań wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK). Wynikają z doświadczeń osobistych autora w interpretacji i stosowaniu dynamicznie zmieniających się aktów prawnych (ustaw, rozporządzeń wykonawczych MNiSW oraz wysokich wymagań Polskiej Komisji Akredytacyjnej).

Summary
The author deals with the problem of looking for the identity of modern pedagogics in new educational reality. In the article the reader will find the attempts to analise and estimate the standards of education, the idea how to improve the level of the teaching staff and the conditions to introduce the Polish Qualification Frames (PQF). The ideas and views represented in the article are the results of the author's experience In the field of interpretation and usage of the law acts of the Ministry of Science and High School Education which are rapidly changing.

Słowa kluczowe: pedagogika, standarty kształcenia, ramy kwalifikacyjne, efekty kształcenia, autonomia

Keywords: pedagogic, educational standards, qualification frames, effects of education, autonomy

Pedagogika jest tu rozpatrywana przede wszystkim jako bardzo popularny w okresie transformacji systemowej, a jednocześnie kontrowersyjny, kierunek studiów. Jej dorobek teoretyczny i praktyczny już na samym początku dokonujących się w naszym kraju zmian został zakwestionowany. Stało się tak na pierwszym zjeździe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, który obradował w dniach 12–13 lutego 1993 roku w Rembertowie koło Warszawy. Jako uczestnik tego charakterystycznego, ze względu na atmosferę, zjazdu odniosłem wrażenie, że wypowiadający się krytycznie pedagodzy w miarę szybko stworzą nową podbudowę teoretyczną dla praktyki edukacyjnej. Ośmielam się w tym miejscu stwierdzić, iż mimo upływu dwóch dekad tak się nie stało. Pedagogika bowiem wciąż poszukuje swojej nowej tożsamości, a nauczyciele i wychowawcy, a nade wszystko rodzice, oczekują na sensowne, dające się zaakceptować strategie i koncepcje edukacyjne, w tym skuteczny, odpowiadający perspektywicznym potrzebom system kształcenia i doskonalenia kadry pedagogicznej.

W omawianym okresie podjęto jednak wiele prób tworzenia nowej, innej, lepszej rzeczywistości edukacyjnej, tak w zakresie teorii, jak i praktyki. Świadczą o tym najnowsze publikacje pedagogiczne i rozwiązania legislacyjne dotyczące oświaty i szkolnictwa wyższego. Trwa wciąż ożywiona i twórcza dyskusja w licznych środowiskach naukowych i akademickich, wśród teoretyków i praktyków, zmierzająca do tworzenia takiego samodoskonalącego się systemu edukacji, który byłby w stanie sprostać coraz wyższym aspiracjom dzieci i młodzieży, ich rodziców i opiekunów, oraz wymaganiom dynamicznie i nieprzewidywalnie zmieniającego się rynku pracy. Okazuje się, iż podejmowane reformy oświaty i szkolnictwa wyższego, umocowywane w ciągle nowelizowanych ustawach i rozporządzeniach wykonawczych, nie są w stanie sprostać coraz wyższym oczekiwaniom. Nowe podstawy programowe i standardy kształcenia nie znajdują pełnej akceptacji społecznej, w tym głównie wśród nauczycieli i wychowawców.

Powstaje zatem merytorycznie uzasadnione pytania: Czy Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK), będące przedmiotem naszych rozważań, dobrze spełnią swoje zadanie? Czy podobnie jak standardy kształcenia, po stosunkowo krótkim okresie, zostaną zastąpione nowymi rozwiązaniami programowymi, metodycznymi i organizacyjnymi, tak jak to się stało ze standardami kształcenia nauczycieli?

Rozporządzenie w sprawie wzorcowych efektów kształcenia pedagogikę definiuje „jako naukę o wychowaniu i kształceniu, łączącą dwie perspektywy: humanistyczną, koncentrującą się na istocie wychowania, nauczania i uczenia się oraz społeczną dotyczącą środowisk wychowawczych systemów instytucji oświatowych i opiekuńczych, ich funkcji i znaczenia w rozwoju człowieka. Pedagogika zajmuje się rozumieniem tego, jak ludzie rozwijają się, uczą w ciągu całego życia oraz krytyczną analizą istoty wiedzy i rozumienia w wymiarze ich jednostkowych i społecznych konstrukcji. Pedagogika podejmuje analizy procesów edukacyj-

nych, systemów i pojęć oraz ich kulturowych, społecznych, politycznych, historycznych i ekonomicznych kontekstów"[1].

Moim zdaniem – to ważne i bardzo trafne zdefiniowanie współczesnej pedagogiki. W najnowszej literaturze spotykamy bowiem wiele nieprecyzyjnych określeń posługujących się „nowym językiem pedagogiki" określonym przez Teresę Hejnicką-Bezwińską „pulsującymi kategoriami pojęciowymi"[2]. Autorka najnowszego i znanego podręcznika akademickiego w „Słowniku kategorii pojęciowych", stanowiącego integralną jego część (s. 457–518), stwierdza, że „Pedagogika: w tradycji europejskiej jest traktowana jako odrębna dyscyplina naukowa, w obszarze anglojęzycznym (między innymi w tradycji amerykańskiej) nie jest wyróżniana wprost jako odrębna dyscyplina naukowa, ale na uniwersytetach istnieją wydziały nauk o edukacji. W europejskiej tradycji: 1) pierwotne znaczenie pedagogiki zawierało się w takiej oto definicji: pedagogika jest nauką badającą, w jaki sposób należy realizować (według kryterium wartości i skuteczności) określone, z góry założone i pożądane stany rzeczy. Pedagogika miała być zatem budowana według racjonalności instrumentalnej, a efektem badań pedagogicznych miał być uniwersalny i skuteczny system pedagogiczny; 2) w zasobach leksykalnych współczesnej polszczyzny pedagogika jest definiowana jako dyscyplina naukowa (lub dziedzina wiedzy) o procesach edukacyjnych i dyskursach edukacyjnych, czyli zadaniem jej jest wytworzenie wiedzy o całokształcie praktyki edukacyjnej – minionej i aktualnej. Obiektem badań tak rozumianej pedagogiki są więc pedagogie we wszystkich swoich znaczeniach"[3].

Łatwo zauważyć dużą różnicę między podręcznikowym (akademickim) a prawno-instytucjonalnym pojmowaniem pedagogiki. Warto też przytoczyć, coraz częściej używane ostatnio, pojęcie pedagogii cytowanej autorki. „Pedagogia: 1) w znaczeniu tradycyjnym – sztuka skutecznego wywierania wpływu na dzieci i młodzież dla realizowania określonych celów edukacyjnych, metaforycznie rzecz ujmując „uprawa ludzkiego ducha"; 2) we współczesnych zasobach leksykalnych definiowana jest jako paradygmat edukacyjny, który może występować w postaci: a) doktryny pedagogicznej, b) ideologii edukacyjnej, c) ukrytego programu wychowania; 3) w obszarze anglojęzycznym pojęciem tym określa się (posługuję się Bernsteinowską definicją przetłumaczoną na język polski przez Z. Kwiecińskiego) też względnie spójny i trwały zbiór praktyk edukacyjnych, poprzez które jednostka przyswaja sobie nowe (lub rozwija dotychczas istniejące) formy postępowania, wiedzy, umiejętności i kryteria ich oceny, przejmując je od kogoś (lub czegoś), kogo uznaje za stosownego ich dostarczyciela (przekaziciela) i ewaluatora"[4].

---

1 *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia* (załącznik nr 1).

2 Hejnicka-Bezwińska, T. (2008). *Pedagogika ogólna*, s. 496.

3 Tamże, s. 494–495.

4 Tamże, s. 493.

Natomiast trudno doszukać się związków bezpośrednich między treścią podręcznika a zakresem wiedzy, umiejętności i postaw społecznych ujętych we wzorcowych efektach kształcenia na kierunku pedagogika (załącznik nr 1 do rozporządzenia MNiSW z dnia 04.11.2011).

Do podobnego wniosku można dojść studiując trzytomowy podręcznik „Pedagogika" opracowany pod red. Bogusława Śliwerskiego. We wprowadzeniu do tomu I czytamy „Studiowanie pedagogiki staje się w Polsce szczególnego rodzaju wartością i to nie dlatego, że ten kierunek studiów należy od kilku lat do najbardziej obleganych w szkolnictwie wyższym i najczęściej wybieranych przez kolejne roczniki zarówno młodych, jak i doświadczonych w tej profesji osób. Wyjątkowość tej dyscypliny wiedzy, a zarazem kierunku studiów, wynika stąd, że pedagogika jako nauka przeszła głęboką transformację na naszym kontynencie, eksponując najciekawsze dokonania współczesnej humanistyki"[5].

Autor podkreśla istotne współczesne znaczenie pedagogiki. Bogusław Śliwerski twierdzi, że „Pedagogika jako przedmiot kształcenia akademickiego i zawodowego ma za zadanie dostarczyć studiującym kompetencji i wiedzy na temat: stymulowania procesów socjalizacyjnych, kształcenia i wychowania, zasad, metod, form, technik i środków różnie rozumianego oddziaływania formacyjnego na osoby, procedur badawczych, formułowania pytań, konceptualizacji własnego doświadczenia i zawodu, rewidowania profesjonalnej tożsamości"[6].

Bogusław Śliwerski, podkreślając wyraźnie humanistyczny charakter pedagogiki, stwierdza: „trzytomowy podręcznik wpisuje się w model nowoczesnego kształtowania akademickiego przyszłych profesjonalistów, szczególnie akcentując głęboko humanistyczny wymiar tego zawodu"[7] i uważa, że „paradoksalnie różnice między systemami oświatowymi nie tylko na kontynencie europejskim są ogromne i będą się zapewne utrzymywać, gdyż Unia Europejska nie ma prawa ingerowania w politykę i rozwiązania narodowych systemów szkolnych. Na całe szczęście nie grozi nam w tej sferze unifikacja"[8].

Wprowadzone mocą ustawy Krajowe Ramy Kwalifikacji stanowią, moim zdaniem, dokładne zaprzeczenie cytowanego stwierdzenia. Wiele podobnych wypowiedzi formułowanych było w okresie akcesji Polski do Unii Europejskiej. Niemal powszechnie zapewniano, iż w szeroko pojętej kulturze i edukacji nie będzie miała miejsca żadna unifikacja. Niestety, problem ten dotyczy wszystkich bez wyjątku dziedzin życia społecznego i gospodarczego. Przyjmujemy bowiem bezkrytycznie wszystkie rozwiązania zachodnie.

„Otwartość polskich pedagogów na Zachód, a szczególnie na filozofię i pedagogikę niemiecką czy krajów anglosaskich, także zainteresowanie pedagogów

---

5 Śliwerski, B. (2006). Wprowadzenie. W: B. Śliwerski (red.). *Pedagogika*. Tom I. *Podstawy nauk o wychowaniu*, (VII).

6 Śliwerski, B., red. (2006). *Pedagogika*. Tom I. *Podstawy nauk o wychowaniu*, s. 87.

7 Tamże, s. X.

8 Tamże, s. XI.

z tych krajów myśleniem i działaniem pedagogicznym w Polsce, sprzyjało nie tylko ich recepcji, ale i rzutowało na wdrażanie odmiennych modeli kształcenia czy wychowania do praktyki edukacyjnej"[9]. „Pedagogika jako nauka w pełnym tego słowa znaczeniu staje się niezwykle interesującym obszarem dociekań badawczych i ludzkiego poznania. Centralnym pojęciem nie jest już jednak wychowanie, lecz edukacja"[10].

Myślę, że podejmowane przez ostatnie 20 lat próby wprowadzania zmian nie mogą być zaliczane do naszych sukcesów edukacyjnych. Zbyt duże jest bowiem niezadowolenie społeczne z przeprowadzanych modyfikacji i funkcjonowania systemu edukacji narodowej. Uczestnicząc 5 czerwca 2011 roku w Kongresie Polskiej Edukacji w Warszawie można było odnieść wrażenie, że jedynie byli ministrowie resortu edukacji są w pełni usatysfakcjonowani wdrażaniem reformy. Kiedy, jako członek komisji egzaminacyjnej, pytałem nauczycieli kończących studia podyplomowe o efekty zmian w oświacie, prawie nigdy nie usłyszałem opinii aprobującej reformę. Należy podkreślić w tym miejscu, iż mimo upływu 15 lat nie podejmuje się próby systemowej oceny tego procesu. Dotyczy to także standardów kształcenia kadry pedagogicznej w szkolnictwie wyższym, obowiązujących od 10 lat, a zastępowanych obecnie przez Krajowe Ramy Kwalifikacji.

Pewne uzasadnienie merytoryczne tych krytycznych konstatacji znajdujemy w znanym w środowiskach akademickich podręczniku „Podstawy pedagogiki otwartej" Mariana Nowaka. Autor dobitnie podkreśla złożoność pedagogiki jako obszaru badawczego, dyscypliny akademickiej i praktyki edukacyjnej, twierdzi, że „złożoność przedmiotu badań pedagogiki otwiera ją na inne dyscypliny i czyni konieczną współpracę z naukami antropologicznymi, aksjologicznymi, psychologicznymi, socjologicznymi i światopoglądowymi",[11] a „proces rozwoju i autonomii pedagogiki jako dyscypliny naukowej, (który według wielu jeszcze trwa) staje się coraz bardziej zaawansowany i pedagogika zaczyna zdobywać miejsce wśród innych dyscyplin naukowych. Coraz częściej bywa nazywana <<nauką o wychowaniu>> bądź <<teorią>> (czasami też <<doktryną>>) wychowania"[12]. Na dalszych stronach tej obszernej monografii czytamy: „we wszelkich wysiłkach reformy studiów akademickich w zakresie pedagogiki podkreśla się nade wszystko problem złożoności teoretyczno-metodologicznego statusu pedagogiki jako nauki zajmującej się wychowaniem. Mamy więc umiejscowienie się pedagogiki jako nauki humanistycznej, ale jednocześnie mówi się często o potrzebie technik i technologii wychowawczych, więc może także należałoby ją widzieć jako naukę o technikach i strategiach – a więc jako naukę stosowaną lub wręcz techniczną?"[13] Warto także przytoczyć bardzo trafną sugestię autora skierowaną do wszystkich

[9] Tamże, s. 103.
[10] Tamże, s. 104.
[11] Nowak, M. (1999). *Podstawy pedagogiki otwartej*, s. 77.
[12] Tamże, s. 90.
[13] Tamże, s. 171.

nauczycieli i wychowawców: „jeśli więc chcemy stanąć w służbie poszukiwania podstaw dla pedagogiki, które umiejscawiamy w samej osobie ludzkiej, musimy rozważyć problem <<sumienia>> uwarunkowanego zarówno tym, co określamy <<naturą>>, jak i <<kulturą>>, a także <<transcendencją>>. Taki jest po prostu fakt antropologiczny. Człowiek jest istotą naturalną, kulturalną i jednocześnie <<nad-naturalną>> i <<nad-kulturalną>> (tzn. transcendującą naturę i kulturę). Sam człowiek staje się pewną wręcz tajemnicą i tego charakteru nabiera także rozumienie jego wychowania”[14].

Pogłębionej analizy polskiej edukacji opartej na wypowiedziach wielu autorów, raportach ekspertów, materiałach pozjazdowych Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego dokonał Bogusław Śliwerski w pracy „Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP”. Zamieścił w niej charakterystyczną wypowiedź Zbigniewa Kwiecińskiego ujętą w referacie wprowadzającym na Ogólnopolskim Sejmiku Nauczycielskim, który odbył się w Lublinie w dniach 29–31 stycznia 1990 roku: „nauczyciel powinien być intelektualistą zaangażowanym na rzecz rozwojowej zmiany (transformatywnym), a zarazem powinien mieć kompetencje bycia niezależnym arbitrem w polifonicznym dialogu, <<sługą pogranicza>>, na którym spełnia się świat otwartej komunikacji. Być zaangażowanym, aktywnie obecnym w społecznym wysiłku transformacji, przejścia do innej formacji ustrojowej i być z tego tytułu wyzwalającym autorytetem, ale zarazem być organizatorem dialogu różnych opcji, który uczy przestrzegania zasad etyki niezakłóconej komunikacji”[15]. To także ważne dla pedagogów stwierdzenie. Jednak praktyka ostatnich dwóch dekad zmiany systemowej dowodzi, iż tak oczywiste oczekiwania stały się mało realne.

Przedstawionym wybiórczo próbom nowego pojmowania pedagogiki, głównie w aktualnie zalecanych podręcznikach akademickich, towarzyszą ciągle dość częste zmiany podstaw formalno-prawnych kształcenia i doskonalenia nauczycieli i wychowawców.

Według mojego rozeznania nikt nie dokonał merytorycznej oceny zasadności i efektywności wprowadzenia standardów kształcenia nauczycieli. Standardy te określały rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 września 2003 roku i z dnia 7 września 2004 roku oraz rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 roku (pedagogika – załącznik nr 78, pedagogika specjalna – załącznik nr 79). Należy w tym miejscu podkreślić, iż ukazały się ponadto jeszcze dwa akty wykonawcze dotyczące kształcenia nauczycieli: rozporządzenie z dnia 30 czerwca 2006 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli w kolegiach nauczycielskich i nauczycielskich kolegiach języków obcych oraz rozporządzeni z dnia 12 marca 2009 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w któ-

[14] Tamże, s. 323.

[15] Śliwerski, B. (2009). *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, s. 63.

rych można zatrudniać nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia na nauczycieli.

Dobrze się stało, moim zdaniem, iż zmiana ustawy „Prawo o szkolnictwie wyższym" (z dnia 27 lipca 2005 roku) – poprzez jej nowelizację z 18 marca 2011 roku wprowadzającą m.in. Krajowe Ramy Kwalifikacji – umożliwia zachowanie standardów w zakresie kształcenia nauczycieli. Wydane na jej podstawie przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w porozumieniu z Ministrem Edukacji Narodowej rozporządzenie z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowujących do wykonywania zawodu nauczycieli – w miarę precyzyjnie określa omawiany problem.

Analiza wymienionych aktów prawnych oraz daty wprowadzania ich w życie uświadamiają nam dynamikę zmian, które faktycznie nie pozwalają na merytoryczną ocenę funkcjonujących rozwiązań. Wynikają one przede wszystkim z ustaleń prawa Unii Europejskiej. Już 23 kwietnia 2008 roku Parlament Europejski wydał zalecenie w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. Stało się to w tym samym roku akademickim, w którym u nas na dobre zafunkcjonowały standardy określające kształcenie nauczycieli. Wprowadzenie w roku akademickim 2012/2013 Krajowych Ram Kwalifikacji pokrywa się w czasie z ukończeniem studiów przez pierwszych absolwentów kształconych zgodnie ze standardami wynikającymi z nowej ustawy. Poziom ich przygotowania do zawodu nauczyciela, wychowawcy, opiekuna byłby możliwy do oceny dopiero po kilku latach pracy zawodowej. Tak więc dokonujące się zmiany formalno-prawne i programowo-metodyczne nie wynikają z doświadczeń poprzedzających je rozwiązań. Trudno więc oczekiwać spodziewanych efektów. Można jedynie wyrazić nadzieję, że kolejne zmiany zastępujące KRK będą oparte na merytorycznych przesłankach.

Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK) obowiązywały studentów pierwszego roku studiów 2012/2013. Tak więc wszystkie podstawowe jednostki organizacyjne mają już za sobą pewne doświadczenia. Organizatorzy i realizatorzy planów studiów i programów nauczania mieli obowiązek spełnić wszystkie warunki określone w rozporządzeniach Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego wydanych na podstawie znowelizowanej ustawy z dnia 5 października 2011 roku w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia, ustawy z dnia 2 listopada 2011 roku w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego i kolejnych: z dnia 4 listopada 2011 roku w sprawie wzorcowych efektów kształcenia oraz z dnia 29 września 2011 roku w sprawie warunków oceny programowej i instytucjonalnej. Dodatkowo, uczelnie przygotowujące do zawodu nauczyciela obowiązuje rozporządzenie z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.

Zapisy znowelizowanej ustawy, jak i rozporządzeń wykonawczych budzą wiele kontrowersji realizacyjnych. Roczne doświadczenia z wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji świadczą o dużych trudnościach w opracowywaniu planów studiów

i programów nauczania. Owe trudności dotyczą przede wszystkim opracowania skutecznych i wiarygodnych narzędzi, których zastosowanie pozwoli na udokumentowanie osiągniętych przez studentów efektów kształcenia. Otwarcie o tym mówią uczestnicy licznych konferencji, sympozjów i szkoleń specjalistycznych. Potwierdza to w pełni wydane przez Ministerstwo i opatrzone obszernym komentarzem „Prawo o szkolnictwie wyższym" (537 stron) pod redakcją Waleriana Santera i Marka Wierzbowskiego. Aż 40 uczonych i specjalistów wysokiej klasy opracowało wyczerpujące komentarze do poszczególnych artykułów znowelizowanej ustawy. Minister Barbara Kudrycka w „Słowie wstępnym" stwierdza, że „Dokonana w marcu 2011 r. nowelizacja ustawy z 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym w sposób zasadniczy zmienia kształt regulacji prawnej funkcjonowania szkół wyższych (…) Zmieniając prawo o szkolnictwie wyższym – dodaje – uwolniono szkoły wyższe od centralnie ustalanych programów nauczania i dano swobodę kształtowania nowatorskich programów kształcenia"[16].

Dla kierowników podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni i osób zajmujących się wdrażaniem Krajowych Ram Kwalifikacji szczególnie cenny wydaje się być komentarz Ewy Sieczek zawarty w rozdziale I na stronach 15–64. Zdaniem autorki, „Nowelizacja z dnia 18 marca 2011 r. rozszerzyła słowniczek ustawowy o grupę nowych pojęć służących do opisu systemu kształcenia. Przepisy art. 2 ust. 1 pkt 18a–18i wprowadziły do polskiego systemu szkolnictwa wyższego Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (KRK). Pojęcie to zostało zdefiniowane jako opis kwalifikacji zdobytych w polskim systemie szkolnictwa wyższego, określony przez efekty kształcenia. Dla każdego z ośmiu obszarów kształcenia określono efekty kształcenia dla dwóch poziomów kształcenia i dwóch profili kształcenia (profilu ogólnoakademickiego lub praktycznego). Efekty dla każdego obszaru, poziomu i profilu kształcenia opisane są w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego niosą ze sobą nową filozofię kształcenia, która kładzie nacisk nie tyle na proces kształcenia, ile na jego efekty. Uczelnie są obowiązane do weryfikowania efektów kształcenia na wszystkich jego etapach. Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego są kolejnym etapem realizacji Procesu Bolońskiego (Komunikat z konferencji europejskich ministrów właściwych dla szkolnictwa wyższego w Bergen, 19–20 maja 2005 r., www.uka.amu.pl/bolonia.html), a także są zgodne z zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (Dz. Urz. UE C 111 z 06.05.2008, s. 1). Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego są powiązane z opracowywaną Polską Ramą Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie obejmującą osiem poziomów. Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego to poziom 6–8 w Polskiej Ramie Kwalifikacji (szósty po-

[16] Santera, W., Wierzbowski, M. (red.) (2013). *Prawo o szkolnictwie wyższym*. Komentarz, s. 11.

ziom – studia pierwszego stopnia, siódmy poziom – studia drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie, i ósmy poziom – studia doktoranckie)"[17].

Z mojej praktyki wynika, że w procesie wdrażania KRK bardzo pomocne okazały się dwa autoryzowane przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego opracowania: Ewy Chmieleckiej[18] i Andrzeja Kraśniewskiego[19].

Dla pedagogiki jako kierunku kształcenia zostały określone wzorcowe efekty w rozporządzeniu z 4 listopada 2011 r. – zał. nr 1. Obejmują one zakres wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Dla studiów I stopnia o profilu ogólnoakademickim sformułowanych jest z zakresu wiedzy 18 efektów, z zakresu umiejętności – 14 i postaw społecznych – 8. Dla studiów II stopnia odpowiednio – 16, 12 i 8. Wszystkie efekty mają odniesienie do efektów obszarowych nauk humanistycznych i nauk społecznych. Należy podkreślić, iż warunek uwzględniania przez pedagogikę dwóch obszarów wiedzy nastręcza w praktyce wiele trudności, między innymi wynikających z nieokreślonej proporcji uwzględniania efektów obszarowych. Należy w tym miejscu podkreślić, iż jednocześnie kształcenie pedagogów w specjalnościach nauczycielskich musi uwzględniać nowe standardy określone w rozporządzeniu z 17 stycznia 2012 r.

Moim zdaniem, bezpieczniej jest przyjąć do realizacji wzorcowe efekty niż opracowywać własne, chociażby ze względu na akredytację kierunku kształcenia przez Polską Komisję Akredytacyjną. Pogłębiona analiza wzorcowych efektów skłania do wniosku, iż są one kompatybilne z dotychczas obowiązującymi standardami kształcenia ujętymi w rozporządzeniu z dnia 12 lipca 2007 r. (zał. nr 78 dla pedagogiki i zał. 79 dla pedagogiki specjalnej).

Należy przypuszczać, iż zdecydowana większość uczelni w pierwszym roku wdrażania KRK przyjęła dla kierunku pedagogika realizację wzorcowych efektów kształcenia i profil ogólnoakademicki. Tymczasem faktyczne potrzeby rynku pracy wskazują na większe uzasadnienie realizacji profilu praktycznego. Jednakże dodatkowe i niełatwe do spełnienia wymagania (zawieranie umów z placówkami edukacyjnymi i ich udział w tworzeniu i realizacji programów kształcenia oraz dodatkowe koszty) zniechęcają do podejmowania się realizacji trudniejszego i droższego profilu praktycznego. Brak w rozporządzeniu przykładowych efektów dla profilu praktycznego ma także swoją wymowę.

Podsumowując powyższe rozważania, oparte na analizie najnowszych podręczników pedagogiki, przepisów prawnych oraz rocznego doświadczenia we wdrażaniu KRK, można sformułować następujące wnioski końcowe:

---

17 Sieczek, E. *System szkolnictwa wyższego*, rozdz. I, s. 25–26.

18 Chmielecka, E. (2010). *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*.

19 Kraśniewski, A. (2011). *Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?*

1. Pedagogika współczesna wciąż poszukuje swojej tożsamości i właściwego miejsca w nowych uwarunkowaniach jako dziedzina wiedzy, dyscyplina akademicka, jak również skutecznych możliwości zaistnienia w praktyce edukacyjnej.
2. Wprowadzane zmiany legislacyjne w szkolnictwie wyższym i w systemie edukacji są zbyt częste, niedopracowane i dlatego nie znajdują poparcia w środowiskach akademickich i oświatowych, stwarzając więcej zagrożeń niż szans na poprawę nisko ocenianej przez społeczeństwo praktyki edukacyjnej.
3. Krajowe Ramy Kwalifikacji zwiększają autonomię uczelni, nauczycieli, studentów i uczniów.

Czas, jak zwykle, zweryfikuje zasadność wprowadzanych zmian programowych i organizacyjnych, w tym wpływ Krajowych Ram Kwalifikacji na jakość kształcenia. Można jedynie wyrazić przekonanie, że pozytywnie.

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE 2014(1)
ROZPRAWY I MATERIAŁY, s. 51–95

Anna Koper, Ines Kierzkowska-Żuk, Hanna Sokołowska
Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Własne umiejętności samokształceniowe oraz twórcze myślenie wykorzystywane w nauce – w opinii studentów Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Self-learning skills and creative thinking used in the study – in opinions of students of University of Economics and Innovation in Lublin

Streszczenie
Rozważania dotyczą edukacji akademickiej postrzeganej jako proces prowadzący do kształtowania aspiracji studentów i kompetencji dalszego samokształcenia. Autorki oparły je na wynikach szerszych badań na temat autoedukacji, przeprowadzonych wśród studentów WSEI w Lublinie. W artykule zaprezentowano pierwszą część badań dotyczących edukacyjnych postaw studentów, zwracając uwagę na dwa zasadnicze aspekty: motywację studentów różnych kierunków do podjęcia nauki na studiach wyższych, jak również sposób postrzegania przez nich czynników sprzyjających i utrudniających efektywną naukę. Autorki zaprezentowały uzyskane wyniki na tle dotychczasowych badań opisywanych w literaturze pedagogicznej, jednocześnie odwołując się do kontekstu zmian strukturalnych i mentalnych, którym współcześnie podlega szkolnictwo wyższe.

Summary
The study concerns academic education seen as a process leading to shaping students' aspirations and competences of further self-education. The authors based their study on the results of broader research on self-education carried out among WSEI students in Lublin. In the article, the first part of research concerning educational attitudes of students is presented with an emphasis on two cardinal aspects: motivation of students from different fields to start university studies as well as their perception of factors which favor or hamper effective learning. The authors present the obtained results in the context of the previous research described in pedagogical literature, at the same time referring to the context of structural and mental changes which influence HEIs.

Słowa kluczowe: edukacja ustawiczna, kompetencje samokształceniowe, student, uczelnia wyższa

Keywords: continual education, self-education competences, student, HEI

1. Autoedukacja ludzi dorosłych – pojęcie – uwarunkowania

Obserwowany dynamiczny rozwój społeczeństwa kształtuje nowe wartości, potrzeby i oczekiwania społeczne. Koncepcja uczącego się społeczeństwa oznacza nie tylko, że jednostki kontynuują naukę przez całe życie, ale że każdy aspekt ich życia jest okazją do uczenia się. Te przesłanki wskazują na wzrost znaczenia autoedukacji w życiu każdego człowieka i konieczność podejmowania tego procesu przez całe życie[1]. Całożyciowe uczenie się ma swoje rysy charakterystyczne – wymaga refleksyjności, autonomii, podmiotowości, autozarządzania. Postawy całożyciowego uczenia się nie można zredukować do nabywania nowej wiedzy czy opanowania nowych sprawności. Wymaga ona świadomości uczenia się i poznawczej tożsamości[2].

Edukacja dorosłych jest obecnie koniecznością życiową ze względu na pełnione przez nią funkcje społeczne. Niekończąca się dzisiaj dorosłość jest, zdaniem wielu andragogów, oryginalnym zjawiskiem edukacyjnym, w którym człowiek musi się nieustająco uczyć wielu rzeczy (w tym także dorosłości) do końca swoich dni. Taka edukacja (całożyciowa i nieprzerwana czy raczej ustawiczna) staje się sposobem na utrzymanie na należytym poziomie przygotowania zawodowego i zagwarantowania niezbędnych kompetencji życiowych. Edukacja dorosłych nie jest już dzisiaj zjawiskiem drugoplanowym, jakim była przez wieki. Staje się ona niezbywalną koniecznością we wszystkich momentach życia codziennego ludzi dorosłych i zasadniczą potrzebą ich wyzwolonego umysłu[3].

Autoedukację możemy rozumieć jako proces stawania się twórczym, innowacyjnym człowiekiem, osobą dążącą do pełnego rozwoju swojego potencjału. Innowacyjność ludzi, którą rozumie się najczęściej jako inicjowanie i wywoływanie zmiany, niekoniecznie prowadziła w przeszłości do rozwoju jakości życia. Niekiedy służyła tylko przezwyciężaniu wcześniej uschematyzowanych sposobów funkcjonowania, ale rodziła też nowe schematy, choć o coraz krótszej trwałości, jak też często mylne złudzenie postępu. Twórczość, jakkolwiek rozumiana i realizowana, nie jest możliwa bez ludzkiej podmiotowości w stanowieniu o swoim rozwoju. To stanowienie o sobie realizuje się w procesie autokreacji, będącej często ubocznym, nie zawsze uświadomionym skutkiem podejmowanych i realizowanych zadań. Jednak głównie w procesie autoedukacji jako przypadku autokreacji, z którym wiąże się świadomość i wola dążenia do takiego ukierunkowania swojego rozwoju, by stać się zdolnym do permanentnego doskonalenia siebie, osiągania wyższej

---

1 Wróblewska, W. (2008). *Autoedukacja studentów w uniwersytecie – ujęcie z perspektywy podmiotu*. Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, s. 10.

2 Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: Wydaw. Nauk. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, s. 206.

3 Aleksander, T., Barwińska D. (red.) (2007). *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych. Praca zbiorowa*, Kraków – Radom: Uniwersytet Jagielloński, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, s. 12.

jakości swojego życia i, w drodze kooperacji, tworzenia warunków innym do tego samego[4].

Praca nad sobą określana jest terminem *samokształcenie*, coraz powszechniej nazywana jest też *samoedukacją* czy *autoedukacją*. Termin *samokształcenie,* obecnie najczęściej używany przez dydaktyków, stopniowo gubił swoją uniwersalność w ujmowaniu pełnego zakresu osobowego rozwoju człowieka, w tym jego znaczące składniki denotacyjne, jak: sfera uznawanych i odczuwanych wartości, postawa społeczno-moralna, inteligencja emocjonalna, rozwój estetyczny, siła woli, tożsamość osobowa, autonomia osoby, postawa, pasje i zdolności twórcze. Najczęściej zawężał też jego treść do kształcenia planowanego i zorganizowanego, nierzadko jedynie szkolnego czy paraszkolnego, lub w podobny sposób realizowanego indywidualnie, choć już bez kierującego nauczyciela/wychowawcy. Dzisiejsza rzeczywistość edukacji, wymaga dopełnienia i aktualizacji wszystkich istotnych zakresów i problemów autoedukacji. W pewnej fazie psychicznego i społecznego rozwoju człowieka autokreacja może się stać już nie tylko mimowolnym, ale też ważnym sprawczym czynnikiem intencjonalnej autokreacji i przez całe dalsze życie permanentnie realizowanej autoedukacji. To właśnie stawia przed edukacją, oprócz zadania dostarczenia jednostce podstawowych intelektualnych i operacyjnych instrumentów poznawania świata oraz sposobów bycia w nim, także zadanie wzbudzania i wspomagania szeroko ujmowanego procesu twórczego rozwoju. Ponadto realizowania tego zadania wśród coraz większej rzeszy ludzi i w całym przebiegu ich życia zgodnie z coraz wyższymi indywidualnymi standardami psychicznymi. Dopiero wtedy dynamika obu tych procesów – edukacji i autoedukacji – może przynieść najcenniejsze owoce – pełnię rozwoju jednostki[5].

Pełny indywidualny rozwój można rozumieć różnie. Po pierwsze, jako proces rozwojowy prowadzący jednostkę do jej indywidualizacji jako osoby, zwłaszcza do kreowania jej tożsamości osobowej, autonomii, rozwoju zdolności twórczych, orientacji życia; w swojej niepowtarzalności, jako swoisty układ właściwości ją cechujący. Po drugie jako rozwój wszechstronny potencjału osobowego, odkrywanie predyspozycji i przekształcanie ich w dyspozycje oraz ustalanie perspektyw twórczego spełniania się w toku dalszego życia. Po trzecie, jako stan rozkwitu określonych zdolności i ich najlepsze wykorzystanie w procesach życia i działalności twórczej, dla samourzeczywistnienia siebie w najpełniejszym z możliwych – zakresie i stopniu[6].

Na czym polega doniosłość edukacyjnego zadania kształtowania oraz wspomagania procesów samokształtowania postawy autoedukacyjnej i efektywnego wspierania przez społeczeństwo, jego grupy i instytucje obu tych doniosłych procesów – edukacji i autoedukacji? Rozwinięta postawa autoedukacji implikuje:

---

4 Jankowski, D. (2012). *Edukacja i autoedukacja. Współzależność. Konteksty. Twórczy rozwój*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 10.

5 Tamże, s. 12.

6 Tamże, s. 24–25.

- wyższy, aniżeli u osób bez takiej postawy, poziom zaangażowania w każdy proces edukacyjny (szkolny, pozaszkolny, medialny), wspomagający, ułatwiający, ale też niekiedy inspirujący do rozwoju poznawczego, wolicjonalnego i emocjonalnego czy innego, rokujący szansę partnerskiego współdziałania z nauczycielem, wykładowcą, uczonym, pozwalający realizować ambitniejsze zadania edukacyjne, nadawać edukacji twórczy charakter (do czego kluczem jest dialog i kooperacja);
- wykorzystanie wielości potencjalnych czynników rozwojowych i środków temu służących, a także wielości układów sytuacyjnych towarzyszących codziennej aktywności, w interakcjach z innymi ludźmi, w kontaktach z kulturą symboliczną, występujących w życiu społecznym i zawodowym, a nawet w czasie zabawy i aktywności rekreacyjnej, a także przydawanie wielu tym sytuacjom walorów autoedukacyjnych dla zrealizowania szansy indywidualnego rozwoju osobowego lub oddalenia jego zagrożeń;
- urzeczywistnienie indywidualizacji i tworzenie większej szansy pełni indywidualnego rozwoju, niemożliwej do spełnienia w procesach zewnętrznej edukacji, rozwijanej przez społeczeństwo, jego grupy i instytucje, często przecież wysoce sformalizowanej i zestandaryzowanej;
- kształtowanie osobowej tożsamości jednostki, co oznacza osiąganie integralności jej struktury, uzyskanie przez nią autonomii osobowej, a więc zdolności podejmowania wyższych, niestandardowych funkcji i decyzji, opartych na względnie dużej niezależności od otoczenia, wreszcie kształtowanie osobowości twórczej, umożliwiającej realizację aspiracji i wykorzystanie kompetencji też w takich zakresach twórczych, które są jeszcze społecznie niedoceniane czy kwestionowane lub wręcz aktualnie odrzucane;
- osiąganie świadomości potrzeby ciągłej ewaluacji procesów edukacyjnych możliwych do realizowania na wielu płaszczyznach aktywności życiowej, wspierających procesy twórczego rozwoju, w miejsce tradycyjnego uruchamiania przez edukację sił i używania środków przymusu do nasilania procesów urabiania jednostki oraz wdrażania jej do reprodukowania zakorzenionych wzorów funkcjonowania[7].

Do podstawowych warunków uczenia się całożyciowego należą proedukacyjne postawy jego uczestników. Obejmują one: 1) proaktywność – uczący się sami określają kierunki poszukiwań najlepszego rozwiązania problemu i sprawują nad nimi pełną kontrolę; 2) refleksyjny krytycyzm – uczący się są krytyczni wobec uznanych wzorów rozwiązywania problemów danego typu oraz ukształtowanych na ich podstawie własnych wartości; 3) kreatywność – uczący się są zdolni ana-

[7] Jankowski, D. (2012). *Edukacja i autoedukacja. Współzależność. Konteksty. Twórczy rozwój*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 44–45.

lizować problem z punktu widzenia innych uczestników sytuacji i odmiennych wartości[8].

Należy w tym miejscu podkreślić potrzebę stwarzania warunków do rozwijania autoedukacji studentów na wszystkich etapach edukacji, a w szczególności we wszystkich typach szkół wyższych. W nurcie zmian w funkcjonowaniu uczelni wyższej kształtuje się nowe spojrzenie na proces studiowania, w którym student decyduje o programie swoich studiów, a szkoła tylko pomaga mu w wyborze przedmiotów. Następuje powolny proces przejmowania odpowiedzialności za własną edukację. Powstaje konieczność, aby obok studiowania konkretnej dyscypliny naukowej, zgłębiać trening pracy umysłowej. Przede wszystkim nabywać kompetencje rozpoznawania i kreowania sytuacji sprzyjających rozwojowi osobowości; kształtować umiejętności podejmowania działań edukacyjnych, a w szczególności inicjowania i organizowania pracy nad własnym rozwojem. Zdobyte kompetencje w toku studiów w zakresie autoedukacji pozwalają studentom na podejmowanie działań prowadzących do kompleksowego i całożyciowego uczenia się. Student zostaje wyposażony w podstawowe narzędzia, umiejętności uczenia się, które pozwolą mu na zgłębianie każdej dziedziny w przyszłości[9]. W procesie edukacyjnym można wyróżnić całe spectrum istotnych komponentów sytuacji studenta ulegających większym lub mniejszym zmianom. Jak przekonuje w swojej pracy Jan Saran, warto obecnie mieć wiedzę o tych czynnikach, o ich stanie, poziomie, o funkcjonowaniu studenta i jego sukcesach. Sensowne wydaje się zatem przyjrzenie się czynnikom od dawna uznanym za istotne – związanym z sytuacją studiowania, ale także takim czynnikom, które z punktu widzenia uczelni stanowiły wskaźniki skuteczności i efektywności studiów. Można tu zasygnalizować:

- czynniki na wejściu – związane z rekrutacją kandydatów na studia (…);
- czynniki dotyczące przebiegu procesu edukacyjnego – trudności w nauce i ich zróżnicowanie w aspekcie przygotowania i przebiegu pracy samodzielnej (wiedza i umiejętności uczenia się, organizacja i planowanie nauki własnej, uczestnictwo w zajęciach, korzystanie ze źródeł wiedzy itp.);
- czynniki dotyczące organizacji procesu pedagogicznego (…);
- czynniki dotyczące nabytych kompetencji w relacji do zakładanych przez uczelnię na poszczególnych kierunkach i specjalnościach kształcenia[10].

---

[8] Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: Wydaw. Nauk. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, s. 59.

[9] Sokołowska, H. (2011). Rola uczelni wyższej w kształtowaniu kompetencji samokształceniowych oraz twórczego myślenia studentów. W: J. Saran, M. Żmigrodzki (red.), *Student jako podmiot edukacji we współczesnej uczelni wyższej* (s. 235–250). Lublin: lnnovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie, s. 248.

[10] Saran, J. (2012). Nowa sytuacja edukacyjna studenta we współczesnej uczelni. W: J. Saran: *Edukacja ustawiczna w okresie transformacji systemowej*. Wyd. 2 poszerz. i uzup. (s. 220–231), Lublin: lnnovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie, s. 224.

2. Badania własne na tle badań dotychczasowych

Analiza literatury pozwoliła zauważyć, że proces autoedukacji jest opisywany w wielu pozycjach książkowych i licznych czasopismach pedagogicznych, psychologicznych i socjologicznych. Publikowane badania w większości dotyczyły zbierania opinii respondentów na temat wpływu różnorodnych czynników na proces samokształcenia, motywów uczenia się i zmiany motywów w trakcie edukacji, potrzeb edukacyjnych, zainteresowań i dróg edukacyjnych[11]. Niedostatek badań nad analizą przebiegu autoedukacji w rozumieniu szerokim, a jednocześnie ogromne ich znaczenie dla praktyki edukacyjnej i rozwoju człowieka inspirowały autorki do zajęcia się ta problematyką.

Badanie opinii studentów na temat ich umiejętności samokształceniowych oraz twórczego myślenia wykorzystywanego w nauce miało na celu wstępną diagnozę poziomu tych umiejętności u studentów Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie. Badania prowadzono przez dwa lata: 2011/2012 oraz 2012/2013 na studiach niestacjonarnych na kierunkach: pedagogika (pierwszy i drugi rok), transport, informatyka, mechanika i budowa maszyn (pierwszy rok) oraz w roku 2013/2014 na pierwszym roku studiów stacjonarnych kierunków: informatyka, bezpieczeństwo wewnętrzne i ekonomia, a także na studiach niestacjonarnych kierunków: transport, mechanika i budowa maszyn, informatyka, bezpieczeństwo wewnętrzne, ekonomia oraz zdrowie publiczne. Opinie studentów naszej Uczelni na temat swojej sprawności w uczeniu się, wyrażane na początku studiów, są ważnym elementem dbałości o zapewnianie jakości kształcenia. Staną się one tematem dalszych analiz prezentowanych kolejno w cyklu publikacji na łamach *Studiów i Prac Pedagogicznych*. Badania te są częścią projektu dotyczącego kompetencji samokształceniowych studentów, zainicjowanego w Zakładzie Andragogiki i Edukacji Ustawicznej Wydziału Pedagogiki i Psychologii WSEI w Lublinie[12] pod kierownictwem prof. dr hab. Jana Sarana.

Problematykę realizowanych badań określono, stawiając następujące pytania:

- Jakie są źródła motywacji studentów do kontynuowania nauki?
- Jakie czynniki ułatwiają, a jakie utrudniają studentom efektywne uczenie się?
- Jak studenci postrzegają swój styl uczenia się (dominujący u nich typ inteligencji, preferowane w nauce kanały sensoryczne)?
- W jakim zakresie studenci wykorzystują w uczeniu się twórcze myślenie, wyobraźnię oraz inne zmysły niż wzrok i słuch?
- W jakim zakresie i jak sprawnie studenci stosują nowoczesne techniki uczenia się takie jak: mnemotechnika, szybkie czytanie, notowanie techniką map myśli?

[11] Czerniawska, O. (2007). Dylematy andragogiki. Między nauczaniem, uczeniem się a autoedukacją. W: B. Juraś-Krawczyk (red.), *Wybrane obszary badawcze andragogiki* (s. 11–22). Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, s. 14.

[12] Obecnie Pracownia Andragogiki i Edukacji Ustawicznej Wydziału Pedagogiki i Psychologii WSEI.

W niniejszym artykule znalazły się wyniki porównania opinii studentów ze wszystkich badanych grup dotyczące dwóch pierwszych problemów badawczych. Do studentów skierowano dwa pytania otwarte:

1. *Dlaczego podjęła Pani/podjął Pan naukę w szkole wyższej i kto miał wpływ na tę decyzję?*
2. *Co sprzyjało, a co utrudniało Pani/Panu dotychczasową efektywną naukę?*

Badani studenci odpowiadali na pytania skierowane do nich na zakończenie zajęć z przedmiotu *Organizacja efektywnej pracy umysłowej i techniki twórczego myślenia*. Wypowiedzi studentów były podpisane imieniem i nazwiskiem, datą dzienną oraz rokiem studiów.

W badaniu opinii studentów przyjęto – jeden z podstawowych w naukach pedagogicznych – model badań empirycznych ilościowo-jakościowych, służący komplementarnemu uzyskiwaniu wiedzy, dopełnianiu się wiedzy uzyskiwanej z badań ilościowych i z badań jakościowych[13]. W każdych badaniach, również w badaniach jakościowych, najistotniejsze jest postawienie interesującego pytania – pytania pozwalającego dostrzec to, co dotąd było pomijane, pozwalającego w niekonwencjonalny sposób połączyć szczegóły, tak że powstaje nowy obraz zjawiska[14]. Istotną cechą współczesnych badań jakościowych jest ich otwartość, wyrażająca się m.in. w dialogu badacza z interpretowanymi tekstami (co jest zasadą tradycyjnej hermeneutyki). To znaczy, że wyjściowa, uświadamiana sobie przez badacza wiedza (przyjmowane pojęcia i towarzyszące im koncepcje teoretyczne), traktowana jest jako punkt wyjścia umożliwiający podjęcie interpretacji tekstu. W całości analizy nie dąży się jednak do potwierdzenia tej wiedzy, wręcz przeciwnie – wystawia się ją na próby, dąży się do jej jeśli nie odrzucenia, to co najmniej rozszerzenia, a tym samym do zmiany[15]. Ilościowe podsumowanie badań jakościowych posłużyć ma dopełnieniu wiedzy pochodzącej ze swobodnych wypowiedzi respondentów, wyciągnięciu prawidłowości i sformułowaniu uogólnień.

Omawiane w artykule badania opinii studentów WSEI w Lublinie na temat autoedukacji tak właśnie potraktowano, licząc na konfrontację znanych już z literatury uwarunkowań autoedukacji oraz opinii naszych studentów na temat własnych umiejętności samokształceniowych oraz twórczego myślenia wykorzystywanego w nauce. Wybór studentów pedagogiki jako głównej grupy respondentów w opisywanych badaniach podyktowany był przede wszystkim przyjęciem tezy o szczególnych wymaganiach społecznych związanych z przyjmowaniem odpowiedzialnej postawy stawianych pedagogom. Studenci pedagogiki stanowią liczną

[13] Palka, S. (2007). Andragogika w systemie nauk pedagogicznych. W: T. Aleksander, D. Barwińska (red.), *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych. Praca zbiorowa* (s. 75–80). Kraków – Radom: Uniwersytet Jagielloński, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, s. 75–80.

[14] Urbaniak-Zając, D., Kos E. (2013). *Badania jakościowe w pedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 255.

[15] Urbaniak-Zając, D., Kos E. (2013). *Badania jakościowe w pedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 256.

grupę wśród młodzieży akademickiej. W 2008 roku w Polsce na tym kierunku studiowało 12% studentów w uczelniach publicznych (również technicznych) i niepublicznych[16].

Pytania stawiane studentom WSEI miały charakter otwarty, zatem respondenci odpowiadali, nie sugerując się zakresem proponowanych, gotowych kafeterii, w pełni korzystając z danej im swobody wypowiedzi i dość długiego czasu (ok. 20 minut) na jej przemyślenie i sformułowanie. Udzielane odpowiedzi miały zatem różną długość – od kilkuwyrazowych, jednozdaniowych po obszerniejsze teksty kilkunastozdaniowe. Te ostatnie zdecydowanie też przeważały, a ich treść, często ujawniająca bardzo osobiste wątki i przemyślenia, nakazuje wierzyć w szczerość respondentów i prawdziwość opisywanych emocji i składanych deklaracji. W przeprowadzonych analizach nie skupiono się jednak na opisie indywidualnych przypadków i życiowych historii, ale na jakościowo-ilościowym ujęciu uzyskanych informacji. Teksty wypowiedzi studentów poddano zatem kategoryzacji w celu wyodrębnienia podstawowych kategorii pojęciowych odnoszących się do czynników motywujących, a także osób, które miały wpływ na decyzje respondentów oraz do czynników ułatwiających i utrudniających uczenie się.

Proponując przedstawioną kategoryzację odpowiedzi respondentów, autorki kierowały się przede wszystkim tym, by wyodrębnione kategorie jak najwierniej odpowiadały konceptualizacji uzewnętrznionej w formie językowej wypowiedzi studenckich. Można powiedzieć zatem, że jest to kategoryzacja potoczna, taka, którą sugerują wypowiedzi respondentów, a nie teorie i wcześniejsze badania prowadzone według kwestionariuszy ankiet narzucających określony teoretyczny punkt widzenia. Dopiero w toku dalszych analiz odniesiono się do pojęć teoretycznych, takich na przykład jak motywacja wewnętrzna, zewnętrzna, pozwalających na interpretację zebranego materiału empirycznego. Przeprowadzona kategoryzacja umożliwiła zestawienie i porównanie odpowiedzi różnych grup studentów. W zaprezentowanych dalej analizach uwzględniono dwie zmienne: kierunek studiów oraz płeć.

Na pytanie dotyczące motywacji podjęcia studiów odpowiadało 443 studentów (w tym 181 studiujących pedagogikę i 262 z pozostałych kierunków), natomiast do kwestii czynników ułatwiających i utrudniających efektywną naukę odniosło się 520 studentów (w tym 228 studentów pedagogiki i 292 pozostałych kierunków). Zróżnicowanie liczby respondentów odpowiadających na oba pytania badawcze wynikało z tego, iż studenci byli badani w różnych dniach zajęć. Liczba badanych odpowiadała liczbie studentów obecnych na zajęciach.

[16] Marek, L. (2009). *Ku odpowiedzialności w studiowaniu pedagogiki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 14–15.

3. Motywacja do podjęcia i kontynuowania nauki w szkole wyższej

Badani studenci zapytani zostali o powody, które skłoniły ich do podjęcia nauki w szkole wyższej. Pytanie to dodatkowo uzupełniono prośbą o wskazanie osób, które miały wpływ na decyzję o kontynuowaniu przez nich nauki na poziomie szkoły wyższej.

Materiał empiryczny, który uzyskano w badaniu studentów różnych kierunków studiów (pedagogiki – 181 osób; zarządzania – 59 osób; informatyki – 32 osoby; zdrowia publicznego – 25 osób; mechaniki i budowy maszyn – 30 osób; ekonomii – 64 osoby; transportu – 52 osoby; łącznie – 443 osoby, w tym 292 kobiety i 151 mężczyzn) pozwolił na wyłonienie kilkunastu czynników motywujących studentów do podjęcia nauki uniwersyteckiej, a w dalszej analizie na pogrupowanie ich w następujących pięć szerszych podstawowych kategorii: czynniki zawodowe; czynniki materialne; czynniki rozwojowo-edukacyjne; czynniki osobiste, czynniki wychowawczo-rodzinne. Do czynników zawodowych zaliczono wskazywane przez studentów *zdobycie zawodu/kwalifikacji, podniesienie kwalifikacji zawodowych, zdobycie wykształcenia wymaganego przez pracodawcę lub przepisy prawa, zwiększenie szans na rynku pracy*, jak również *możliwość awansu, kariery, zajęcia lepszego stanowiska*. Za odrębną szeroką kategorię uznano czynniki materialne (*wyższe zarobki, poprawa sytuacji materialnej, standardu życia*), chociaż w wypowiedziach respondentów często wymieniane były przy okazji wskazywania czynników zawodowych (np. *możliwości awansu, kariery, zajęcia lepszego stanowiska*), jako ich naturalna konsekwencja. Z uwagi jednak na podkreślanie ich rangi przez respondentów wyeksponowano je także w kategoryzacji. Wśród czynników rozwojowo-edukacyjnych znalazły się motywy związane z rozwojem własnym rozumianym przede wszystkim jako rozwój intelektualny. Czwartą grupę stanowią czynniki nazwane osobistymi, bowiem grupują te powody podjęcia studiów, które wiążą się ze *stricte* osobistymi korzyściami wynikającymi ze studiowania (korzyści doraźne – *nowe znajomości, przedłużenie młodości, wykorzystanie czasu wolnego/zajęcie czasu, korzystanie z życia studenckiego* – lub związane z podniesieniem samooceny – *większy prestiż społeczny, zaspokojenie aspiracji przez uzyskanie tytułu/dyplomu, dające osobistą satysfakcję spełnienie marzeń i zakładanych celów*). Do kategorii piątej, określonej jako czynniki wychowawczo-rodzinne, zaliczono te związane z przyszłym oddziaływaniem na własną rodzinę – dzieci: *bardziej świadome/lepsze wychowanie własnych dzieci, dawanie dzieciom dobrego przykładu/powodu do dumy*.

Analizując uzyskany materiał empiryczny, zwrócono także uwagę na wypowiedzi niewielkiej grupy, bo kilkunastu studentów, które pojawiły się niejako na marginesie podjętego przez nich głównego wątku. Były to odpowiedzi wskazujące na powód (*dobra opinia o uczelni w środowisku, wśród znajomych – postrzeganie*

szkoły wyższej jako przyjaznej studentowi, jako miejsca satysfakcjonującego rozwoju) podjęcia nauki w wybranej, konkretnej szkole wyższej. Najwyraźniej jednak, w pojęciu tych studentów, sposób postrzegania szkoły wyższej w środowisku i opinie o niej stanowiły dodatkowy czynnik motywujący do decyzji o studiowaniu w ogóle. Z tego powodu przedstawiona poniżej klasyfikacja uwzględnia, obok wymienionych pięciu kategorii, także szóstą, którą określono jako czynniki *inne*.

W poniższych tabelach zaprezentowane zostały wyniki w odniesieniu do poszczególnych kierunków studiów, przy czym w pierwszej (tab. 1) przedstawiono dane ogółem z uwzględnieniem podziału na studentów pedagogiki oraz studentów pozostałych kierunków studiów. Zaproponowany sposób pokazania wyników ma na celu przede wszystkich wyeksponowanie istotnych różnic, które dało się zauważyć między studentami pedagogiki i pozostałymi uczestnikami badania (studenci pozostałych kierunków). Liczebności wydzielonych grup respondentów (wśród których zdecydowanie dominowały osoby studiujące pedagogikę) pozwoliły na procentowe zestawienie danych. Drugie zestawienie (tab. 2.), prezentujące odpowiedzi uzyskane od przedstawicieli poszczególnych kierunków studiów, pokazuje specyficzne przesłanki kierujące ich decyzjami o wyborze studiów, jakkolwiek, z uwagi na małą liczebność uwzględnionych grup respondentów (wyniki przedstawiono nie w postaci procentów a proporcji), należy te wyniki traktować raczej jako orientacyjne niż pozwalające na formułowanie wniosków o motywacji studentów transportu, ekonomii, informatyki, zdrowia publicznego czy mechaniki.

Tabela 1. Czynniki motywujące do podjęcia studiów w uczelni wyższej (wg kierunku studiów i ogółem)

Kategoria	**Kierunek studiów**					
Czynniki zawodowe	**Pedagogika N=181**		**Pozostałe kierunki N=262**		**OGÓŁEM N=443**	
	L	**%**	**L**	**%**	**L**	**%**
Zdobycie zawodu/kwalifikacji	93	**51,4**	28	**10,7**	121	**27,3**
Podniesienie kwalifikacji zawodowych	33	**18,2**	57	**21,8**	90	**20,3**
Zdobycie wykształcenia wymaganego przez pracodawcę lub przepisy prawa	18	**9,9**	2	**0,8**	20	**4,5**
Zwiększenie szans na rynku pracy (zdobycie pracy/zmiana pracy na lepszą); *założenie/rozwój własnej firmy*	25	**13,8**	100 12	**38,2** **4,6**	125 12	**28,2** **2,7**
Możliwość awansu, kariery, zajęcia lepszego stanowiska	5	**2,8**	34	**13,0**	39	**8,8**
Razem – czynniki zawodowe	174	**96,1**	233	**89,0**	407	**91,9**

Kategoria	Kierunek studiów					
Czynniki materialne	**Pedagogika N=181**		**Pozostałe kierunki N=262**		**OGÓŁEM N=443**	
	L	**%**	**L**		**L**	**%**
Poprawa sytuacji materialnej/ zarobków / standardu życia	8	**4,4**	47	**18,0**	55	**12,4**

Kategoria	Kierunek studiów					
Czynniki rozwojowo-edukacyjne	**Pedagogika N=181**		**Pozostałe kierunki N=262**		**OGÓŁEM N=443**	
	L	**%**	**L**		**L**	**%**
Pogłębienie/nabycie nowej wiedzy i umiejętności	52	**28,7**	59	**22,5**	111	**25,1**
Rozwój zainteresowań	11	**6,1**	26	**9,9**	37	**8,4**
Własny rozwój intelektualny	32	**17,7**	38	**14,5**	70	**15,8**
Chęć ciągłego kształcenia się	13	**7,2**	28	**10,7**	41	**9,3**
Razem – czynniki rozwojowo-edukacyjne	108	**59,7**	151	**57,6**	259	**58,5**

Kategoria	Kierunek studiów					
Czynniki osobiste	**Pedagogika N=181**		**Pozostałe kierunki N=262**		**OGÓŁEM N=443**	
	L	**%**	**L**		**L**	**%**
Nawiązanie nowych, ciekawych znajomości/kontakt z interesującymi osobami	5	**2,8**	16	**6,1**	21	**4,7**
Przedłużenie młodości	1	**0,6**	2	**0,8**	3	**0,7**
Wykorzystanie czasu wolnego/zajęcie czasu	5	**2,8**	6	**2,3**	11	**2,5**
Korzystanie z życia studenckiego	0	**0,0**	6	**2,3**	6	**1,3**
Większy prestiż społeczny	6	**3,3**	13	**5,0**	19	**4,3**
Zaspokojenie aspiracji przez uzyskanie tytułu/dyplomu	49	**27,1**	75	**28,6**	124	**28,0**
Dające osobistą satysfakcję spełnienie marzeń i zakładanych celów	16	**8,8**	40	**15,3**	56	**12,6**
Razem – czynniki osobiste	82	**45,3**	158	**60,3**	240	**54,2**

Kategoria	Kierunek studiów					
Czynniki wychowawczo-rodzinne	**Pedagogika N=181**		**Pozostałe kierunki N=262**		**OGÓŁEM N=443**	
	L	**%**	**L**		**L**	**%**
Bardziej świadome/lepsze wychowanie własnych dzieci.	9	5,0	0	0,0	9	2,0
Dawanie dzieciom dobrego przykładu/powodu do dumy.	5	2,8	0	0,0	5	1,1
Razem – czynniki wychowawczo-rodzinne	14	7,8	0	0,0	14	3,2

Kategoria	Kierunek studiów					
Czynniki inne	**Pedagogika N=181**		**Pozostałe kierunki N=262**		**OGÓŁEM N=443**	
	L	**%**	**L**		**L**	**%**
Dobra opinia o uczelni w środowisku, wśród znajomych – postrzeganie szkoły wyższej jako przyjaznej studentowi, jako miejsca satysfakcjonującego rozwoju.	0	**0,0**	5	**1,9**	5	**1,1**

Tabela 2. Czynniki motywujące do podjęcia studiów w uczelni wyższej (szczegółowo wg kierunku studiów)

Kategoria	**Kierunek studiów**													
Czynniki zawodowe	**Pedagogika N=181**		**Transport N=52**		**Ekonomia N=64**		**Informatyka N=32**		**Zdrowie publiczne N=25**		**Mechanika i budowa maszyn N=30**		**Zarządzanie N=59**	
	L	**x/181**	**L**	**x/52**	**L**	**x/64**	**L**	**x/32**	**L**	**x/25**	**L**	**x/30**	**L**	**x/59**
Zdobycie zawodu/ kwalifikacji	93	**0,51**	4	**0,08**	8	**0,13**	8	**0,25**	3	**0,12**	3	**0,1**	2	**0,03**
Podniesienie kwalifikacji zawodowych	33	**0,18**	8	**0,15**	11	**0,17**	7	**0,02**	10	**0,4**	8	**0,26**	13	**0,22**
Zdobycie wykształcenia wymaganego przez pracodawcę lub przepisy prawa	18	**0,09**	0	**0,0**	0	**0,0**	1	**0,03**	0	**0,0**	0	**0,0**	1	**0,02**
Zwiększenie szans na rynku pracy (zdobycie pracy/zmiana pracy na lepszą); założenie/rozwój własnej firmy	25	**0,13**	23	**0,44**	32 4	**0,5** **0,06**	17 2	**0,53** **0,06**	6	**0,24**	7 3	**0,23** **0,1**	15 3	**0,25** **0,05**
Możliwość awansu, kariery, zajęcia lepszego stanowiska	5	**0,02**	12	**0,23**	4	**0,06**	4	**0,13**	0	**0,0**	10	**0,33**	4	**0,07**
Razem – czynniki zawodowe	174	**0,96**	47	**0,9**	59	**0,92**	39	**1,21**	19	**0,76**	31	**1,03**	38	**0,64**

Kategoria	Kierunek studiów													
Czynniki materialne	**Pedagogika N=181**		**Transport N=52**		**Ekonomia N=64**		**Informatyka N=32**		**Zdrowie publiczne N=25**		**Mechanika i budowa maszyn N=30**		**Zarządzanie N=59**	
	L	**x/181**	**L**	**x/52**	**L**	**x/64**	**L**	**x/32**	**L**	**x/25**	**L**	**x/30**	**L**	**x/59**
Poprawa sytuacji materialnej/ zarobków/ standardu życia	8	0,04	23	0,44	6	0,09	9	0,28	1	0,04	6	0,2	2	0,03

Kategoria	Kierunek studiów													
Czynniki rozwojowo-edukacyjne	**Pedagogika N=181**		**Transport N=52**		**Ekonomia N=64**		**Informatyka N=32**		**Zdrowie publiczne N=25**		**Mechanika i budowa maszyn N=30**		**Zarządzanie N=59**	
	L	**x/181**	**L**	**x/52**	**L**	**x/64**	**L**	**x/32**	**L**	**x/25**	**L**	**x/30**	**L**	**x/59**
Pogłębienie/nabycie nowej wiedzy i umiejętności	52	**0,28**	12	**0,23**	13	**0,20**	7	**0,22**	8	**0,32**	7	**0,23**	12	**0,20**
Rozwój zainteresowań	11	**0,06**	6	**0,12**	9	**0,14**	7	**0,22**	1	**0,04**	1	**0,03**	2	**0,03**
Własny rozwój intelektualny	32	**0,17**	7	**0,13**	11	**0,17**	1	**0,03**	3	**0,12**	3	**0,1**	13	**0,22**
Chęć ciągłego kształcenia się	13	**0,07**	4	**0,08**	10	**0,16**	1	**0,03**	7	**0,28**	0	**0,0**	6	**0,10**
Razem – czynniki rozwojowo-edukacyjne	108	**0,59**	29	**0,56**	43	**0,67**	16	**0,5**	19	**0,76**	11	**0,36**	33	**0,56**

Kategoria	Kierunek studiów													
Czynniki osobiste	**Pedagogika N=181**		**Transport N=52**		**Ekonomia N=64**		**Informatyka N=32**		**Zdrowie publiczne N=25**		**Mechanika i budowa maszyn N=30**		**Zarządzanie N=59**	
	L	**x/181**	**L**	**x/52**	**L**	**x/64**	**L**	**x/32**	**L**	**x/25**	**L**	**x/30**	**L**	**x/59**
Nawiązanie nowych, ciekawych znajomości/kontakt z interesującymi osobami	5	**0,02**	5	**0,09**	7	**0,10**	0	**0,0**	0	**0,0**	2	**0,06**	2	**0,03**
Przedłużenie młodości	1	**0,006**	2	**0,04**	0	**0,0**	0	**0,0**	0	**0,0**	0	**0,0**	0	**0,0**
Wykorzystanie czasu wolnego/ zajęcie czasu	5	**0,02**	2	**0,04**	2	**0,03**	1	**0,03**	0	**0,0**	1	**0,03**	0	**0,0**
Korzystanie z życia studenckiego	0	**0,0**	3	**0,06**	2	**0,03**	0	**0,0**	0	**0,0**	1	**0,03**	0	**0,0**

Większy prestiż społeczny	6	**0,03**	5	**0,09**	2	**0,03**	0	**0,0**	1	**0,04**	4	**0,13**	1	**0,02**
Zaspokojenie aspiracji przez uzyskanie tytułu/ dyplomu	49	**0,2**	22	**0,42**	9	**0,14**	11	**0,34**	5	**0,2**	16	**0,53**	12	**0,20**
Dające osobistą satysfakcję spełnienie marzeń i zakładanych celów	16	**0,08**	10	**0,19**	10	**0,16**	6	**0,19**	2	**0,08**	7	**0,23**	5	**0,08**
Razem – czynniki osobiste	82	**0,45**	49	**0,94**	32	**0,50**	18	**0,56**	8	**0,32**	31	**1,03**	20	**0,34**

Kategoria	**Kierunek studiów**													
Czynniki wychowawczo-rodzinne	**Pedagogika N=181**		**Transport N=52**		**Ekonomia N=64**		**Informatyka N=32**		**Zdrowie publiczne N=25**		**Mechanika i budowa maszyn N=30**		**Zarządzanie N=59**	
	L	**x/181**	**L**	**x/52**	**L**	**x/64**	**L**	**x/32**	**L**	**x/25**	**L**	**x/30**	**L**	**x/59**
Bardziej świadome/lepsze wychowanie własnych dzieci	9	**0,05**	0	**0,0**	0	**0,0**	0	**0,0**	0	**0,0**	0	**0,0**	0	**0,0**
Dawanie dzieciom dobrego przykładu/powodu do dumy	5	**0,03**	0	**0,0**	0	**0,0**	0	**0,0**	0	**0,0**	0	**0,0**	0	**0,0**
Razem – czynniki wychowawczo-rodzinne	14	**0,07**	0	**0,0**	0	**0,0**	0	**0,0**	0	**0,0**	0	**0,0**	0	**0,0**

Kategoria	**Kierunek studiów**													
Czynniki inne	**Pedagogika N=181**		**Transport N=52**		**Ekonomia N=64**		**Informatyka N=32**		**Zdrowie publiczne N=25**		**Mechanika i budowa maszyn N=30**		**Zarządzanie N=59**	
	L	**x/181**	**L**	**x/52**	**L**	**x/64**	**L**	**x/32**	**L**	**x/25**	**L**	**x/30**	**L**	**x/59**
Dobra opinia o uczelni w środowisku, wśród znajomych – postrzeganie szkoły wyższej jako przyjaznej studentowi, jako miejsca satysfakcjonującego rozwoju	0	**0,0**	0	**0,0**	3	**0,05**	0	**0,0**	0	**0,0**	2	**0,07**	0	**0,0**
Razem – czynniki inne	0	**0,0**	0	**0,0**	3	**0,05**	0	**0,0**	0	**0,0**	2	**0,07**	0	**0,0**

Analiza uzyskanych danych prowadzi przede wszystkim do wniosku o multimotywacyjnym charakterze studenckich decyzji dotyczących podjęcia studiów wyższych. Żaden z respondentów nie wymienił bowiem wyłącznie jednego czynnika motywującego do podjęcia studiów. Studenci wskazywali na co najmniej 3 czynniki lub więcej.

Biorąc pod uwagę uzyskane wyniki ogółem, można stwierdzić, że wśród wyodrębnionych czynników zdecydowanie dominują te o charakterze zawodowym, bowiem aż 91,9% badanych wskazało je jako istotne przy podejmowaniu decyzji o wyborze studiów. Rzadziej natomiast kierowali się respondenci (co drugi badany student) względami edukacyjno-rozwojowymi (rozwój intelektualny) czy osobistymi. Na czynniki z grupy edukacyjno-rozwojowej wskazało bowiem 58,5% badanych, zaś na czynniki osobiste 54,2%. W dalszej kolejności sytuują się czynniki *stricte* materialne (wskazało na nie 12,4% ogółu badanych studentów), a zdecydowanie najmniejsze znaczenie przy podejmowaniu decyzji o studiowaniu miały, jak pokazuje przeprowadzone badanie, czynniki wychowawczo-rodzinne (3,2%), a także środowiskowe opinie o uczelni i studiowaniu, zebrane pod nazwą „czynniki inne" (1,1%).

Analiza poszczególnych czynników połączonych w zaprezentowane powyżej kategorie pozwala wnioskować, że w swoich decyzjach o podjęciu studiowania badani studenci kierowali się przede wszystkich **względami pragmatycznymi**, ogniskując uwagę na tym, że uzyskanie wyższego wykształcenia zwiększy ich szanse na rynku pracy i przyniesie stabilizację zawodową, jak również materialną. Na *zwiększenie szans na rynku pracy, zdobycie pracy/zmianę pracy na lepszą, założenie/rozwój własnej firmy* wskazało 30,9% studentów; na *zdobycie zawodu/kwalifikacji* – 27,3%, na *podniesienie kwalifikacji* – 20,3% badanych. Należy w tym miejscu także wymienić 12,4% studentów, którzy wybierali studia wyższe, łącząc z ich ukończeniem możliwość *poprawy sytuacji materialnej, zarobków, standardu życia*.

Przesłanki, których istotą pozostaje **chęć rozwoju intelektualnego**, okazały się ważne przy wyborze studiowania jako ścieżki życiowej dla około połowy badanych, przy czym konkretne wypowiedzi studentów formułowane były następująco: *pogłębienie /nabycie nowej wiedzy i umiejętności* (25,1% badanych), *własny rozwój intelektualny* (15,8%), *chęć ciągłego kształcenia się* (9,3%), *rozwój zainteresowań* (8,4%).

Wśród czynników osobistych (obejmujących czynniki związane ze *stricte* osobistymi korzyściami wynikającymi ze studiowania) wyraźnie wyodrębniają się dwie grupy. Można więc jako kolejny motyw studiowania, ważny dla ok. 45% badanych, wskazać **podniesienie samooceny i wiary w siebie**, których źródłem ma być: *uzyskanie tytułu/dyplomu* (28,0% badanych studentów); *realizacja założonych osobistych celów* (12,6%); *większy prestiż społeczny* (4,3%). Na drugą grupę czynników osobistych składają się te, w których ujawnia się postrzeganie okresu studiowania jako dającego możliwość intensyfikacji życia towarzyskiego, kulturalnego (*nawiązanie nowych, ciekawych znajomości* – 4,7%; *wykorzystanie czasu*

wolnego – 2,5%), korzystania z życia (*korzystanie z życia studenckiego* – 1,3%; *przedłużenie młodości* – 0,7%). W tym przypadku należałoby zatem mówić o podjęciu studiów (łącznie przez 9,2% badanych) w **oczekiwaniu na to, że będzie to okres miłych doznań i przyjemności.**

Na koniec odnotujmy jeszcze jeden **motyw, określony jako wychowawczo-rodzinny**, a wskazany przez tę nieliczną grupę studentów (3,2% wszystkich badanych), którzy podejmowali swoją decyzję z myślą o jej oddziaływaniu i oddziaływaniu jej dalszych skutków na najbliższych. Z jednej strony fakt rozpoczęcia przez nich studiów postrzegają jako dawanie dzieciom dobrego przykładu lub powodu do dumy, z drugiej zaś w studiowaniu widzą szansę lepszego, bardziej świadomego oddziaływania wychowawczego na własne dzieci. Ta specyficzna perspektywa wychowawczo-rodzinna ujawniła się jedynie w wypowiedziach studentów pedagogiki.

Uwzględniając wprowadzony przez psychologię podział motywacji na wewnętrzną i zewnętrzną, można stwierdzić, że u podstaw podejmowanych przez studentów decyzji o studiowaniu leżą motywy zarówno o charakterze wewnętrznym, jak i zewnętrznym. Jednak w zdecydowanej większości studenckich odpowiedzi wskazywano prymarnie motywy o charakterze pragmatycznym, związane z kwestiami zawodowymi i materialnymi, które niewątpliwie stanowią przykład motywacji zewnętrznej, w przypadku której „działanie realizowane jest ze względu na zewnętrzne wobec niego czynniki, mające być konsekwencją jego wykonania lub efektywnego zakończenia”[17]. Ten sam charakter mają wskazywane przez studentów motywy społeczne: podniesienie samooceny i wiary w siebie czy spodziewane korzyści wychowawczo-rodzinne. Dla ok. połowy badanych istotne były natomiast czynniki stricte intelektualne, ciekawość poznawcza, studiowanie dla samej treści tej aktywności. Zatem tylko w odniesieniu do tej grupy można mówić o motywowanym wewnętrznie podejmowaniu działania prowadzącym do samospełnienia, samorealizacji.

Przedstawione w tabeli 2. wyniki, uwzględniające szczegółowy podział studentów ze względu na kierunek studiów, pokazują, jakimi powodami kierowali się respondenci z różnych kierunków przy podejmowaniu decyzji o studiowaniu. Ze względu jednak na ograniczoną możliwość wnioskowania o zróżnicowaniu motywów na podstawie danych uzyskanych od mało licznych grup reprezentujących poszczególne kierunki, nie proponujemy tu szczegółowych porównań między tymi grupami. Proponujemy natomiast zestawienie wyników badania dla studentów pedagogiki oraz grupy pozostałych studiujących na innych kierunkach (zob. tab. 1.).

Rozpatrując procentowy rozkład poszczególnych grup czynników wyodrębnionych na podstawie odpowiedzi studenckich, odnotowano pewne różnice między obiema badanymi grupami. Najczęściej studenci, zarówno pedagogiki, jak i innych kierunków, wskazywali czynniki pragmatyczne (zawodowe). Jednak

[17] Łukaszewski, W., Doliński, D. (2005). Mechanizmy leżące u podstaw zachowania. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 457.

w dalszej kolejności, w grupie przyszłych pedagogów, pojawiły się motywy intelektualne (59,7%), a dopiero dalej osobiste – wskazane przez 45,3% badanych (w ramach tych czynników – w obu badanych grupach studenckich – częściej wskazywano na podniesienie samooceny i wiary w siebie niż oczekiwanie na to, że studia będą okresem miłych doznań i przyjemności). Tymczasem dla grupy studentów pozostałych kierunków nieco większe znaczenie wydają się mieć czynniki osobiste (tj. podniesienie samooceny i wiary w siebie oraz oczekiwanie, iż studia będą okresem miłych doznań i przyjemności) niż motywy intelektualne, bowiem na pierwszą kategorię, tj. tzw. czynniki osobiste, wskazało 60,3% studentów tej grupy, zaś na motywy intelektualne 57,6%. O ile jednak wskazane różnice są mało istotne statystycznie, zwrócić należy uwagę na inną, mianowicie na to, że wyłącznie studenci pedagogiki, jakkolwiek nieliczni, kierowali się przy podejmowaniu decyzji o studiowaniu względami wychowawczo-rodzinnymi, tj. możliwością spożytkowania swojej wiedzy w praktyce wychowawczej (wychowanie dzieci we własnej rodzinie), a także możliwością modelowania postaw młodszego pokolenia własnym przykładem (*dawanie dzieciom dobrego przykładu/powodu do dumy*). Przywołana motywacja podjęcia studiów przez przyszłych pedagogów pozwala, w odniesieniu do 7,8% studentów pedagogiki, którzy ją podali, sądzić, że ich decyzja o studiowaniu konkretnego kierunku to decyzja podejmowana z głęboką świadomością celu i sensu przyszłej pedagogicznej aktywności.

Odnosząc się do konkretnych motywów wskazywanych przez badanych, należy uwypuklić różnice pojawiające w obrębie poszczególnych czynników. Ponad połowa studentów pedagogiki (51,4%) deklarowała, że przy podjęciu decyzji o studiowaniu kierowała się po prostu chęcią *zdobycia kwalifikacji/zawodu*, podczas gdy tak sformułowany motyw obecny był tylko w 10,7% wypowiedzi uzyskanych od studentów pozostałych kierunków. Studenci tej ostatniej grupy wydają się podchodzić do studiowania jednak bardziej pragmatycznie niż przyszli pedagodzy, co jest widoczne także w przypadku odpowiedzi: *zwiększenie szans na rynku pracy; zdobycie pracy/zmiana pracy na lepszą, założenie rozwój własnej firmy*, którą podało 13,8% pedagogów i aż 42,8% studentów innych kierunków. Warto tu odnotować także istotne różnice w odpowiedziach dotyczących czynników materialnych, bowiem decyzję o studiowaniu z wizją *poprawy sytuacji materialnej, zarobków, standardu życia* podejmowało tylko 4,4% studentów pedagogiki i 18% pozostałych studiujących. Rzadziej także studenci pedagogiki niż innych kierunków kierowali się, podejmując studia wyższe, tym, że będzie to dla nich okres miłych doznań i przyjemności. W przypadku przyszłych pedagogów wskazało na taki motyw 6,2% badanych, pozostali studenci w 11,4% podawali tę podstawę swojej decyzji.

Przedstawiony obraz motywacji podjęcia studiów wyższych, uwzględniający podział na studentów pedagogiki oraz innych kierunków daje ogólną orientację w zróżnicowaniu motywacji badanych grup, jakkolwiek autorki zdają sobie sprawę z tego, iż uzyskanie możliwości pewnego wnioskowania w tym zakresie, będzie

wymagało poszerzenia badań i przeprowadzenia ich na większej grupie respondentów reprezentujących poszczególne kierunki studiów.

Zebrany materiał empiryczny poddano również analizie z uwzględnieniem podziału badanych według płci. Wyniki prezentuje poniższa tabela 3.

Tabela 3. Czynniki motywujące do podjęcia studiów w uczelni wyższej (wg płci respondentów)

Kategoria	Płeć					
Czynniki zawodowe	**Kobiety N=292**		**Mężczyźni N=151**		**OGÓŁEM N=443**	
	L	**%**	**L**	**%**	**L**	**%**
Zdobycie zawodu/kwalifikacji	109	**37,3**	12	**7,9**	121	**27,3**
Podniesienie kwalifikacji zawodowych	63	**21,6**	27	**17,9**	90	**20,3**
Zdobycie wykształcenia wymaganego przez pracodawcę lub przepisy prawa	18	**6,2**	2	**1,3**	20	**4,5**
Zwiększenie szans na rynku pracy (zdobycie pracy/ zmiana pracy na lepszą; założenie/rozwój własnej firmy)	74 6	**25,3** **2,1**	51 6	**33,8** **3,9**	125 12	**28,2** **2,7**
Możliwość awansu, kariery, zajęcia lepszego stanowiska	13	**4,5**	26	**17,2**	39	**8,8**
Razem – czynniki zawodowe	283	**96,9**	124	**82,1**	407	**91,9**

Kategoria	Płeć					
Czynniki materialne	**Kobiety N=292**		**Mężczyźni N=151**		**OGÓŁEM N=443**	
	L	**%**	**L**	**%**	**L**	**%**
Poprawa sytuacji materialnej/ zarobków/ standardu życia	19	**6,5**	36	**23,8**	55	**12,4**
Razem – czynniki materialne	19	**6,5**	36	**23,8**	55	**12,4**

Kategoria	Płeć					
Czynniki rozwojowo-edukacyjne	**Kobiety N=292**		**Mężczyźni N=151**		**OGÓŁEM N=443**	
	L	**%**	**L**	**%**	**L**	**%**
Pogłębienie/nabycie nowej wiedzy i umiejętności	77	**26,4**	34	**22,5**	111	**25,1**
Rozwój zainteresowań	22	**7,5**	15	**9,9**	37	**8,4**
Własny rozwój intelektualny	47	**16,1**	23	**15,2**	70	**15,8**
Chęć ciągłego kształcenia się	31	**10,6**	10	**6,6**	41	**9,3**
Razem – czynniki rozwojowo-edukacyjne	177	**60,6**	82	**54,3**	259	**58,5**

Kategoria	Płeć					
Czynniki osobiste	**Kobiety N=292**		**Mężczyźni N=151**		**OGÓŁEM N=443**	
	L	**%**	**L**	**%**	**L**	**%**
Nawiązanie nowych, ciekawych znajomości/kontakt z interesującymi osobami	13	**4,5**	8	**5,3**	21	**4,7**
Przedłużenie młodości	1	**0,3**	2	**1,3**	3	**0,7**
Wykorzystanie czasu wolnego/zajęcie czasu	6	**2,1**	5	**3,3**	11	**2,5**
Korzystanie z życia studenckiego	2	**0,7**	4	**2,6**	6	**1,3**
Większy prestiż społeczny	11	**3,8**	8	**5,3**	19	**4,3**
Zaspokojenie aspiracji przez uzyskanie tytułu/dyplomu	72	**27,5**	52	**34,4**	124	**28,0**
Dające osobistą satysfakcję spełnienie marzeń i zakładanych celów	40	**13,7**	16	**10,6**	56	**12,6**
Razem – czynniki osobiste	145	**49,7**	95	**62,9**	240	**54,2**

Kategoria	Płeć					
Czynniki wychowawczo-rodzinne	Kobiety N=292		Mężczyźni N=151		OGÓŁEM N=443	
	L	%	L	%	L	%
Bardziej świadome/lepsze wychowanie własnych dzieci	9	**3,1**	0	**0,0**	9	**2,0**
Dawanie dzieciom dobrego przykładu/powodu do dumy	5	**1,7**	0	**0,0**	5	**1,1**
Razem – czynniki wychowawczo-rodzinne	14	**4,8**	0	**0,0**	14	**3,1**

Kategoria	Płeć					
Kobiety N=292	Kobiety N=292		Kobiety N=292		Kobiety N=292	
	L	%	L	%	L	%
Dobra opinia o uczelni w środowisku, wśród znajomych – postrzeganie szkoły wyższej jako przyjaznej studentowi jako miejsca satysfakcjonującego rozwoju	0	0,0	5	1,1	5	1,1
Razem – czynniki inne	0	0,0	5	1,1	5	1,1

Biorąc pod uwagę procentowe rozkłady poszczególnych grup czynników motywujących dla grup badanych kobiet i mężczyzn, można zauważyć, że rozkłady te są bardzo zbliżone, jakkolwiek nie są tożsame. Zarówno kobiety, jak i mężczyźni kierowali się w pierwszej kolejności względami zawodowymi (pragmatycznymi). Grupa kobiet jednak, częściej niż mężczyźni koncentrowała się na motywach intelektualnych (60,6% kobiet), jednocześnie rzadziej odwołując się przy podejmowaniu decyzji o studiowaniu do motywów wyodrębnionych w kategoryzacji jako czynniki osobiste (49,7%). Natomiast w przypadku mężczyzn przeważały wybory czynników z grupy osobistych (na nie wskazało 62,9% badanych mężczyzn), a dopiero w dalszej kolejności z grupy czynników rozwojowo-edukacyjnych (motywami intelektualnymi kierowało się 54,3% mężczyzn). Tylko w przypadku badanych kobiet, chociaż niewielkiego ich odsetka, odnotowano kierowanie się względami wychowawczo-rodzinnymi (4,8%).

Istotne zróżnicowanie, biorąc pod uwagę płeć badanych, obserwujemy w obrębie poszczególnych czynników. O ile bowiem kobiety zdecydowanie częściej niż mężczyźni podkreślają kierowanie się takimi motywami jak *zdobycie zawodu/kwalifikacji* oraz *podniesienie kwalifikacji zawodowych* (58,9% kobiet wymieniło takie motywy i 25,8% mężczyzn), to dla mężczyzn, na co wskazują uzyskane wyniki, wyraźnie większe znaczenie niż dla kobiet ma perspektywa *zrobienia kariery, awansu* jako oczekiwanych dalszych skutków uzyskania wyższego wykształcenia (na przyszły awans, możliwość zrobienia kariery wskazało 17,2% badanych mężczyzn i 4,5% kobiet), jak również *zdobycia pracy/zmiany pracy na lepszą; założenia własnej firmy* (37,7% mężczyzn i 27,4% kobiet). Także perspektywa *poprawy sytuacji materialnej/zarobków/standardu życia*, zdecydowanie częściej dla mężczyzn (23,8% wskazań) niż dla kobiet (6,5%) stanowiła jedną z podstaw decyzji o studiowaniu. Analizując różnice w motywacji badanych kobiet i mężczyzn, należy też zwrócić uwagę na te czynniki osobiste, które łączą studiowanie z możliwością

doświadczenia miłych doznań i przyjemności. Taki motyw podjęcia studiów pojawił się w odpowiedziach 12,5% mężczyzn i 7,6% kobiet.

Podsumowując, można stwierdzić, że mężczyźni częściej niż kobiety, decydując się na studia, oczekują, że ich podjęcie i ukończenie przyniesie im określone indywidualne profity/nagrody (rozwój własnej kariery, poprawę sytuacji materialnej, przyjemności życia studenckiego), częściej traktują zatem studia jako inwestycję, która ma dać konkretne zyski, jednak zyski pojmowane nie w kategoriach rozwoju własnej osoby, samospełnienia. Natomiast kobiety postrzegają studiowanie chyba mniej utylitarnie, rzadziej bowiem eksponują w swoich wypowiedziach teraźniejsze i przyszłe korzyści, podkreślane przez mężczyzn – jest dla kobiet ważniejsze samo zdobycie czy podniesienie kwalifikacji, a rzadziej odwołują się do perspektywy awansu, poprawy jakości życia jako skutków uzyskania kwalifikacji zawodowych. O takim nastawieniu przekonuje dodatkowo znaczący odsetek (ponad 60%) tych, dla których istotne były motywy intelektualne. Warto też zwrócić uwagę na ich swoiste rangowanie w studenckich odpowiedziach. Badani studenci nie byli, co prawda, proszeni o uszeregowanie podawanych przez nich motywów według ważności, jednak kolejność ich zapisywania na kartkach z odpowiedziami wydaje się tu znacząca. W odpowiedział formułowanych przez kobiety motywy intelektualne, jeśli się pojawiły, wymieniane były najczęściej na pierwszym miejscu, przed pozostałymi, w przypadku mężczyzn zdecydowanie rzadziej.

Przy podejmowaniu decyzji o rozpoczęciu nauki w szkole wyższej, jak pokazują badania, ważne jest wsparcie osób z najbliższego otoczenia, bądź w formie sugestii, bądź zachęty, obietnicy pomocy finansowej (istotne w przypadku studiów płatnych), pomocy organizacyjnej (w przypadku osób posiadających własne rodziny i dzieci). Ci studenci, którzy podejmowali tę decyzję z uwzględnieniem opinii innych, często doświadczali wpływu nie jednej, ale kilku osób z bliższego (rodzinnego) i dalszego (znajomi, współpracownicy) otoczenia. Głównie jednak byli to członkowie ich rodzin, życiowi partnerzy. Szczegółowe dane przedstawia poniższa tabela 4. Ze względu na niewielkie zróżnicowanie wyników dla poszczególnych, analizowanych wcześniej grup studentów (studenci poszczególnych kierunków; kobiety i mężczyźni) przedstawiono je w odniesieniu do wszystkich badanych.

Tabela 4. Osoby mające wpływ na decyzję studenta o rozpoczęciu nauki w szkole wyższej

Osoby, które miały wpływ na podjęcie decyzji o rozpoczęciu nauki w szkole wyższej	**Liczba wskazań N=443**	%
Decyzja podjęta samodzielnie, bez uwzględniania dodatkowych sugestii i opinii ze strony innych osób	155	**35,0**
Decyzja podjęta samodzielnie, ale z uwzględnieniem sugestii i opinii ze strony innych osób, w tym:	277	**62,5**
rodziny	54	**12,2**
rodziców	72	**16,3**
rodzeństwa	21	**4,8**
partnera, męża/żony; narzeczonej/narzeczonego	56	**12,6**
znajomych/przyjaciół	48	**10,8**
zwierzchnika w pracy	24	**5,4**
nauczyciela w szkole	2	**0,5**
Brak odpowiedzi	11	**2,5**

Jak pokazują wyniki, wszyscy badane osoby zdecydowanie podkreślały, że decyzja o podjęciu studiów była **decyzją podjętą przez nich samodzielnie**, przy czym około 2/3 badanych studentów przyznało, iż w podejmowaniu jej uwzględnili docierające do nich sugestie i opinie innych osób, natomiast średnio co trzeci student (35%) namową i sugestiami innych nie kierował się, nawet jeśli do niego docierały. Sposób formułowania przez studentów odpowiedzi na pytanie o osoby, które miały wpływ na ich decyzję o studiowaniu, pozwala wnioskować, że pod pojęciem samodzielności w podejmowaniu decyzji (stwierdzenie to pojawiło się w każdej studenckiej odpowiedzi) rozumieli przede wszystkim brak jakichkolwiek nakazów, poleceń wydawanych przez inne osoby. To szczególne eksponowanie własnego sprawstwa widoczne jest szczególnie w kontekście odpowiedzi udzielonych na pytanie o motywy studiowania przez tych studentów (4,5%), którzy wskazali na przepisy prawa i pracodawców wymagających określonego poziomu wykształcenia, (najczęściej jego podwyższenia przez osoby już zatrudnione). Także i w takich przypadkach studenci podkreślali samodzielność swoich decyzji.

Podsumowując zaprezentowane wyniki badań można sformułować kilka najważniejszych wniosków.

1. Na podjęcie decyzji o studiowaniu składało się, w odniesieniu do badanej grupy studentów, zawsze kilka motywów, niezależnie od kierunku studiów wybranego przez badanych czy ich płci.
2. Wśród najczęściej wymienianych przez badaną grupę studentów motywów podjęcia studiów należy wymienić (według częstości ich wskazywania przez respondentów): **motywy pragmatyczne** (związane z możliwościami poprawy sytuacji zawodowej i materialnej) **motywy intelektualne** (chęć rozwoju intelektualnego); **podniesienie samooceny i wiary w siebie** (perspektywa większego prestiżu społecznego i realizacji założonych celów); **oczekiwanie miłych doznań i przyjemnego spędzenia czasu** oraz **motywy wychowawczo-rodzinne** (postrzeganie własnego studiowania jako dającego możliwość pozytywnego modelowania zachowań najbliższych, przede wszystkim dzieci).

3. Analiza wyników uwzględniająca podział studentów według kierunku studiów (studenci pedagogiki i studenci pozostałych kierunków) pozwala wnioskować o podobnym charakterze motywacji obu badanych grup. Zdecydowanie przeważają bowiem motywy pragmatyczne. Jednak hierarchia pozostałych motywów studiowania podawanych przez przyszłych pedagogów i pozostałych studiujących unaocznia pewne różnice. Pedagodzy większą wagę przykładają do motywów intelektualnych niż oczekiwanych korzyści osobistych (podniesienie samooceny oraz korzystanie z przyjemności studenckiego życia), podczas gdy w przypadku studentów pozostałych kierunków te grupy czynników przyjmują odwrotną kolejność.
4. Biorąc pod uwagę podział badanych według płci, można zauważyć, że kobiety, jakkolwiek w hierarchii motywów przeważają w ich grupie (podobnie jak u mężczyzn) motywy pragmatyczne, postrzegają studiowanie mniej utylitarnie niż mężczyźni, rzadziej eksponują w swoich wypowiedziach teraźniejsze i przyszłe korzyści, podkreślane przez mężczyzn – jest dla kobiet ważniejsze samo zdobycie czy podniesienie kwalifikacji, a rzadziej odwołują się do perspektywy awansu, poprawy jakości życia jako skutków uzyskania kwalifikacji zawodowych, w mniejszym stopniu kierują też swoją uwagę ku korzyściom w postaci podniesienia prestiżu bądź korzyściom o charakterze hedonistycznym. O takim nastawieniu kobiet przekonuje dodatkowo znaczący i większy niż w grupie mężczyzn odsetek (ponad 60% kobiet) tych, dla których istotne były motywy intelektualne.
5. Analizy czynników motywujących do podjęcia studiów wyższych, uwzględniające podziały na płeć respondentów i kierunek studiów prowadzą też do wniosku, iż badane kobiety częściej niż mężczyźni kierują się motywami o charakterze wewnętrznym; także w przypadku studentów pedagogiki, w porównaniu z ich kolegami z innych kierunków, częściej taka motywacja się pojawia.
6. Odnosząc się do całej badanej grupy studenckiej, należy zauważyć, że przeważa zdecydowanie motywacja o charakterze zewnętrznym (wszyscy badani wskazali przynajmniej na jeden z motywów, któremu taką charakterystykę można przypisać), mniejszy procent studentów (ok. połowy badanych) wskazuje na podjęcie studiów z pobudek stricte intelektualnych, które mają charakter motywacji wewnętrznej. Specyfiką motywacji ogółu badanych studentów jest zatem jej zewnętrzny charakter; około połowy wszystkich badanych studentów powodowana była wyłącznie taką motywacją.

Przedstawione wnioski zbliżone są do tych, które formułowali badacze zajmujący się już wcześniej problematyką aktywności edukacyjnej dorosłych. Warto tu odwołać się do wyników referowanych w 2007 r. przez Magdalenę Wnuk, która badania dotyczące motywów podejmowania studiów wyższych podsumowała następująco: „(…) Studenci pytani o przyczyny podjęcia edukacji, w większości wskazywali na motywy o charakterze zewnętrznym, takie jak: konieczność podniesienia kwalifikacji, chęć uzyskania tytułu magistra, ucieczkę przed wojskiem

(mężczyźni). Niewielu kierowało się motywami wewnętrznymi, wskazującymi na chęć dalszego rozwoju, inwestowania w siebie"[18]. Do kwestii rodzaju i charakteru motywów studiowania studentów niestacjonarnych odniósł się Tadeusz Aleksander w badaniach prowadzonych w trzech polskich uczelniach, potwierdzając polimotywacyjny charakter decyzji o podjęciu studiowania, a także przewagę motywów utylitarnych (motywy związane z uzyskaniem pracy i umocnieniem swojej pozycji w pracy) wśród pozostałych, tj. intelektualnych oraz społecznych (podjęcie studiów z myślą o realizacji celów pozazawodowych i pozaintelektualnych)[19].

W kontekście uzyskanych wyników, przede wszystkim wniosku o dominacji wśród badanych studentów motywacji zewnętrznej, warto zastanowić się nad rozbudzaniem wśród studentów potrzeby samorozwoju intelektualnego, nad podsycaniem zainteresowania poznaniem dla samego poznania, wzbogacaniem siebie, samospełnieniem. Wydaje się to ważne zwłaszcza współcześnie, w dobie merkantylizacji życia (i wiedzy) oraz szerzenia się konsumpcyjnych postaw. Uczelnia wyższa, nawet jeśli zakłada praktyczny profil kształcenia, pozostaje wciąż instytucją odwołującą się do nauki, naukowego poznania jako podstawy opisu rzeczywistości w postaci teorii i naukowych praw. Trudno zatem element czysto poznawczy, intelektualną dociekliwość i teoretyczną refleksję wyeliminować z jej programu, przeciwnie, praktyczne ukierunkowanie kształcenia powinno zakładać także stawianie celów związanych z rozbudzaniem u studentów ciekawości poznawczej i potrzeby intelektualnego rozwoju. Warto w tym miejscu odwołać się także do Mieczysława Malewskiego, który analizując postawy studentów w całożyciowym uczeniu się, doszedł do następującej konkluzji: „Ponowoczesny świat życia wymaga edukacji nowego typu. Nie może to być edukacja instytucjonalna, transmitująca wiedzę instrumentalno-techniczną z intencją skolonizowania życia ludzi i zamknięcia go w sztywnych oraz nienaruszalnych przepisach ról społecznych ustanowionych w przeszłości. (…) Ludziom dorosłym w ponowoczesnym świecie będzie potrzebna edukacja stanowiąca źródło refleksji, nie tyle zaspokajająca potrzeby poznawcze, co raczej budząca te potrzeby"[20].

---

[18] Wnuk, M. (2007). Człowiek dorosły współtwórcą własnej edukacji – od nauczania do autoedukacji. W: T. Aleksander, D. Barwińska (red.). *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych. Praca zbiorowa*. Kraków-Radom, s. 338.

[19] Aleksander, T. (2011). Student niestacjonarny – specyfika i motywy studiowania. W: J. Saran, M. Żmigrodzki (red.), *Student jako podmiot edukacji we współczesnej uczelni wyższej* (s. 143–157). Lublin: lnnovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie.

[20] Malewski, M. (2010). Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice. Wrocław: Wydawn. Nauk. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

4. Czynniki sprzyjające oraz utrudniające efektywną naukę studentów

Poszukując odpowiedzi na drugi problem badawczy, zapytano studentów o ich dotychczasowe doświadczenia w uczeniu się, o to, co ułatwiało, a co utrudniało im naukę. W tej części badań uczestniczyło łącznie 520 studentów: pedagogiki – 228 osób (44%), zarządzania – 27 osób, ekonomii – 65, zdrowia publicznego – 22 osoby, transportu – 143 osoby, mechaniki i budowy maszyn – 25 osób, informatyki – 10 osób, więcej kobiet niż mężczyzn (39%).

Zebrany rozległy materiał empiryczny pozwolił wyróżnić dwie duże grupy czynników: ułatwiających i utrudniających naukę, a także dwie kolejne: zależnych i niezależnych od uczącego się. W konsekwencji wyodrębniono 4 ich grupy: czynniki ułatwiające zależne od studenta, czynniki ułatwiające niezależne, czynniki utrudniające zależne oraz czynniki utrudniające niezależne od uczącego się. W ramach każdej ze wskazanych 4 grup wyodrębniono mniejsze kategorie, obejmujące szczegółowe czynniki wskazywane w wypowiedziach studentów. W grupie czynników ułatwiających zależnych od studentów oraz w grupie czynników utrudniających zależnych wyróżniono następujące kategorie czynników: czynniki związane z organizacją uczenia się, czynniki związane z techniką uczenia się, stosunek uczącego się do nauki, cechy uczącego się, potrzeby uczącego się i okoliczności towarzyszące uczeniu się. Grupa czynników utrudniających niezależnych od uczących się i grupa czynników ułatwiających niezależnych obejmują kategorie takie jak: rodzina, przyjaciele, koledzy, bliscy, nauczyciele uczących się, warunki, w których przebiega proces uczenia się, materiał do opanowania oraz wśród czynników ułatwiających dodatkowo wyodrębniono kategorię: uczelnia, system, uwzględniającą wymienione przez studentów czynniki niemieszczące się w kategoriach wyżej wymienionych (były to: możliwość skorzystania ze stypendium oraz korepetycje). W dalszej części analizy nie wymieniamy wszystkich szczegółowych czynników pogrupowanych w wyróżnionych kategoriach. Czynniki te zaprezentowano w tabelach 5–12. Z uwagi na niewielkie reprezentacje liczbowe studentów kierunków niepedagogicznych, dane empiryczne uzyskane z ich wypowiedzi ujęto w kategorię *Pozostałe.* Wyniki z uwzględnieniem kierunków studiów prezentują tabele 5–8, natomiast dane ukazujące różnice wynikające z płci respondentów – tabele 9–12. Uzyskane wyniki przeliczono na wartości procentowe w celu możliwości ich adekwatnego porównywania.

Tabela 5. Czynniki ułatwiające naukę zależne od uczącego się (wg kierunku studiów)

CZYNNIKI POMOCNE W NAUCE ZALEŻNE OD UCZĄCEGO SIĘ						
KATEGORIE/KIERUNKI STUDIÓW	**Pedagogika N=228**	**%**	**Pozostałe N=292**	**%**	**Ogółem N=520**	**%**
ZWIĄZANE Z ORGANIZACJĄ UCZENIA SIĘ						
Robienie przerw w uczeniu się, relaks	56	**24,6**	31	**10,6**	**87**	**16,7**

Dobra organizacja czasu	62	**27,2**	12	**4,1**	**74**	**14,2**
Wyznaczenie celu	10	**4,4**	15	**5,1**	**25**	**4,8**
Odpowiednia pora	14	**6,1**	6	**2,1**	**20**	**3,9**
Opracowanie planu pracy	13	**5,7**	5	**1,7**	**18**	**3,5**
Wyznaczenie priorytetów	6	**2,6**	5	**1,7**	**11**	**2,1**
W czasie dla nauki, tylko nauka	-	-	3	**1,0**	**3**	**0,6**
Razem	**161**	**70,6**	**77**	**26,3**	**238**	**45,8**
ZWIĄZANE Z TECHNIKĄ UCZENIA SIĘ						
Dobra notatka, w tym tworzenie „mapy myśli”	31	**13,6**	14	**4,8**	**45**	**8,7**
Poznanie i wykorzystanie nowoczesnych technik uczenia się: skojarzenia, wizualizacja, mnemotechniki	26	**11,4**	12	**4,1**	**38**	**7,3**
Praca w grupach, wzajemne odpytywanie się	20	**8,8**	8	**2,7**	**28**	**5,9**
Powtarzanie materiału, w tym na głos	18	**7,9**	8	**2,7**	**26**	**5,0**
Podkreślanie najistotniejszych informacji, systematyzacja materiału	17	**7,5**	7	**2,4**	**24**	**4,6**
Systematyczność	11	**4,8**	8	**2,7**	**19**	**3,7**
Przepisywanie materiałów	9	**4,0**	6	**2,1**	**15**	**2,9**
Wybór odpowiedniej metody: odejście na chwilę od zadania, trzymanie przedmiotu pozwalającego skupić się, uczenie się przez działanie praktyczne, rozwiązywanie zadań, przekaz wiedzy dalej, krótkie serie uczenia się, skupienie się na czymś przyjemnym	-	-	15	**5,1**	**15**	**2,9**
Głośne uczenie się, czytanie na głos	5	**2,2**	5	**1,7**	**10**	**1,9**
Uczenie się w samotności	3	**1,3**	7	**2,4**	**10**	**1,9**
Umiejętność selekcji materiału	1	**0,4**	-	-	**1**	**0,2**
Razem	**141**	**61,9**	**90**	**30,8**	**231**	**44,4**
STOSUNEK DO NAUKI						
Motywacja do nauki, automotywacja, wyznaczenie nagrody (istotnej osobiście dla studenta)	47	**20,6**	30	**10,3**	**77**	**14,8**
Koncentracja na zadaniu	18	**7,9**	17	**5,8**	**35**	**6,7**
Zainteresowanie materiałem	8	**3,5**	15	**5,1**	**23**	**4,4**
Zrozumienie przyswajanego materiału	5	**2,2**	7	**2,4**	**12**	**2,3**
Chęć	4	**1,8**	6	**2,1**	**10**	**1,9**
Pomoc w osiągnięciu nowych celów, zmiany niekorzystnej sytuacji	4	**1,8**	4	**1,4**	**8**	**1,5**
Świadomość własnego potencjału w procesie uczenia się	5	**2,2**	2	**0,7**	**7**	**1,4**
Słuchanie nauczyciela	5	**2,2**	-	-	**5**	**1,0**
Uczenie się tego, co się lubi	1	**0,4**	4	**1,4**	**5**	**1,0**
Zaangażowanie	4	**1,8**	-	-	**4**	**0,8**
Zrozumienie sensu uczenia się	3	**1,3**	-	-	**3**	**0,6**
Świadomość złych nawyków związanych z uczeniem się	2	**0,9**	-	-	**2**	**0,4**
Czerpanie radości, przyjemności z uczenia się	1	**0,4**	1	**0,3**	**2**	**0,4**
Razem	**107**	**46,9**	**86**	**29,5**	**193**	**37,1**
OKOLICZNOŚCI TOWARZYSZĄCE UCZENIU SIĘ						
Muzyka	27	**11,8**	73	**25,0**	**100**	**19,2**
Odpowiednia dieta, picie wody, bycie najedzonym	31	**13,6**	53	**18,2**	**84**	**16,2**
Bycie wyspanym, zrelaksowanym	20	**8,8**	50	**17,1**	**70**	**13,5**
Dobre samopoczucie, odpowiedni nastrój, wyciszenie, spokój wewnętrzny, dobry humor, miłe wspomnienia	8	**3,5**	28	**9,6**	**36**	**6,9**

Odpowiednie przygotowanie się do nauki: aktywny wypoczynek, spacer, prysznic	4	**1,8**	26	**8,9**	**30**	**5,8**
Brak dodatkowych obowiązków i problemów, wywiązanie się z innych zadań, posiadanie odpowiedniej ilości czasu na naukę	7	**3,1**	8	**2,7**	**15**	**2,9**
Dotychczasowe osiągnięcia, posiadanie doświadczenia w temacie, wiedza	3	**1,3**	12	**4,1**	**15**	**2,9**
Dbałość o zdrowie fizyczne, uprawianie sportu	2	**0,9**	12	**4,1**	**14**	**2,7**
Brak stresu, brak presji	2	**0,9**	7	**2,4**	**9**	**1,7**
Mobilizacja związana ze stresem przed egzaminem, presja czasu	1	**0,4**	5	**1,7**	**6**	**1,2**
Odpowiednia pozycja	1	**0,4**	4	**1,4**	**5**	**1,0**
Nuda, brak innych spraw na głowie	-	-	5	**1,7**	**5**	**1,0**
Poprawka, strach przed niezdaniem egzaminu	-	-	5	**1,7**	**5**	**1,0**
Wyłączony telefon, komputer i telewizor	-	-	3	**1,0**	**3**	**0,6**
Hałas	1	**0,4**	1	**0,3**	**2**	**0,4**
Doświadczenie trudności w pracy fizycznej	1	**0,4**	-	-	**1**	**0,2**
Razem	**108**	**47,4**	292	**100,0**	**400**	**76,9**
CECHY UCZĄCEGO SIĘ						
Poczucie pewności siebie, wiara w swoje możliwości	7	**3,1**	6	**2,1**	**13**	**2,5**
Pozytywne myślenie	-	-	12	**4,1**	**12**	**2,3**
Poczucie, że wszystko zależy ode mnie, samozaparcie, silna wola, konsekwencja	-	-	5	**1,7**	**5**	**1,0**
Ambicja	1	**0,4**	3	**1,0**	**4**	**0,8**
Doświadczenie, mądrość życiowa	1	**0,4**	3	**1,0**	**4**	**0,8**
Cierpliwość, opanowanie	-	-	4	**1,4**	**4**	**0,8**
Dobra pamięć, podzielna uwaga, zdolności	-	-	1	**0,3**	**1**	**0,2**
Razem	**10**	**4,4**	**34**	**11,6**	**43**	**8,2**
POTRZEBY PSYCHOSPOŁECZNE I SAMOREALIZACJI UCZĄCEGO SIĘ						
Chęć zdobycia wiedzy, zmiany sytuacji zawodowej	1	**0,4**	10	**3,4**	**11**	**2,1**
Dostać lepszy stopień	2	**0,9**	8	**2,7**	**10**	**1,9**
Bycie wykształconym, potrzeba rozwoju	1	**0,4**	6	**2,1**	**7**	**1,4**
Samozadowolenie z bycia lepszym od innych, zabłyśnięcie przed innymi	4	**1,8**	2	**0,7**	**6**	**1,2**
Chęć bycia docenionym	2	**0,9**	3	**1,0**	**5**	**1,0**
Zaspokojenie innych potrzeb: samorealizacji, samodoskonalenia, bezpieczeństwa, sukcesu	-	-	5	**1,7**	**5**	**1,0**
Wzrost samooceny	1	**0,4**	-	-	**1**	**0,2**
Zrobienie przyjemności rodzicom, partnerowi życiowemu	1	**0,4**	-	-	**1**	**0,2**
Bycie autorytetem dla dzieci	1	**0,4**	-	-	**1**	**0,2**
Razem	**13**	**5,7**	**34**	**11,6**	**47**	**9,0**
Ogółem	**540**	-	**613**	-	**1153**	-

Tabela 6. Czynniki ułatwiające naukę niezależne od uczącego się (wg kierunku studiów)

CZYNNIKI POMOCNE W NAUCE NIEZALEŻNE OD UCZĄCEGO SIĘ						
KATEGORIE	**Pedagogika N=228**	**%**	**Pozostałe N=292**	**%**	**Ogółem N=520**	**%**
NAUCZYCIEL						
Jasno, ciekawie przekazana treść, slajdy	38	**16,7**	14	**4,8**	**52**	**10,0**
Odpowiednio przygotowany nauczyciel	11	**4,8**	2	**0,7**	**13**	**2,5**

Mobilizowanie uczniów do nauki	5	**2,2**	4	**1,4**	**9**	**1,7**
Życzliwość, wyrozumiałość nauczyciela	6	**2,6**	-	-	**6**	**1,2**
Ton, dykcja	2	**0,9**	-	-	**2**	**0,4**
Pomoc	2	**0,9**	-	-	**2**	**0,4**
Atrakcyjny wygląd	-	-	2	**0,7**	**2**	**0,4**
Razem	**64**	**28,1**	**22**	**7,5**	**86**	**16,5**
RODZINA, PRZYJACIELE, BLISCY						
Dobre, motywujące środowisko	6	**2,6**	18	**6,2**	**24**	**4,6**
Pomoc w nauce, w opiece nad dziećmi	5	**2,2**	14	**4,8**	**19**	**3,7**
Mobilizowanie przez najbliższych	9	**3,9**	9	**3,1**	**18**	**3,5**
Motywowanie nagrodą, pochwałą, zadowolenie bliskich (duma z osiągnięć studenta)	4	**1,8**	4	**1,4**	**8**	**1,5**
Przyjazne otoczenie	1	**0,4**	3	**1,0**	**4**	**0,8**
Brak krytyki	1	**0,4**	-	-	**1**	**0,2**
Razem	**26**	**11,4**	**48**	**17,1**	**74**	**14,6**
WARUNKI UCZENIA SIĘ						
Cisza	50	**21,9**	61	**21,0**	**111**	**21,4**
Spokój, dobra atmosfera	31	**13,6**	52	**17,8**	**83**	**16,0**
Miejsce	17	**7,5**	4	**1,4**	**21**	**4,0**
Świeże powietrze, odpowiednia temperatura otoczenia	5	**2,2**	14	**4,8**	**19**	**3,7**
Dobra organizacja	12	**5,3**	-	-	**12**	**2,3**
Czas	2	**0,9**	8	**2,7**	**10**	**1,9**
Zapach	4	**1,8**	4	**1,4**	**8**	**1,5**
Oświetlenie	3	**1,3**	5	**1,7**	**8**	**1,5**
Kolor ścian	1	**0,4**	3	**1,0**	**4**	**0,8**
Porządek	1	**0,4**	3	**1,0**	**4**	**0,8**
Pogoda	-	-	4	**1,4**	**4**	**0,8**
Samotność	3	**1,3**	-	-	**3**	**0,6**
Harmonia	1	**0,4**	-	-	**1**	**0,2**
Razem	**130**	**57,0**	158	**54,1**	**388**	**55,4**
MATERIAŁ						
Odpowiednie materiały	10	**4,4**	3	**1,0**	**13**	**2,5**
Dostępność materiałów dydaktycznych	5	**2,2**	7	**2,4**	**12**	**2,3**
Praktyczny materiał, przydatny w dalszej nauce lub pracy zawodowej	3	**1,3**	5	**1,7**	**8**	**1,5**
Ciekawy temat	4	**1,8**	3	**1,0**	**7**	**1,4**
Uporządkowany materiał	4	**1,8**	2	**0,7**	**6**	**1,2**
Niewielki materiał	2	**0,9**	1	**0,3**	**3**	**0,6**
Pomoce dydaktyczne, komputer	-		3	**1,0**	**3**	**0,6**
Zgodny z zainteresowaniami	2	**0,9**	-	-	**2**	**0,4**
Internet	1	**0,4**	1	**0,3**	**2**	**0,4**
Łatwy do zapamiętania	1	**0,4**	1	**0,3**	**2**	**0,4**
Razem	**32**	**14,0**	**26**	**8,9**	**58**	**11,2**
UCZELNIA, SYSTEM						
Korepetycje	1	**0,4**	2	**0,7**	**3**	**0,6**
Stypendium	1	**0,4**	-	-	**1**	**0,2**
Razem	**2**	**0,9**	**2**	**0,7**	**4**	**0,8**
Ogółem	**254**	**-**	**256**	**-**	**510**	**-**

Tabela 7. Czynniki utrudniające naukę zależne od uczącego się (wg kierunku studiów)

CZYNNIKI UTRUDNIAJĄCE NAUKĘ ZALEŻNE OD UCZĄCEGO SIĘ						
KATEGORIE	**Pedagogika N=228**	**%**	**Pozostałe N=292**	**%**	**Ogółem N=520**	**%**
ZWIĄZANE Z ORGANIZACJĄ UCZENIA SIĘ						
Robienie kilku rzeczy na raz, zajmowanie się czymś innym	21	**9,2**	81	**27,7**	**102**	**19,6**
Nieodpowiednia pora, za późno	28	**12,3**	24	**8,2**	**52**	**10,0**
Zła organizacja czasu	32	**14,0**	17	**5,8**	**49**	**9,4**
Odkładanie uczenia się na później	14	**6,1**	14	**4,8**	**28**	**5,9**
Brak organizacji czasu	12	**5,3**	9	**3,1**	**21**	**4,0**
Brak przerw w uczeniu się, relaksu	3	**1,3**	13	**4,5**	**16**	**3,1**
Brak planu pracy	6	**2,6**	6	**2,1**	**12**	**2,3**
Brak priorytetów	5	**2,2**	4	**1,4**	**9**	**1,7**
Brak celu	3	**1,3**	2	**0,7**	**5**	**1,0**
Razem	**124**	**54,4**	**170**	**58,2**	**294**	**56,5**
ZWIĄZANE Z TECHNIKĄ UCZENIA SIĘ						
Brak systematyczności	15	**6,6**	9	**3,1**	**24**	**4,6**
Brak znajomości nowoczesnych technik uczenia się	3	**1,3**	6	**2,1**	**9**	**1,7**
Brak umiejętności czytania ze zrozumieniem, selekcji materiału, wykorzystania doświadczeń, brzydkie pismo	2	**0,9**	5	**1,7**	**7**	**1,4**
Brak notatki	2	**0,9**	3	**1,0**	**5**	**1,0**
Brak umiejętności uczenia się	3	**1,3**	1	**0,3**	**4**	**0,8**
Razem	**25**	**11,0**	**24**	**8,2**	**49**	**9,4**
ZWIĄZANE Z PROCESEM UCZENIA SIĘ						
Brak koncentracji na zadaniu, roztargnienie, myślenie o czymś innym	58	**25,4**	78	**26,7**	**136**	**26,2**
Niepowodzenia, brak efektów	3	**1,3**	4	**1,4**	**7**	**1,4**
Niezrozumienie treści zadania	-	-	4	**1,4**	**4**	**0,8**
Braki wiedzy	-	-	3	**1,0**	**3**	**0,6**
Monotonność	-	-	1	**0,3**	**1**	**0,2**
Razem	**61**	**26,7**	**90**	**30,8**	**151**	**29,0**
STOSUNEK DO NAUKI						
Brak motywacji, chęci, zapału do nauki, zniechęcenie	28	**12,3**	51	**17,5**	**79**	**15,2**
Brak wiary w siebie, w powodzenie	20	**8,8**	10	**3,4**	**30**	**5,8**
Brak zaangażowania, znudzenie, bierne uczestnictwo w zajęciach, brak zainteresowania nauką	7	**3,1**	13	**4,5**	**20**	**3,9**
Strach przed porażką	2	**0,9**	7	**2,4**	**9**	**1,7**
Negatywne nastawienie, niedostrzeganie sensu uczenia się	-	-	7	**2,4**	**7**	**1,4**
Niedocenienie wartości wiedzy, brak zrozumienia jej przydatności	2	**0,9**	2	**0,7**	**4**	**0,8**
Razem	**59**	**25,9**	**90**	**30,8**	**149**	**28,7**
OKOLICZNOŚCI TOWARZYSZĄCE UCZENIU SIĘ						
Stres	93	**40,8**	78	**26,7**	**171**	**32,9**
Zmęczenie, przemęczenie, senność, bezsenność	48	**21,1**	84	**28,8**	**132**	**25,4**
Nieodpowiednia dieta, posiłki ubogie w witaminy, używki, głód	11	**4,8**	33	**11,3**	**44**	**8,5**
Złe samopoczucie, nieodpowiedni nastrój, zły humor	17	**7,5**	19	**6,5**	**36**	**6,9**
Imprezowanie, towarzystwo, świadomość, że czas można spędzić w przyjemniejszy sposób	5	**2,2**	19	**6,5**	**24**	**4,6**

Niepokój, nerwy, rozdrażnienie, negatywne emocje	5	**2,2**	12	**4,1**	**17**	**3,3**
Bałagan, chaos	4	**1,8**	12	**4,1**	**16**	**3,1**
Presja czasu, świadomość niewywiązania się z innych zadań	3	**1,3**	11	**3,8**	**14**	**2,7**
Choroby, dysfunkcje	4	**1,8**	3	**1,0**	**7**	**1,4**
Nieodpowiednia pozycja, brak wygodnego miejsca do nauki	4	**1,8**	1	**0,3**	**5**	**1,0**
Hobby	-	**-**	4	**1,4**	**4**	**0,8**
Za długa przerwa w nauce	-	**-**	3	**1,0**	**3**	**0,6**
Opuszczanie zajęć	1	**0,4**	1	**0,3**	**2**	**0,4**
Mały dochód	1	**0,4**	1	**0,3**	**2**	**0,4**
Brak perspektyw zawodowych, poczucie bezsilności	-	**-**	2	**0,7**	**2**	**0,4**
Brak matury	1	**0,4**	-	**-**	**1**	**0,2**
Brak prawa jazdy	1	**0,4**	-	**-**	**1**	**0,2**
Razem	**198**	**86,8**	**283**	**96,9**	**461**	**92,5**
CECHY UCZĄCEGO SIĘ						
Lenistwo	8	**3,5**	18	**6,2**	**26**	**5,0**
Branie na siebie cudzych obowiązków	4	**1,8**	2	**0,7**	**6**	**1,2**
Słaba pamięć	2	**0,9**	2	**0,7**	**4**	**0,8**
Brak asertywności, brak pewności siebie, tchórzostwo	1	**0,4**	2	**0,7**	**3**	**0,6**
Rywalizacja, ambicja	-	**-**	3	**1,0**	**3**	**0,6**
Brak samozaparcia	-	**-**	3	**-**	**3**	**0,6**
Męczliwość	-	**-**	1	**0,3**	**1**	**0,2**
Razem	**15**	**6,6**	**31**	**10,6**	**46**	**8,5**
POTRZEBY PSYCHOSPOŁECZNE I SAMOREALIZACJI UCZĄCEGO SIĘ						
Brak poczucia bezpieczeństwa, brak poczucia własnej wartości	2	**0,9**	-	**-**	**2**	**0,4**
Brak potrzeby uczenia się, brak zainteresowań	-	**-**	2	**0,3**	**2**	**0,2**
Razem	**2**	**0,9**	**2**	**0,3**	**4**	**0,3**
Ogółem	**484**	**-**	**690**	**-**	**1174**	**-**

Tabela 8. Czynniki utrudniające naukę niezależne od uczącego się (wg kierunku studiów)

CZYNNIKI UTRUDNIAJĄCE NAUKĘ NIEZALEŻNE OD UCZĄCEGO SIĘ						
KATEGORIE	**Pedagogika N=228**	**%**	**Pozostałe N=292**	**%**	**Ogółem N=520**	**%**
NAUCZYCIEL						
Nieumiejętność skupienia na sobie uwagi, nieumiejętne, nieciekawe przekazywanie wiedzy przez nauczyciela	4	**1,8**	7	**2,4**	**11**	**2,1**
Niewłaściwe podejście nauczyciela do ucznia, faworyzowanie, krytykowanie, zniechęcanie do nauki	3	**1,3**	4	**1,4**	**7**	**1,4**
Nieodpowiednio przygotowany nauczyciel	2	**0,9**	2	**0,7**	**4**	**0,8**
Razem	**9**	**4,0**	**13**	**4,5**	**22**	**4,2**
RODZINA, PRZYJACIELE, BLISCY						
Zła, napięta atmosfera, problemy życiowe, kłótnie z bliskimi	8	**3,5**	17	**5,8**	**25**	**4,8**
Brak przychylności, pomocy, doceniania wysiłków przez bliskich, negatywne opinie	17	**7,5**	7	**2,4**	**24**	**4,6**
Ambicje rodziców, presja	7	**3,1**	6	**2,1**	**13**	**2,5**

Obowiązki związane z dziećmi, konieczność pomocy rodzinie, przeszkadzanie w nauce członków rodziny	5	**2,2**	5	**1,7**	**10**	**1,9**
Razem	**37**	**16,2**	**35**	**12,0**	**72**	**13,9**
WARUNKI UCZENIA SIĘ						
Hałas	73	**32,0**	92	**31,5**	**165**	**31,7**
Zbyt dużo obowiązków, problemy w pracy i w domu, charakter pracy	34	**14,9**	49	**16,8**	**83**	**16,0**
Ktoś/coś przeszkadza	34	**14,9**	49	**16,8**	**83**	**16,0**
Brak czasu	20	**8,8**	60	**20,6**	**80**	**15,4**
Rozmowy na wykładach	37	**16,2**	15	**5,1**	**52**	**10,0**
Dzwonek telefonu, włączony telewizor, komputer	12	**5,3**	8	**2,7**	**20**	**3,9**
Niewłaściwe oświetlenie	13	**5,7**	5	**1,7**	**18**	**3,5**
Zaduch	10	**4,4**	3	**1,0**	**13**	**2,5**
Niewłaściwa pora na wykłady	4	**1,8**	5	**1,7**	**9**	**1,7**
Ciasnota na wykładach	4	**1,8**	3	**1,0**	**7**	**1,4**
Pogoda	-	**-**	6	**2,1**	**6**	**1,2**
Cisza	3	**1,3**	1	**0,3**	**4**	**0,8**
Temperatura	2	**0,9**	1	**0,3**	**3**	**0,6**
Zbyt długie wykłady	1	**0,4**	2	**0,7**	**3**	**0,6**
Brak odpowiednich warunków do nauki	-	**-**	3	**1,0**	**3**	**0,6**
Pogłos	2	**0,9**	-	**-**	**2**	**0,4**
Brak dostępu do komputera	1	**0,4**	-	**-**	**1**	**0,2**
Transport (kłopoty z dojazdem na zajęcia)	1	**0,4**	-	**-**	**1**	**0,2**
Słaby projektor	-	**-**	1	**0,3**	**1**	**0,2**
Kolorystyka sal dydaktycznych	-	**-**	1	**0,3**	**1**	**0,2**
Za dużo zajęć	-	**-**	1	**0,3**	**1**	**0,2**
Razem	**251**	**110,1**	**305**	**104,5**	**556**	**106,9**
MATERIAŁ						
Duży, obszerny, nieuporządkowany materiał	22	**9,7**	23	**7,9**	**45**	**8,6**
Nauka na pamięć	5	**2,2**	3	**1,0**	**8**	**1,5**
Niepotrzebna, niepraktyczna, szybko dezaktualizująca się wiedza	-	**-**	7	**2,4**	**7**	**1,4**
Trudny materiał	4	**1,8**	1	**0,3**	**5**	**1,0**
Nieatrakcyjny, nudny materiał	3	**1,3**	1	**0,3**	**4**	**0,8**
Brak materiałów	1	**0,4**	2	**0,7**	**3**	**0,6**
Razem	**35**	**15,4**	**37**	**12,7**	**72**	**13,9**
Ogółem	**332**	**-**	**390**	**-**	**722**	**-**

Uwzględniając wszystkie wymienione czynniki studenci wyróżnili nieznacznie więcej tych, które utrudniają naukę (1896) w stosunku do tych, które ją ułatwiają (1663). Każdy respondent wymienił średnio 3,7 czynników utrudniających naukę i 3,2 czynników ułatwiających uczenie się. Tym niemniej wśród obydwu grup czynników przeważają te, na które wpływ mają sami uczący się. Zatem można stwierdzić, że przyczyn powodzeń i niepowodzeń w nauce studenci poszukują głównie w sobie. Natomiast procentowy udział czynników ułatwiających i utrudniających uczenie się zależnych od uczącego się wśród ogółu analizowanych (zależnych i niezależnych od uczącego się) jest niemal identyczny: ułatwiających – 63%, utrudniających – 62%.

O przewadze czynników utrudniających naukę zadecydowały w głównej mierze wyniki zgrupowane w kategorii warunków uczenia się, przyporządkowane grupie czynników niezależnych od uczącego się, oraz okoliczności, w jakich prze-

biega proces nauki, zaliczonych do grupy czynników zależnych. Studenci przyznają, że w nauce przeszkadza im hałas pochodzący z różnych źródeł, np. rozmów domowników lub sąsiadów, włączony za ścianą telewizor, głośna muzyka, rozmowy kolegów na wykładach. Inną znaczącą przyczyną trudności w nauce jest przeciążenie domowymi i zawodowymi obowiązkami. Z drugiej zaś strony efektywne uczenie się zakłócają stres i przemęczenie, które niewątpliwie skorelowane są z nadmiarem zadań do wykonania.

Niejako potwierdzeniem istotności tych wypowiedzi są wskazywane przez studentów czynniki ułatwiające naukę. Tu również najwyższe miejsce w rankingu uzyskały określone warunki zewnętrzne sprzyjające nauce i pewne okoliczności, na które wpływ ma sam uczący się. Oznacza to, że w wyższym stopniu nauce sprzyja cisza, ulubiona muzyka, spokój i odpowiednia atmosfera, niż zaspokojenie podstawowych potrzeb fizjologicznych tj. odpowiednia dieta, sen.

O wysokim udziale czynników ułatwiających uczenie się zależnych od uczącego się w grupie wszystkich czynników wyodrębnionych w badaniach zadecydowały te związane z okolicznościami uczenia się (niemal 77% odpowiedzi), organizacją uczenia się (46% odpowiedzi) oraz techniką uczenia się (ponad 44% odpowiedzi). Okoliczności towarzyszące uczeniu się i wspomagające je to głównie odpowiednia dieta, poczucie sytości i picie wody, słuchanie ulubionej muzyki podczas nauki oraz bycie wyspanym, zrelaksowanym (w sumie około 50% respondentów wskazało na te okoliczności). Sukces w każdej pracy, w tym i w nauce, zależny jest od właściwej jej/ich organizacji. Badani studenci wskazali zasadniczo na dwa elementy właściwej organizacji nauki, mianowicie konieczność robienia przerw i relaksacji w jej trakcie oraz dobrą organizację czasu nauki. W sumie na te czynniki zwróciło uwagę 30% respondentów. Mniejsze znaczenie przywiązują studenci do takich elementów organizacji nauki jak: wyznaczenie celów i priorytetów, opracowanie planu pracy i uczenie się o odpowiedniej porze. Na te elementy organizacji pracy zwraca uwagę w sumie zaledwie 14% ankietowanych.

Jeśli chodzi o czynniki utrudniające uczenie się zależne od uczącego się, w sumie ponad 92% badanych przyczyn niepowodzeń w nauce znajduje w okolicznościach towarzyszących uczeniu się, a wśród nich głównie w stresie i przemęczeniu (w sumie nieco ponad 58% odpowiedzi). 56,5% respondentów przyczyn własnych niepowodzeń w nauce poszukuje w niewłaściwej organizacji uczenia się, w tym w szczególności w robieniu kilku rzeczy jednocześnie (niespełna 20%).

Odnosząc się do wyodrębnionych w analizie 4 podstawowych grup czynników, można zauważyć, że **najistotniejszymi czynnikami pomocnymi zależnymi od uczącego się** wśród ogółu studentów okazały się: słuchanie muzyki podczas nauki (19,2% wskazań), robienie przerw w nauce (16,7% wskazań), odpowiednia dieta (16,2% wskazań), motywacja do nauki (14,8% wskazań), dobra organizacja czasu nauki (14,2% wskazań) oraz bycie wyspanym, zrelaksowanym (13,5% wskazań); **najistotniejszymi czynnikami pomocnymi niezależnymi od uczące-**

go się wśród ogółu studentów okazały się: cisza (21,4% wskazań), spokój, dobra atmosfera podczas nauki (16% wskazań), jasno i ciekawie przekazana treść przez nauczyciela, najlepiej, by była zilustrowana przez slajdy (10% wskazań); **najistotniejszymi czynnikami utrudniającymi zależnymi od uczącego się** wśród ogółu studentów okazały się: stres (32,9% wskazań), brak koncentracji na zadaniu, myślenie o czymś innym (26,2% wskazań), zmęczenie (25,4% wskazań), robienie kilku rzeczy na raz (19,6% wskazań), brak motywacji do nauki (15,2% wskazań), nieodpowiednia pora na naukę (10% wskazań), **najistotniejszymi czynnikami utrudniającymi niezależnymi od uczącego się** wśród ogółu studentów okazały się: hałas (31,7% wskazań), przeciążenie obowiązkami domowymi i zawodowymi (16% wskazań), przeszkadzanie przez kogoś lub coś (16% wskazań), brak czasu (15,4% wskazań) oraz rozmowy na wykładach (10% wskazań).

Analiza wyników badań uwzględniająca podział studentów według kierunków studiów pozwala dostrzec różnice w wyborach czynników pomocnych i utrudniających uczenie się między respondentami.

Ponad dwuipółkrotnie częściej studiujący pedagogikę – w porównaniu do studentów innych kierunków (patrz tabela 5.) – czynników pomocnych w procesie uczenia się zależnych od uczącego poszukują w jego właściwej organizacji. W tej liczbie ponad sześciokrotnie więcej studentów pedagogiki niż pozostałych studentów sądzi, iż o sukcesie uczenia się decyduje dobra organizacja czasu nauki, a ponad trzykrotnie więcej efektywną naukę wiąże z odpowiednią porą nauki. Poza tym przyszli pedagodzy ponad dwukrotnie częściej rozumieją konieczność robienia przerw w uczeniu się i wyznaczania sobie celów do osiągnięcia. Dwukrotnie więcej studentów pedagogiki docenia znajomość i praktykowanie optymalnych technik uczenia się, w tym głównie wyróżnianie kolorem w swoich notatkach najważniejszych treści do opanowania. Szansy na sukces upatrują również w pracy w grupach, wzajemnym odpytywaniu się, powtarzaniu materiału na głos, wykorzystaniu nowoczesnych technik uczenia się (skojarzeń, wizualizacji, mnemotechniki) oraz robieniu dobrych notatek, w tym „map myśli". Studenci pozostałych kierunków natomiast sukcesów w nauce częściej niż przyszli pedagodzy poszukują w stosowaniu takich metod uczenia się jak: odejście na chwilę od zadania, trzymanie przedmiotu pozwalającego skupić się, uczenie się przez działanie praktyczne, rozwiązywanie zadań, przekaz wiedzy dalej, krótkie serie uczenia się, skupienie się na czymś przyjemnym.

Studenci kierunków niepedagogicznych czynników sprzyjających uczeniu się poszukują częściej niż pozostali w cechach swoich osobowości, szczególnie w pozytywnym myśleniu, silnej woli, samozaparciu, ambicji, doświadczeniu, cierpliwości i opanowaniu. Kolejną grupą czynników, w których swojej szansy na sukces w uczeniu się ponaddwukrotnie częściej upatrują studenci kierunków niepedagogicznych, są okoliczności towarzyszące uczeniu się. Cenią sobie w tym zakresie głównie odpowiednie przygotowanie do nauki, dobre samopoczucie, dbałość o inne sfery życia, głównie kondycję psychofizyczną, posiadane doświadczenie,

a także bycie wyspanym, zrelaksowanym. Kilkukrotnie częściej (choć nominalnie niewiele) studentów kierunków niepedagogicznych niż studentów pedagogiki do nauki mobilizuje nuda, strach przed egzaminem i poprawką. Studenci studiów niepedagogicznych dwukrotnie częściej od studentów pedagogiki akcentują wartość zaspokajania własnych potrzeb w procesie uczenia się. Do nauki motywuje ich chęć zdobycia wiedzy i zmiany sytuacji zawodowej, potrzeba bycia wykształconym, rozwoju własnego potencjału, sukcesu i bycia docenionym. Studentów pedagogiki natomiast częściej motywuje chęć bycia lepszym od innych, zabłyśnięcia przed innymi.

Zdecydowanie mniej różnicujące grupy studentów z poszczególnych kierunków okazały się czynniki utrudniające naukę (patrz tabela 7.). Spośród czynników różnicujących badanych studentów zwrócić uwagę warto na elementy związane z organizacją uczenia się. Ponadtrzykrotnie więcej studentów kierunków niepedagogicznych sądzi, iż naukę utrudnia im robienie wielu rzeczy jednocześnie oraz brak przerw w nauce. Poza tym trzykrotnie częściej przyznają się, że czas wolą spędzić w przyjemniejszy sposób niż to gwarantuje nauka.

Podobna sytuacja zaistniała w grupie czynników niezależnych od uczącego się (patrz tabela 6. i 8.). Jedyny wyjątek stanowi tu osoba nauczyciela jako czynnik pomocny w uczeniu się. Rolę nauczyciela w pomyślnym uczeniu się prawie czterokrotnie częściej doceniają studenci pedagogiki, w tym najistotniejszą rolę gra jego odpowiednie przygotowanie do zajęć, jasne zaprezentowanie treści (najlepiej za pomocą slajdów) oraz jego życzliwa i wyrozumiała postawa wobec studenta.

Poza tym studenci pedagogiki ponadczterokrotnie bardziej od pozostałych cenią wartość potrzebnych do studiowania materiałów oraz miejsca nauki. Przeszkodami dla nich są natomiast: brak przychylności i pomocy ze strony bliskich, niewłaściwe zachowanie kolegów na wykładach, niewłaściwe oświetlenie sal wykładowych, przepełnienie sal i związany z tym zaduch. Studenci kierunków niepedagogicznych natomiast dwukrotnie częściej zwracali uwagę na takie elementy sprzyjające nauce jak pomoc i mobilizacja przez najbliższych, muzyka, dostęp świeżego powietrza, czas, kolorystyka wnętrz i porządek. Wśród czynników utrudniających wskazywali natomiast częściej na brak czasu, niesprzyjającą nauce pogodę oraz niepraktyczną i szybko dezaktualizującą się wiedzę, którą mimo wszystko trzeba przyswoić. Studenci pedagogiki w materiałach do opanowania dostrzegają ich trudność i nieatrakcyjność. Wczytując się zatem w wypowiedzi studentów w obszarze czynników niezależnych od uczącego się nie stwierdzono istotnych różnic między przyszłymi pedagogami a studentami innych kierunków, z wyjątkiem oceny roli nauczyciela w procesie dydaktycznym, którą dostrzegli tylko studenci pedagogiki. Reasumując:

1. Najistotniejszymi czynnikami pomocnymi zależnymi od uczącego się wśród studentów pedagogiki okazały się: dobra organizacja czasu nauki (27,2% wskazań), robienie przerw w nauce (24,6% wskazań), motywacja do nauki (20,6% wskazań), odpowiednia dieta (13,6% wskazań), dobra notatka, w tym

„mapa myśli" (13,6% wskazań), słuchanie muzyki podczas nauki (11,8% wskazań) oraz nowoczesne techniki uczenia się (11,4% wskazań).

2. Najistotniejszymi czynnikami pomocnymi zależnymi od uczącego się wśród studentów kierunków niepedagogicznych okazały się: słuchanie muzyki podczas nauki (25% wskazań), odpowiednia dieta (18,2% wskazań), bycie wyspanym, zrelaksowanym (17,1% wskazań), robienie przerw w nauce (10,6% wskazań) oraz motywacja do nauki (10,3% wskazań).
3. Najistotniejszymi czynnikami pomocnymi niezależnymi od uczącego się wśród studentów pedagogiki okazały się: cisza (21,9% wskazań), jasno i ciekawie przekazana treść przez nauczyciela, najlepiej zilustrowana przez slajdy (16,7% wskazań) oraz spokój, dobra atmosfera podczas nauki (13,6% wskazań).
4. Najistotniejszymi czynnikami pomocnymi niezależnymi od uczącego się wśród studentów kierunków niepedagogicznych okazały się: cisza (21% wskazań) oraz spokój, dobra atmosfera podczas nauki (17,8% wskazań).
5. Najistotniejszymi czynnikami utrudniającymi zależnymi od uczącego się wśród studentów pedagogiki okazały się: stres (40,8% wskazań), brak koncentracji na zadaniu, myślenie o czymś innym (25,4% wskazań), zmęczenie (21,1% wskazań), zła organizacja czasu (14% wskazań) oraz brak motywacji do nauki i nieodpowiednia pora na naukę (po 12,3% wskazań).
6. Najistotniejszymi czynnikami utrudniającymi zależnymi od uczącego się wśród studentów kierunków niepedagogicznych okazały się: zmęczenie (28,8% wskazań), robienie kilku rzeczy na raz (27,7% wskazań), stres i brak koncentracji na zadaniu, myślenie o czymś innym (po 26,7% wskazań) oraz brak motywacji do nauki (17,5% wskazań).
7. Najistotniejszymi czynnikami utrudniającymi niezależnymi od uczącego się wśród studentów pedagogiki okazały się: hałas (32% wskazań), rozmowy na wykładach (16,2% wskazań) oraz przeciążenie obowiązkami domowymi i zawodowymi, jak też przeszkadzanie przez kogoś lub coś (po 14,9% wskazań).
8. Najistotniejszymi czynnikami utrudniającymi niezależnymi od uczącego się wśród studentów kierunków niepedagogicznych okazały się: hałas (31,5% wskazań), brak czasu (20,6% wskazań) oraz przeciążenie obowiązkami domowymi i zawodowymi, a także przeszkadzanie przez kogoś lub coś (po 16,8% wskazań).

Znacznie większe różnice międzygrupowe ujawniła analiza wyników w zakresie płci. Uzyskane wyniki prezentują tabele 9–12.

Tabela 9. Czynniki ułatwiające naukę zależne od uczącego się (wg płci respondentów)

CZYNNIKI POMOCNE W NAUCE ZALEŻNE OD UCZĄCEGO SIĘ						
KATEGORIE	**Kobiety N=319**	**%**	**Mężczyźni N=201**	**%**	**Ogółem N=520**	**%**
ZWIĄZANE Z ORGANIZACJĄ UCZENIA SIĘ						
Robienie przerw w uczeniu się, relaks	60	**18,8**	27	**13,4**	**87**	**16,7**
Dobra organizacja czasu	62	**19,4**	12	**6,0**	**74**	**14,2**
Wyznaczenie celu	12	**3,8**	13	**6,5**	**25**	**4,8**
Odpowiednia pora	16	**5,0**	4	**2,0**	**20**	**3,9**
Opracowanie planu pracy	13	**4,1**	5	**2,5**	**18**	**3,5**
Wyznaczenie priorytetów	5	**1,6**	6	**3,0**	**11**	**2,1**
W czasie dla nauki, tylko nauka	1	**0,3**	2	**1,0**	**3**	**0,6**
Razem	**169**	**53,0**	**69**	**34,3**	**238**	**45,8**
ZWIĄZANE Z TECHNIKĄ UCZENIA SIĘ						
Dobra notatka, w tym tworzenie „mapy myśli"	25	**7,8**	20	**10,0**	**45**	**8,7**
Poznanie i wykorzystanie nowoczesnych technik uczenia się: skojarzenia, wizualizacja, mnemotechniki	25	**7,8**	13	**6,5**	**38**	**7,3**
Praca w grupach, wzajemne odpytywanie się	19	**6,0**	9	**4,5**	**28**	**5,9**
Powtarzanie materiału, w tym na głos	17	**5,3**	9	**4,5**	**26**	**5,0**
Podkreślanie najistotniejszych informacji, systematyzacja materiału	18	**5,6**	6	**3,0**	**24**	**4,6**
Systematyczność	12	**3,8**	7	**3,5**	**19**	**3,7**
Przepisywanie materiałów	9	**2,8**	6	**3,0**	**15**	**2,9**
Wybór odpowiedniej metody: odejście na chwilę od zadania, trzymanie przedmiotu pozwalającego skupić się, uczenie się przez działanie praktyczne, rozwiązywanie zadań, przekaz wiedzy dalej, krótkie serie uczenia się, skupienie się na czymś przyjemnym	11	**3,5**	4	**2,0**	**15**	**2,9**
Głośne uczenie się, czytanie na głos	4	**1,3**	6	**3,0**	**10**	**1,9**
Uczenie się w samotności	4	**1,3**	6	**3,0**	**10**	**1,9**
Umiejętność selekcji materiału	-		1	**0,5**	**1**	**0,2**
Razem	**144**	**45,1**	**87**	**43,3**	**231**	**44,4**
STOSUNEK DO NAUKI						
Motywacja do nauki, automotywacja, wyznaczenie nagrody (istotnej osobiście dla studenta)	51	**16,0**	26	**13,0**	**77**	**14,8**
Koncentracja na zadaniu	18	**5,6**	17	**8,5**	**35**	**6,7**
Zainteresowanie materiałem	8	**2,5**	15	**7,5**	**23**	**4,4**
Zrozumienie przyswajanego materiału	6	**1,9**	6	**3,0**	**12**	**2,3**
Chęć	5	**1,6**	5	**2,5**	**10**	**1,9**
Pomoc w osiągnięciu nowych celów, zmiany niekorzystnej sytuacji	5	**1,6**	3	**1,5**	**8**	**1,5**
Świadomość własnego potencjału w procesie uczenia się	4	**1,3**	3	**1,5**	**7**	**1,4**
Słuchanie nauczyciela	3	**0,9**	2	**1,0**	**5**	**1,0**
Uczenie się tego, co się lubi	1	**0,3**	4	**2,0**	**5**	**1,0**
Zaangażowanie	4	**1,3**	-		**4**	**0,8**
Zrozumienie sensu uczenia się	3	**0,9**	-		**3**	**0,6**
Świadomość złych nawyków związanych z uczeniem się	2	**0,6**	-		**2**	**0,4**
Czerpanie radości, przyjemności z uczenia się	1	**0,3**	1	**0,5**	**2**	**0,4**
Razem	**111**	**34,8**	**82**	**40.8**	**193**	**37,1**
OKOLICZNOŚCI TOWARZYSZĄCE UCZENIU SIĘ						
Muzyka	21	**6,9**	79	**39,3**	**100**	**19,2**
Odpowiednia dieta, picie wody, bycie najedzonym	36	**11,3**	48	**23,9**	**84**	**16,2**

Bycie wyspanym, zrelaksowanym	19	**6,0**	51	**12,4**	**70**	**13,5**
Dobre samopoczucie, odpowiedni nastrój, wyciszenie, spokój wewnętrzny, dobry humor, miłe wspomnienia	13	**4,1**	23	**11,4**	**36**	**6,9**
Odpowiednie przygotowanie się do nauki: aktywny wypoczynek, spacer, prysznic	2	**0,6**	28	**13,9**	**30**	**5,8**
Brak dodatkowych obowiązków i problemów, wywiązanie się z innych zadań, posiadanie odpowiedniej ilości czasu na naukę	8	**2,5**	7	**3,5**	**15**	**2,9**
Dotychczasowe osiągnięcia, posiadanie doświadczenia w temacie, wiedza	7	**2,2**	8	**4,0**	**15**	**2,9**
Dbałość o zdrowie fizyczne, uprawianie sportu	2	**0,6**	12	**6,0**	**14**	**2,7**
Brak stresu, brak presji	2	**0,6**	7	**3,5**	**9**	**1,7**
Mobilizacja związana ze stresem przed egzaminem, presja czasu	-		6	**3,0**	**6**	**1,2**
Odpowiednia pozycja	1	**0,3**	4	**2,0**	**5**	**1,0**
Nuda, brak innych spraw na głowie	-		5	**2,5**	**5**	**1,0**
Poprawka, strach przed niezdaniem egzaminu	-		5	**2,5**	**5**	**1,0**
Wyłączony telefon, komputer i telewizor	-		3	**1,5**	**3**	**0,6**
Hałas	1	**0,3**	1	**0,5**	**2**	**0,4**
Doświadczenie trudności w pracy fizycznej	1	**0,3**	-	-	**1**	**0,2**
Razem	**113**	**35,4**	**287**	**142,8**	**400**	**76,9**
CECHY UCZĄCEGO SIĘ						
Poczucie pewności siebie, wiara w swoje możliwości	8	**2,5**	5	**2,5**	**13**	**2,5**
Pozytywne myślenie	-		12	**6,0**	**12**	**2,3**
Poczucie, że wszystko zależy ode mnie, samozaparcie, silna wola, konsekwencja	-		5	**2,5**	**5**	**1,0**
Ambicja	-		4	**2,0**	**4**	**0,8**
Doświadczenie, mądrość życiowa	1	**0,3**	3	**1,5**	**4**	**0,8**
Cierpliwość, opanowanie	2	**0,6**	2	**1,0**	**4**	**0,8**
Dobra pamięć, podzielna uwaga, zdolności	-		1	**0,5**	**1**	**0,2**
Razem	**11**	**3,5**	**32**	**15,9**	**43**	**8,2**
POTRZEBY PSYCHOSPOŁECZNE I SAMOREALIZACJI UCZĄCEGO SIĘ						
Chęć zdobycia wiedzy, zmiany sytuacji zawodowej	1	**0,3**	10	**5,0**	**11**	**2,1**
Dostać lepszy stopień	4	**1,3**	6	**3,0**	**10**	**1,9**
Bycie wykształconym, potrzeba rozwoju	-		7	**3,5**	**7**	**1,4**
Samozadowolenie z bycia lepszym od innych, zabłyśnięcie przed innymi	5	**1,6**	1	**0,5**	**6**	**1,2**
Chęć bycia docenionym	2	**0,6**	3	**1,5**	**5**	**1,0**
Zaspokojenie innych potrzeb: samorealizacji, samodoskonalenia, bezpieczeństwa, sukcesu	1	**0,3**	4	**2,0**	**5**	**1,0**
Wzrost samooceny	1	**0,3**	-	-	**1**	**0,2**
Zrobienie przyjemności rodzicom, partnerowi życiowemu	-		1	**0,5**	**1**	**0,2**
Bycie autorytetem dla dzieci	1	**0,3**	-	-	**1**	**0,2**
Razem	**15**	**4,7**	**32**	**15,9**	**47**	**9,0**
Ogółem	**563**	-	**588**	-	**1151**	-

Tabela 10. Czynniki ułatwiające naukę niezależne od uczącego się (wg płci respondentów)

CZYNNIKI POMOCNE W NAUCE NIEZALEŻNE OD UCZĄCEGO SIĘ						
KATEGORIE	**Kobiety N=319**	**%**	**Mężczyźni N=201**	**%**	**Ogółem N=520**	**%**
NAUCZYCIEL						
Jasno, ciekawie przekazana treść, slajdy	33	**10,3**	19	**9,5**	**52**	**10,0**
Odpowiednio przygotowany nauczyciel	11	**3,5**	2	**1,0**	**13**	**2,5**
Mobilizowanie uczniów do nauki	5	**1,6**	4	**2,0**	**9**	**1,7**
Życzliwość, wyrozumiałość nauczyciela	6	**1,9**	-	-	**6**	**1,2**
Ton, dykcja	2	**0,6**	-	-	**2**	**0,4**
Pomoc	2	**0,6**	-	-	**2**	**0,4**
Atrakcyjny wygląd	-		2	**1,0**	**2**	**0,4**
Razem	**59**	**18,5**	**27**	**13,4**	**86**	**16,5**
RODZINA, PRZYJACIELE, BLISCY						
Dobre, motywujące środowisko	5	**1,6**	19	**9,5**	**24**	**4,6**
Pomoc w nauce, w opiece nad dziećmi	5	**1,6**	14	**7,0**	**19**	**3,7**
Mobilizowanie przez najbliższych	9	**2,8**	9	**4,5**	**18**	**3,5**
Motywowanie nagrodą, pochwała, zadowolenie bliskich (duma z osiągnięć studenta)	4	**1,3**	4	**2,0**	**8**	**1,5**
Przyjazne otoczenie	1	**0,3**	3	**1,5**	**4**	**0,8**
Brak krytyki	1	**0,3**	-	-	**1**	**0,2**
Razem	**25**	**7,8**	**49**	**24,8**	**74**	**14,6**
WARUNKI UCZENIA SIĘ						
Cisza	59	**18,5**	52	**25,9**	**111**	**21,4**
Spokój, dobra atmosfera	29	**9,1**	54	**10,9**	**83**	**16,0**
Miejsce	18	**5,6**	3	**1,5**	**21**	**4,0**
Świeże powietrze, odpowiednia temperatura otoczenia	5	**1,6**	14	**7,0**	**19**	**3,7**
Dobra organizacja	12	**3,8**	-	-	**12**	**2,3**
Czas	1	**0,3**	9	**4,5**	**10**	**1,9**
Zapach	5	**1,6**	3	**1,5**	**8**	**1,5**
Oświetlenie	4	**1,3**	4	**2,0**	**8**	**1,5**
Kolor ścian	1	**0,3**	3	**1,5**	**4**	**0,8**
Porządek	2	**0,6**	2	**1,0**	**4**	**0,8**
Pogoda	-		4	**2,0**	**4**	**0,8**
Samotność	3	**0,9**	-	-	**3**	**0,6**
Harmonia	1	**0,3**	-	-	**1**	**0,2**
Razem	**140**	**43,9**	**148**	**73,6**	**288**	**55,4**
MATERIAŁ						
Odpowiednie materiały	9	**2,8**	4	**2,0**	**13**	**2,5**
Dostępność materiałów dydaktycznych	1	**0,3**	11	**5,5**	**12**	**2,3**
Praktyczny materiał, przydatny w dalszej nauce lub pracy zawodowej	2	**0,6**	6	**3,0**	**8**	**1,5**
Ciekawy temat	4	**1,3**	3	**1,5**	**7**	**1,4**
Uporządkowany materiał	4	**1,3**	2	**1,0**	**6**	**1,2**
Niewielki materiał	2	**0,6**	1	**0,5**	**3**	**0,6**
Pomoce dydaktyczne, komputer	-	-	3	**1,5**	**3**	**0,6**
Zgodny z zainteresowaniami	1	**0,3**	1	**0,5**	**2**	**0,4**
Internet	1	**0,3**	1	**0,5**	**2**	**0,4**
Łatwy do zapamiętania	-	-	2	**1,0**	**2**	**0,4**
Razem	**24**	**7,5**	**34**	**16,9**	**58**	**11,2**
UCZELNIA, SYSTEM						
Korepetycje	1	**0,3**	2	**1,0**	**3**	**0,6**
Stypendium	1	**0,3**	-	-	**1**	**0,2**
Razem	**2**	**0,6**	**2**	**1,0**	**4**	**0,8**
Ogółem	**250**	-	**260**	-	**510**	-

Tabela 11. Czynniki utrudniające naukę zależne od uczącego się (wg płci respondentów)

CZYNNIKI UTRUDNIAJĄCE NAUKĘ ZALEŻNE OD UCZĄCEGO SIĘ						
KATEGORIE	**Kobiety N=319**	**%**	**Mężczyźni N=201**	**%**	**Ogółem N=520**	**%**
ZWIĄZANE Z ORGANIZACJĄ UCZENIA SIĘ						
Robienie kilku rzeczy na raz, zajmowanie się czymś innym	24	**7,5**	78	**38,8**	**102**	**19,6**
Nieodpowiednia pora, za późno	28	**8,8**	24	**11,9**	**52**	**10,0**
Zła organizacja czasu	34	**10,6**	15	**7,5**	**49**	**9,4**
Odkładanie uczenia się na później	13	**4,1**	15	**7,5**	**28**	**5,9**
Brak organizacji czasu	10	**3,1**	11	**5,5**	**21**	**4,0**
Brak przerw w uczeniu się, relaksu	4	**1,3**	12	**6,0**	**16**	**3,1**
Brak planu pracy	7	**2,2**	5	**2,5**	**12**	**2,3**
Brak priorytetów	5	**1,6**	4	**2,0**	**9**	**1,7**
Brak celu	3	**0,9**	2	**1,0**	**5**	**1,0**
Razem	**128**	**40,1**	**166**	**82,6**	**294**	**56,5**
ZWIĄZANE Z TECHNIKĄ UCZENIA SIĘ						
Brak systematyczności	12	**3,8**	12	**6,0**	**24**	**4,6**
Brak znajomości nowoczesnych technik uczenia się	2	**0,6**	7	**3,5**	**9**	**1,7**
Brak umiejętności czytania ze zrozumieniem, selekcji materiału, wykorzystania doświadczeń, brzydkie pismo	1	**0,3**	6	**3,0**	**7**	**1,4**
Brak notatki	2	**0,6**	3	**1,5**	**5**	**1,0**
Brak umiejętności uczenia się	3	**0,9**	1	**0,5**	**4**	**0,8**
Razem	**20**	**6,7**	**29**	**14,4**	**49**	**9,4**
ZWIĄZANE Z PROCESEM UCZENIA SIĘ						
Brak koncentracji na zadaniu, roztargnienie, myślenie o czymś innym	57	**17,9**	79	**39,3**	**136**	**26,2**
Niepowodzenia, brak efektów	4	**1,3**	3	**1,5**	**7**	**1,4**
Niezrozumienie treści zadania	-		4	**2,0**	**4**	**0,8**
Braki wiedzy	-		3	**1,5**	**3**	**0,6**
Monotonność	-		1	**0,5**	**1**	**0,2**
Razem	**61**	**19,1**	**90**	**44,8**	**151**	**29,0**
STOSUNEK DO NAUKI						
Brak motywacji, chęci, zapału do nauki, zniechęcenie	21	**6,9**	58	**28,9**	**79**	**15,2**
Brak wiary w siebie, w powodzenie	20	**6,7**	10	**5,0**	**30**	**5,8**
Brak zaangażowania, znudzenie, bierne uczestnictwo w zajęciach, brak zainteresowania nauką	7	**2,2**	13	**6,5**	**20**	**3,9**
Strach przed porażką	4	**1,3**	5	**2,5**	**9**	**1,7**
Negatywne nastawienie, niedostrzeganie sensu uczenia się	-		7	**3,5**	**7**	**1,4**
Niedocenienie wartości wiedzy, brak zrozumienia jej przydatności	2	**0,6**	2	**1,0**	**4**	**0,8**
Razem	**54**	**16,9**	**95**	**47,3**	**149**	**28,7**
OKOLICZNOŚCI TOWARZYSZĄCE UCZENIU SIĘ						
Stres	89	**27,9**	82	**40,8**	**171**	**32,9**
Zmęczenie, przemęczenie, senność, bezsenność	46	**14,4**	86	**42,8**	**132**	**25,4**
Złe samopoczucie, nieodpowiedni nastrój, zły humor	14	**4,4**	22	**10,9**	**36**	**6,9**
Nieodpowiednia dieta, posiłki ubogie w witaminy, używki, głód	13	**4,1**	31	**15,4**	**44**	**8,5**
Imprezowanie, towarzystwo, świadomość, że czas można spędzić w przyjemniejszy sposób	6	**1,9**	18	**9,0**	**24**	**4,6**
Niepokój, nerwy, rozdrażnienie, negatywne emocje	6	**1,9**	11	**5,5**	**17**	**3,3**
Bałagan, chaos	3	**0,9**	13	**6,5**	**16**	**3,1**

Presja czasu, świadomość niewywiązania się z innych zadań	2	**0,6**	12	**6,0**	**14**	**2,7**
Choroby, dysfunkcje	5	**1,6**	2	**1,0**	**7**	**1,4**
Nieodpowiednia pozycja, brak wygodnego miejsca do nauki	4	**1,3**	1	**0,5**	**5**	**1,0**
Hobby	-	-	4	**2,0**	**4**	**0,8**
Za długa przerwa w nauce	2	**0,6**	1	**0,5**	**3**	**0,6**
Opuszczanie zajęć	1	**0,3**	1	**0,5**	**2**	**0,4**
Mały dochód	1	**0,3**	1	**0,5**	**2**	**0,4**
Brak perspektyw zawodowych, poczucie bezsilności	-	-	2	**1,0**	**2**	**0,4**
Brak matury	1	**0,3**	-	-	**1**	**0,2**
Brak prawa jazdy	1	**0,3**	-	-	**1**	**0,2**
Razem	**194**	**60,8**	**287**	**142,8**	**461**	**92,5**
CECHY UCZĄCEGO SIĘ						
Lenistwo	7	**2,2**	19	**9,5**	**26**	**5,0**
Branie na siebie cudzych obowiązków	4	**1,3**	2	**1,0**	**6**	**1,2**
Słaba pamięć	1	**0,3**	3	**1,5**	**4**	**0,8**
Brak asertywności, brak pewności siebie, tchórzostwo	3	**0,9**	-	-	**3**	**0,6**
Rywalizacja, ambicja	-	-	3	**1,5**	**3**	**0,6**
Brak samozaparcia	1	**0,3**	2	**1,0**	**3**	**0,6**
Męczliwość	-		1	**0,5**	**1**	**0,2**
Razem	**16**	**5,0**	**30**	**15,0**	**46**	**8,5**
POTRZEBY PSYCHOSPOŁECZNE I SAMOREALIZACJI UCZĄCEGO SIĘ						
Brak poczucia bezpieczeństwa, brak poczucia własnej wartości	2	**0,6**	-		**2**	**0,4**
Brak potrzeby uczenia się, brak zainteresowań	-	-	2	**1,0**	**2**	**0,4**
Razem	**2**	**0,6**	**2**	**1,0**	**4**	**0,8**
Ogółem	**475**	-	**699**	-	**1174**	-

Tabela 12. Czynniki utrudniające naukę niezależne od uczącego się (wg płci respondentów)

CZYNNIKI UTRUDNIAJĄCE NAUKĘ NIEZALEŻNE OD UCZĄCEGO SIĘ						
KATEGORIE	**Kobiety N=319**	**%**	**Mężczyźni N=201**	**%**	**Ogółem N=520**	**%**
NAUCZYCIEL						
Nieumiejętność skupienia na sobie uwagi, nieumiejętne, nieciekawe przekazywanie wiedzy przez nauczyciela	3	**0,9**	8	**4,0**	**11**	**2,1**
Niewłaściwe podejście nauczyciela do ucznia, faworyzowanie, krytykowanie , zniechęcanie do nauki	3	**0,9**	4	**2,0**	**7**	**1,4**
Nieodpowiednio przygotowany nauczyciel	2	**0,6**	2	**1,0**	**4**	**0,8**
Razem	**8**	**2,5**	**14**	**7,0**	**22**	**4,2**
RODZINA, PRZYJACIELE, BLISCY						
Zła, napięta atmosfera, problemy życiowe, kłótnie z bliskimi	7	**2,2**	18	**9,0**	**25**	**4,8**
Brak przychylności, pomocy, doceniania wysiłków przez bliskich, negatywne opinie	16	**5,0**	8	**4,0**	**24**	**4,6**
Ambicje rodziców, presja	5	**1,6**	8	**4,0**	**13**	**2,5**
Obowiązki związane z dziećmi, konieczność pomocy rodzinie, przeszkadzanie w nauce członków rodziny	4	**1,3**	6	**3,0**	**10**	**1,9**
Razem	**32**	**10,0**	**40**	**20,0**	**72**	**13,9**

WARUNKI UCZENIA SIĘ						
Hałas	74	**23,2**	91	**45,3**	**165**	**31,7**
Zbyt dużo obowiązków, problemy w pracy i w domu, charakter pracy	27	**8,5**	56	**27,9**	**83**	**16,0**
Ktoś/coś przeszkadza	34	**10,6**	49	**24,4**	**83**	**16,0**
Brak czasu	15	**4,7**	65	**32,3**	**80**	**15,4**
Rozmowy na wykładach	37	**11,6**	15	**7,5**	**52**	**10,0**
Dzwonek telefonu, włączony telewizor, komputer	9	**2,8**	11	**5,5**	**20**	**3,9**
Niewłaściwe oświetlenie	13	**4,1**	5	**2,5**	**18**	**3,5**
Zaduch	9	**2,8**	4	**2,0**	**13**	**2,5**
Niewłaściwa pora na wykłady	4	**1,3**	5	**2,5**	**9**	**1,7**
Ciasnota na wykładach	4	**1,3**	3	**1,5**	**7**	**1,4**
Pogoda	-	-	6	**3,0**	**6**	**1,2**
Cisza	2	**0,6**	2	**1,0**	**4**	**0,8**
Temperatura	1	**0,3**	2	**1,0**	**3**	**0,6**
Zbyt długie wykłady	1	**0,3**	2	**1,0**	**3**	**0,6**
Brak odpowiednich warunków do nauki	-	-	3	**1,5**	**3**	**0,6**
Pogłos	1	**0,3**	1	**0,5**	**2**	**0,4**
Brak dostępu do komputera	1	**0,3**	-	-	**1**	**0,2**
Transport (kłopoty z dojazdem na zajęcia)	1	**0,3**	-	-	**1**	**0,2**
Słaby projektor	-	-	1	**0,5**	**1**	**0,2**
Kolorystyka sal dydaktycznych	-	-	1	**0,5**	**1**	**0,2**
Za dużo zajęć	-	-	1	**0,5**	**1**	**0,2**
Razem	**233**	**73,0**	**323**	**160,7**	**556**	**106,9**
MATERIAŁ						
Duży, obszerny, nieuporządkowany materiał	21	**6,9**	24	**11,9**	**45**	**8,6**
Nauka na pamięć	5	**1,6**	3	**1,5**	**8**	**1,5**
Niepotrzebna, niepraktyczna, szybko dezaktualizująca się wiedza	-	-	7	**3,5**	**7**	**1,4**
Trudny materiał	4	**1,3**	1	**0,5**	**5**	**1,0**
Nieatrakcyjny, nudny materiał	3	**0,9**	1	**0,5**	**4**	**0,8**
Brak materiałów	1	**0,3**	2	**1,0**	**3**	**0,6**
Razem	34	**10,6**	38	**18,9**	**72**	**13,9**
Ogółem	**307**	-	**415**	-	**722**	-

Większość istotnych różnic między wynikami badanych studentów obu płci wynikała z faktu, że mężczyźni wyróżnili generalnie więcej czynników wpływających na uczenie się, zarówno pomagających, jak i utrudniających. Największe różnice uzyskano jednak w ramach czynników utrudniających uczenie się: mężczyźni wskazali dwuipółkrotnie więcej czynników zależnych i dwukrotnie czynników niezależnych od uczącego się.

W zakresie czynników pomocnych zależnych od uczącego się największe zróżnicowanie preferencji respondentów ujawniła kategoria cech uczącego się. Mężczyźni niemal pięciokrotnie częściej od kobiet poszukują sukcesów w nauce w mocnych stronach swojej osobowości. Szczególnie zaś w pozytywnym myśleniu, wierze we własne możliwości, konsekwencji i silnej woli, ambicji oraz doświadczeniu i mądrości życiowej. Ponadtrzykrotnie częściej mężczyźni upatrują szans na sukces w okolicznościach uczenia się i odpowiednio ukształtowanych potrzebach uczącego się. W kategorii okoliczności uczenia się mężczyźni ponaddwudziestokrotnie częściej niż badane kobiety doceniają czynnik odpowiedniego przygotowania się do nauki (aktywny wypoczynek, spacer, prysznic)

oraz dziesięciokrotnie częściej atut dobrej kondycji fizycznej oraz posiadanie odpowiedniej ilości czasu na naukę. Prawie sześciokrotnie więcej mężczyzn niż kobiet docenia rolę muzyki w procesie uczenia się. Częściej doceniają również aspekt dobrego samopoczucia w trakcie nauki, poczucia sytości, odpowiedniej diety oraz bycia wyspanym, wypoczętym i zrelaksowanym.

W ramach kategorii potrzeb uczącego się 16 razy więcej studentów niż studentek uważa, że nauce sprzyja chęć zdobycia wiedzy i zmiany sytuacji zawodowej. Mężczyzn częściej w uczeniu się wspiera perspektywa sukcesu i rozwoju oraz bycia wykształconym. Ponadto mężczyzn częściej niż kobiety motywuje chęć otrzymania wyższego stopnia, chęć bycia docenionym. Kobietom zaś pięciokrotnie częściej niż mężczyznom pomaga poczucie samozadowolenia z bycia lepszym od innych, możliwość zabłyśnięcia przed innymi. Poza tym niemal 20% więcej kobiet niż mężczyzn szans na sukces w uczeniu się (czynniki zależne od uczącego się) upatruje w odpowiedniej organizacji procesu nauki, szczególnie zaś w dobrej organizacji czasu i wyborze odpowiedniej pory na naukę.

Jak już wspomniano, zdecydowanie więcej mężczyzn niż kobiet zaakcentowało rolę czynników utrudniających uczenie się zależnych od uczącego się. Prawie trzykrotnie częściej mężczyźni niż kobiety czynników utrudniających naukę poszukuje w stosunku do nauki. Czterokrotnie częściej przyznają, że utrudnieniem jest brak motywacji, chęci i zapału do nauki oraz zniechęcenie. Niemal trzy razy więcej mężczyzn niż kobiet przyznaje się do braku zaangażowania w proces nauki, zniechęcenia, biernego uczestnictwa w zajęciach, braku zainteresowania nauką. Mężczyzn paraliżuje również strach przed porażką. W ramach kategorii związanej z organizacją procesu uczenia się mężczyźni pięciokrotnie częściej niż kobiety przyznają, że w nauce przeszkadza im współwykonywanie innych czynności, szczególnie trudnym wyzwaniem okazuje się wyłączenie komputera i/lub odłączenie się od sieci. Istotną przeszkodą w nauce okazuje się również brak przerw i relaksu podczas nauki. Mężczyźni mają również więcej problemów z techniką uczenia się. Dziesięć razy więcej mężczyzn niż kobiet przyznaje się do braku umiejętności czytania ze zrozumieniem, selekcji materiału, wykorzystania doświadczeń, a także do brzydkiego pisma utrudniającego odczytywanie i sporządzanie notatek. Ponadto studentom w większym stopniu niż studentkom brakuje znajomości nowoczesnych technik uczenia się. Z brakiem motywacji do nauki i robieniem kilku rzeczy na raz wiąże się dwukrotnie częściej towarzyszący mężczyznom niż kobietom brak koncentracji na zadaniu, roztargnienie, myślenie o czymś innym (czynniki utrudniające uczenie się zależne od uczącego się, związane z procesem uczenia się).

Trzykrotnie więcej studentów niż studentek brak sukcesu w nauce upatruje w cechach swoich osobowości. Z dokonanej samooceny wynika, że mężczyźni są znacznie częściej leniwi, mają słabą pamięć oraz paraliżuje ich rywalizacja i ambicja.

Ponaddwukrotnie więcej czynników utrudniających naukę, zebranych w kategorię okoliczności uczenia się zależnych od uczącego się, wymienili studenci

w porównaniu do studentek. Mężczyźni czterokrotnie częściej niż kobiety przyznają się do preferowania spędzania czasu w przyjemniejszy niż nauka sposób. Zatem w nauce przeszkadza im bogata oferta zagospodarowania czasu, szczególnie imprezy, towarzystwo. Jeśli uwzględnimy w tym miejscu czynnik okoliczności towarzyszących uczeniu się niezależny od uczącego się – przeciążenia obowiązkami zawodowymi i domowymi – nie dziwi, iż mężczyźni niemal trzykrotnie częściej niż kobiety skarżą się na przemęczenie. Zmęczeniu często towarzyszy złe samopoczucie, zły nastrój i brak humoru. Sześciokrotnie więcej mężczyzn niż kobiet przyznaje, że w nauce przeszkadza im chaos i bałagan panujący w pomieszczeniu. Spośród tych respondentów, którzy przyznali się, że nie radzą sobie z presją czasu, było dziesięć razy więcej studentów niż studentek. Mężczyźni są również wielokrotnie mniej odporni na uczucie głodu towarzyszące im podczas nauki.

Mężczyźni wymienili ogółem również więcej czynników ułatwiających i utrudniających naukę niezależnych od uczącego się. Wśród czynników pomocnych studenci uwzględnili szczególnie rolę bliskich i przyjaciół w procesie nauki, warunki do nauki i materiał do opanowania. Zdaniem mężczyzn, nauce sprzyja szczególnie przyjazne, motywujące i pomocne środowisko najbliższych. Mężczyźni lubią uczyć się w warunkach braku presji czasu, w przewietrzonym pomieszczeniu, słuchając muzyki. Zwracają również baczniejszą uwagę na dostępność i praktyczność materiału do nauczenia. Kobiety natomiast znaczną rolę w procesie nauki przypisują osobie nauczyciela, szczególnie jego odpowiedniemu przygotowaniu do prowadzenia zajęć oraz jego postawie życzliwości, wyrozumiałości i pomocniczości. W przeciwieństwie do kobiet, mężczyźni wypunktowali negatywne cechy nauczycieli. Zwrócili uwagę na nieumiejętność skupienia na sobie uwagi, nieciekawy sposób prezentowania informacji oraz niewłaściwe podejście nauczyciela do studenta, tj. zniechęcające do nauki krytykowanie i faworyzowanie niektórych słuchaczy. Tezę o potrzebie posiadania odpowiednich warunków do nauki potwierdzają wypowiedzi studentów akcentujących takie utrudnienia w możliwości skoncentrowania się na nauce jak: zła, napięta atmosfera w domu, kłótnie z bliskimi, problemy życiowe, obciążenie domowymi obowiązkami, przeszkadzanie w nauce przez członków rodziny. Ponadto, mężczyznom częściej niż kobietom przeszkadza w nauce hałas. Stąd wniosek, że mężczyźni znacznie bardziej niż kobiety są wrażliwi na okoliczności towarzyszące nauce. Do nauki potrzebują spokoju, ciszy, braku obowiązków, a od rodziny oczekują pomocy, pochwały i przynajmniej nieprzeszkadzania. Raczej trudno jest im się odnaleźć w ferworze rozmaitych zajęć dnia codziennego i rezygnacji z przyjemności. Reasumując:

1. Najistotniejszymi czynnikami pomocnymi zależnymi od uczącego się wśród studentek okazały się: dobra organizacja czasu nauki (19,4% wskazań), robienie przerw w nauce (18,8% wskazań), motywacja do nauki (16% wskazań) oraz odpowiednia dieta (11,3% wskazań).

2. Najistotniejszymi czynnikami pomocnymi zależnymi od uczącego się wśród studentów okazały się: słuchanie muzyki podczas nauki (39,3% wskazań), odpowiednia dieta (23,9% wskazań), robienie przerw w nauce (13,4% wskazań), motywacja do nauki (13% wskazań) oraz dobra notatka, w tym „mapa myśli" (10% wskazań).
3. Najistotniejszymi czynnikami pomocnymi niezależnymi od uczącego się wśród studentek okazały się: cisza (18,5% wskazań) oraz jasno i ciekawie przekazana treść przez nauczyciela, najlepiej zilustrowana przez slajdy (10,3% wskazań).
4. Najistotniejszymi czynnikami pomocnymi niezależnymi od uczącego się wśród studentów okazały się: cisza (25,9% wskazań) oraz spokój, dobra atmosfera podczas nauki (10,9% wskazań).
5. Najistotniejszymi czynnikami utrudniającymi zależnymi od uczącego się wśród studentek okazały się: stres (27,9% wskazań), zmęczenie (14,4% wskazań) oraz zła organizacja czasu (10,6% wskazań).
6. Najistotniejszymi czynnikami utrudniającymi zależnymi od uczącego się wśród studentów okazały się: zmęczenie (42,8% wskazań), stres (40,8% wskazań), brak koncentracji na zadaniu, myślenie o czymś innym (39,3% wskazań), robienie kilku rzeczy na raz (38,8% wskazań), brak motywacji do nauki (28,9% wskazań), nieodpowiednia pora na naukę (po 11,9% wskazań) oraz złe samopoczucie, nieodpowiedni nastrój do nauki (10,9% wskazań).
7. Najistotniejszymi czynnikami utrudniającymi niezależnymi od uczącego się wśród studentek okazały się: hałas (23,2% wskazań), rozmowy na wykładach (11,6% wskazań) i przeszkadzanie przez kogoś lub coś (10,6% wskazań).
8. Najistotniejszymi czynnikami utrudniającymi niezależnymi od uczącego się wśród studentów okazały się: hałas (45,3% wskazań), brak czasu (32,3% wskazań), przeciążenie obowiązkami domowymi i zawodowymi (27,9% wskazań), przeszkadzanie przez kogoś lub coś (24,4% wskazań) oraz duży, obszerny, nieuporządkowany materiał do opanowania (11,9% wskazań).

Zgromadzony materiał empiryczny pozwala na sformułowanie następujących ogólnych wniosków:

1. Badani studenci wyróżnili więcej czynników utrudniających niż ułatwiających uczenie się. Zarówno przyczyn sukcesów, jak i porażek w nauce studenci poszukują głównie w sobie. Wśród ogółu czynników zależnych i niezależnych od uczącego się nieznacznie więcej wyróżnili tych pierwszych. W sumie wśród ogółu czynników oddziałujących na proces uczenia się najwięcej wyróżniono utrudniających naukę zależnych od uczącego się (1174). Decydującymi czynnikami uczenia się (obejmującymi zarówno czynniki pomocne, jak i utrudniające) są, zdaniem studentów, okoliczności towarzyszące uczeniu się oraz warunki uczenia się. Najbardziej sprzyjają nauce słuchanie ulubionej muzyki, zaspokojone potrzeby fizjologiczne (odpowiednia dieta, sen), cisza i spokój, a w największym stopniu ją zakłócają stres, zmęczenie i hałas.

2. Nie uzyskano zasadniczych zróżnicowań wśród czynników oddziałujących na uczenie się – zależnych i niezależnych od uczącego się – między studentami kierunków pedagogicznych i niepedagogicznych. Najmniej zróżnicowane okazały się czynniki utrudniające zależne i niezależne od uczącego się. Największe zróżnicowanie między studentami kierunków pedagogicznych i niepedagogicznych spośród wszystkich czynników oddziałujących na uczenie się zależnych i niezależnych od uczącego się wystąpiło wśród czynników pomocnych niezależnych od uczącego się zestawionych w kategorię nauczyciel. Czterokrotnie więcej studentów pedagogiki wskazało osobę nauczyciela jako istotną w procesie uczenia się, w porównaniu ze słuchaczami kierunków niepedagogicznych. Ponaddwuipółkrotnie więcej studentów pedagogiki wskazuje istotność czynników związanych z organizacją uczenia się i dwukrotnie więcej czynników związanych z techniką uczenia się, zestawionych w kategorii czynników pomocnych zależnych od uczącego się, w porównaniu ze słuchaczami kierunków niepedagogicznych. Studenci kierunków niepedagogicznych wskazali dwukrotnie więcej czynników związanych z okolicznościami uczenia się, zestawionych w kategorii czynników pomocnych zależnych od uczącego się, oraz ze znaczeniem materiału do opanowania, przyporządkowanych do kategorii czynników pomocnych niezależnych od uczącego się, w porównaniu ze słuchaczami kierunków pedagogicznych. Oznacza to, że studenci pedagogiki uważają, że o skuteczności uczenia się decydują głównie czynniki związane z organizacją i techniką uczenia się oraz osobą nauczyciela. Natomiast studenci kierunków niepedagogicznych uważają, że o skuteczności uczenia się decydują przede wszystkim okoliczności towarzyszące uczeniu się i cechy uczącego się.
3. Większe różnice we wskazanych czynnikach oddziałujących na uczenie się (zależnych i niezależnych od uczącego się) uzyskano w analizie według kategorii płci. Największe zróżnicowanie między kobietami a mężczyznami uzyskano w kategorii czynników utrudniających zależnych od uczącego się. Ponaddwuipółkrotnie więcej studentów niż studentek wskazało te czynniki jako mające wpływ na ich uczenie się oraz ponaddwukrotnie więcej studentów niż studentek wymieniło czynniki utrudniające niezależne od uczącego się jako istotne w procesie uczenia się. Ponadczterokrotnie więcej studentów niż studentek potencjalnych sukcesów w nauce upatruje w cechach uczącego się. Mężczyźni wyróżnili wielokrotnie więcej niż kobiety czynników ułatwiających i utrudniających naukę. Wskazują, że o skuteczności uczenia się decydują z jednej strony czynniki związane z procesem uczenia się, stosunkiem do nauki, okoliczności towarzyszące uczeniu się i cechy uczącego się, z drugiej zaś pomoc ze strony rodziny, bliskich i przyjaciół, warunki uczenia się i materiał do opanowania.

Zakończenie

Zmiany społeczno-ekonomiczne, które dokonują się w ostatniej dekadzie, wymagają spojrzenia na edukację akademicką jako na proces orientujący się na wielostronny rozwój jej podmiotów, jednocześnie prowadzący do kształtowania aspiracji i kompetencji dalszego autokształcenia postuczelnianego/ustawicznego (*lifelong education*). W tak pojmowaną edukację wpisuje się immanentnie proces uczenia się, który w odniesieniu do rozważanego zakresu kształcenia oznacza znacznie więcej niż tylko kształtowanie nowych kompetencji, czy też tradycyjne (zamknięte w czasie i przestrzeni) podmiotowe działania samodoskonalące (samowychowawcze, samokształceniowe). Dlatego niezwykle ważne jest poznanie możliwie wielu aspektów tak rozumianej edukacji całożyciowej: począwszy od motywacji studentów do podjęcia nauki w szkole wyższej, poprzez ich świadomość czynników ułatwiających ich efektywną naukę oraz utrudniających ją, do umiejętności optymalnego organizowania procesu samokształcenia z wykorzystaniem nowoczesnych metod i technik uczenia się. Strategie efektywnej nauki, kompetencje samokształceniowe oraz wysoka motywacja wewnętrzna do ustawicznego kształcenia się, które student nabędzie w okresie edukacji akademickiej, są najważniejszym elementem wykształcenia człowieka. Badania prowadzone w Wyższej Szkole Ekonomii i Innowacji mają na celu analizę poziomu kompetencji samokształceniowych studentów tej Uczelni na początku ich drogi do dyplomu. Mamy nadzieję, że choć w niewielkim stopniu przyczynią się one do lepszego poznania i zrozumienia zjawiska *lifelong education*.

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE 2014(1)
ROZPRAWY I MATERIAŁY, s. 97–114

Hanna Sokołowska
Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Rola metod aktywizujących w dydaktyce akademickiej a rozwój kompetencji społecznych studentów w kontekście Krajowych Ram Kwalifikacji

Social skills of students and the role of activating methods in academic – in the context of National Standards of Education

S t r e s z c z e n i e
Dynamiczny rozwój społeczeństwa kształtuje nowe wartości, potrzeby i oczekiwania społeczne. Koncepcja uczącego się społeczeństwa wymaga autoświadomości w procesie uczenia się i poznawczej tożsamości. Aby uczelnie wyższe nadążały za zmieniającymi się potrzebami społeczeństwa, nauczyciel i student powinni stać się współpartnerami w procesie kształcenia ukierunkowanego na jakość. W dydaktyce akademickiej niezbędne okazuje się stosowanie aktywizujących metod kształcenia oraz to, aby obok studiowania konkretnej dyscypliny naukowej, studenci mogli uczestniczyć w treningu kompetencji społecznych, w tym w zakresie samokształcenia – w szczególności inicjowania i organizowania pracy nad własnym rozwojem. Przejawem wielostronnego rozwijania osobowości studentów jest wdrażanie ich do samodzielnego pozyskiwania wiedzy, a także kształtowanie ich aktywności innowacyjnej. Aby tak się stało szkoły wyższe muszą wypracować indywidualne nowoczesne strategie rozwoju, uwzględniające wskazówki płynące z Krajowych Ram Kwalifikacji opracowanych na zlecenie Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego i Nauki.

S u m m a r y
The dynamic development of society shapes the new values, needs and expectations of society. The concept of a learning society requires self-consciousness in the process of learning and cognitive identity. For colleges and universities to keep pace with the changing needs of society, the teacher and the student should become partners in the educational process focused on quality. In school teaching it is necessary to use the activating methods – it is also crucial for students, apart from studying a particular discipline, to be able to participate in social skills training, including the self-training skills, in particular to learn how to initiate and organize work on self-development. A manifestation of the multilateral development of personality of students is the implementation of self-learning as well as the management of their innovative activities. For this to happen, higher education institutions must develop strategies for the development of a modern individual, taking into account the guidance coming from the National Standards of Education developed by the Ministry of Higher Education and Science.

S ł o w a k l u c z o w e: kompetencje społeczne, aktywizujące metody kształcenia, dydaktyka akademicka, kwalifikacje absolwenta uniwersytetu

K e y w o r d s: social competence, activating teaching methods, academic teaching, qualifications of a university graduate

1. Wprowadzenie

Proces intensywnych zmian realizowanych w szkolnictwie wyższym jest odpowiedzią na nowe wymagania otoczenia zewnętrznego oraz nieustannie pojawiające się nowe potrzeby wewnętrzne. Nauczyciele szkół wyższych poszukują odpowiedzi na wiele pytań, m. in.: W jaki sposób kształtować kompetencje studentów? Jak dostosować strategie nauczania do zmieniających się oczekiwań studentów, a także pracodawców? Co to znaczy kształcić efektywnie na poziomie akademickim? Refleksję na temat dydaktyki akademickiej należy rozpocząć od przywołania pojęcia kształcenia wielostronnego oraz analizy terminu kompetencje społeczne i metody aktywizowania studentów w procesie dydaktycznym.

Kształcenie wielostronne to złożony proces wszechstronnego i harmonijnego rozwoju osobowości studentów w wymiarze intelektualnym, emocjonalnym (kultury uczuć) i praktycznym (kultury pracy). Nauczanie – uczenie się wielostronne mieści w sobie nie tylko poznanie (wiedza), lecz także wartościowanie (postawy – kompetencje) oraz działanie (umiejętności). Aktywność intelektualna spełnia istotną rolę w poznawaniu rzeczywistości. Aktywność ta może być realizowana przez studiującego w dwojaki sposób: przez przyswajanie gotowej wiedzy i przez odkrywanie, czyli samodzielne dochodzenie do wiedzy drogą rozwiązywania odpowiednio dobranych problemów. Aktywność emocjonalna uwidacznia się w stosunku studenta do różnych wartości: moralnych, społecznych, estetycznych, a nawet naukowych i polega na emocjonalnym przeżywaniu tych wartości. Mamy tu czynniki intelektualno-poznawcze i emocjonalno-wolicjonalne, które ułatwiają ocenę i wartościowanie rzeczywistości oraz stwarzają podłoże motywacyjne do działania. Kształtują się w ten sposób dojrzałe postawy studenta (kompetencje). Aktywność praktyczna wyraża się przede wszystkim w działaniu podmiotu procesu kształcenia i polega na udziale jednostki w przekształcaniu rzeczywistości i wykonywaniu zadań, głównie praktyczno-wytwórczych, na rozwiązywaniu problemów technicznych, na wykorzystaniu zdobytej wiedzy o rzeczywistości. Działalność praktyczna studentów umożliwia im zastosowanie wiedzy teoretycznej, pozwala poznawać związki i zależności określonych zjawisk i procesów. Ponadto pomaga lepiej zrozumieć i trwalej zapamiętać wiadomości oraz sprzyja rozwojowi samodzielności studiujących, zmuszając do formułowania i rozwiązywania problemów praktycznych, do twórczości[1]. Wpływa to w sposób zasadniczy na rozwój umiejętności studentów.

W dotychczasowych rozważaniach teoretycznych oraz badaniach empirycznych wiele miejsca poświęca się zagadnieniom wpływu metod aktywizujących na efektywność przyswajania wiedzy, kształtowania umiejętności[2]. Badania, które

[1] Bereźnicki, F. (2007). *Podstawy dydaktyki*. Wyd. 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 204.

[2] Marszałek, A. (2006). *Metody aktywizujące a rozwój (kształtowanie) postaw studentów*. W: M. K. Stasiak (red.). *Innowacje w edukacji akademickiej*, t. 5 nr 1, Łódź: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, s. 43.

ukazywałyby relacje między wprowadzeniem metod aktywizujących a postawami studentów należą do rzadkości. Nie bez znaczenia jest tutaj fakt, iż postawy – będąc złożoną dyspozycją osobowościową, składającą się z kilku komponentów, posiadającą wiele cech – są obiektem trudnym do zdiagnozowania[3]. Obecnie, nazwa „metody aktywizujące" przyjęła się dla określenia grupy metod pracy nauczyciela z uczniami, które umożliwiają wyzwalanie wielostronnej aktywności uczniów, sprzyjając jednocześnie przejściu na coraz wyższy poziom aktywności. Za jedną z cech metod aktywizujących uważa się również przejawianie większej aktywności przez uczniów niż nauczyciela[4]. Wyróżnia się następujące formy aktywności:

- sensoryczna – sprowadzająca się do odbierania bodźców zewnętrznych;
- motoryczna – związana z wykonywaniem ruchów rąk (motoryka mała manipulacja) oraz ruchami tułowia, przemieszczaniem (motoryka duża – lokomocja);
- recepcyjna – obejmująca procesy przyjmowania i przechowywania informacji;
- werbalna – polegająca na posługiwaniu się słowem;
- intelektualna – obejmująca procesy myślowe;
- emocjonalna – związana z przeżywaniem

2. Kwalifikacje absolwenta według Krajowych Ram Kwalifikacji

W świetle Krajowych Ram Kwalifikacji opracowanych dla szkolnictwa wyższego, jednym z zasadniczych celów zmian realizowanych w systemie kształcenia jest osiągnięcie stanu, w którym kwalifikacje absolwentów będą „mocno nasycone" umiejętnościami i kompetencjami społecznymi. Znajduje to odzwierciedlenie w opisie efektów kształcenia, gdzie łączna liczba efektów kształcenia w kategoriach „umiejętności" i „kompetencje społeczne" jest wyraźnie większa od liczby efektów w kategorii „wiedza"[5]. Eksperci tworzący program reformy szkolnictwa wyższego podkreślają, że o ile efekty kształcenia w kategoriach wiedzy i umiejętności są na ogół zrozumiałe i w miarę łatwe do interpretacji (przeniesienia na poziom programu kształcenia), to kategoria kompetencji społecznych może przysporzyć w tym zakresie pewnych trudności, wynikających przede wszystkim z braku precyzyjnego określenia, czym są kompetencje społeczne. Większość badaczy zagadnienia jest zgodna, że kompetencje społeczne mają charakter złożony, a rozbudowana struktura wskazuje na ich wielowymiarowość. Czynnikami odpowiedzialnymi za kształtowanie niskich lub wysokich kompetencji

[3] Tamże, s. 44

[4] Tamże, s. 45

[5] Kraśniewski, A. (2011). *Jak przygotować programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?* Warszawa: Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Nauki, s. 47.

społecznych są predyspozycje oraz czynniki aktywizujące te predyspozycje. Wśród najważniejszych czynników wyzwalania kompetencji społecznych wyróżnia się trening umiejętności społecznych, rozumiany jako dwukierunkowy proces zachodzący pomiędzy jednostką a środowiskiem społecznym. Anna Wojnarska, analizując różne podejścia do definicji kompetencji społecznych reprezentowane w literaturze, wyodrębniła istotne cechy pojęcia *kompetencje społeczne*[6]:

- kompetencje odnoszą się zawsze do relacji człowiek – otoczenie społeczne (inny człowiek, grupa, społeczeństwo),
- mają charakter intelektualny, emocjonalno-motywacyjny i behawioralny,
- wiążą się ze skuteczną komunikacją,
- zapewniają prawidłowe wypełnianie ról społecznych,
- determinują bezkolizyjne, bliskie, trwałe i satysfakcjonujące kontakty interpersonalne,
- zapewniają efektywność działania,
- są warunkiem dobrego przystosowania społecznego,
- są uwarunkowane wiekiem i charakterem sytuacji.

Komitet Sterujący KRK w lipcu 2010 r. zaproponował następującą definicję: „Kompetencje personalne i społeczne – zdolność do autonomicznego i odpowiedzialnego działania, w tym umiejętność współdziałania z innymi w roli zarówno członka, jak i lidera grupy, a także zdolność adaptacji do coraz szybciej zmieniającego się świata poprzez uczenie się przez całe życie”[7]. Andrzej Kraśniewski, autor opracowania na temat konstruowania programów kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, dzieli kompetencje społeczne na trzy grupy[8]:

- kompetencje pozwalające efektywnie i skutecznie działać, prowadzić badania, odnaleźć się na rynku pracy (np. przedsiębiorczość, potrzeba i umiejętność samokształcenia, czy zdolność do pracy w zespole),
- kompetencje pozwalające na rozumienie rzeczywistości społecznej, dokonywania wyborów i działania ze świadomością konsekwencji związanymi z tymi działaniami (np. świadomość pełnionych ról społecznych, gotowość do działania na rzecz interesu publicznego),
- kompetencje pozwalające na dostrzeganie uzasadnień legitymizujących własne działanie oraz praktykę społeczną, umożliwiające rozumienie własnej sy-

---

6 Wojnarska, A. (2011). *Pomiar kompetencji społecznych – przegląd zagadnień*. W: A. Wojnarska (red.). Diagnostyka resocjalizacyjna. *Wybrane zagadnienia*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 41–43.

7 Chmielecka, E. (2010). *Kompetencje personalne i społeczne. Aneks 6*. W: E. Chmielecka (red.), *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*. Warszawa: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, s. 143.

8 Kraśniewski, A. (2011). *Jak przygotować programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?* Warszawa: Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Nauki, s. 49.

tuacji, ograniczeń oraz kontekstów, w jakich przebiega działanie (np. znajomość i zdolność rozwijania zasad etyki zawodowej).

Ekspert Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego sugeruje, że przy opracowaniu efektów kształcenia dla konkretnego programu uczelnia powinna wziąć pod uwagę, że kompetencje społeczne mogą być formowane nie tylko przez nauczane treści, ale między innymi przez odpowiednie metody dydaktyczne, przez inspirowanie studentów do działań użytecznych społecznie i włączanie wyników takich działań do dorobku studenta.

A. Kraśniewski stwierdza także, że formy prowadzenia zajęć (typy zajęć) związane są z organizacją procesu dydaktycznego i alokacją konkretnych zasobów edukacyjnych. Formą prowadzenia zajęć są, według autora cytowanej publikacji, wykład, ćwiczenia audytoryjne, seminaria, zajęcia laboratoryjne, zajęcia projektowe itp. Z każdą z form prowadzenia zajęć związane są pewne treści oraz metody kształcenia. Metody kształcenia zaś – w kontekście przedmiotu – to sposoby prowadzenia zajęć: pracy i współpracy nauczycieli akademickich ze studentami. Formy prowadzenia zajęć i ich treści, a także metody kształcenia powinny być w ogólności podporządkowane uzyskaniu przez studentów zakładanych efektów kształcenia, a zasadniczym zadaniem prowadzących zajęcia jest skuteczne wspieranie wysiłków studentów zmierzających do osiągnięcia tych efektów. Sformułowanie szczegółowych wytycznych i wskazówek o charakterze praktycznym, które byłyby pomocne przy określaniu form prowadzenia zajęć i metod kształcenia, w ocenie Kraśniewskiego, nie jest łatwe. Proponuje on jedynie ogólne zalecenia w tym zakresie, m.in.: „W związku z powszechnym dostępem do źródeł informacji tradycyjne formy prowadzenia zajęć, takie jak wykłady dla dużych grup studentów, powinny ustępować miejsca zajęciom w małych grupach (np. ćwiczeniom audytoryjnym, seminariom, zajęciom projektowym, wymuszającym aktywne zachowania i praktyczne działania studentów, zwłaszcza wprowadzanie i upowszechnianie – tam gdzie jest to możliwe i sensowne – kształcenia ukierunkowanego problemowo/projektowo (problem/project-based learning)”[9].

Jest to szczególnie istotne w obecnej sytuacji, kiedy tradycyjne kształcenie uniwersyteckie zmienia się w system wspierany e-learningiem. Ten model wymaga od studenta dużej samodzielności i samodyscypliny, a od wykładowcy prowadzącego kurs e-learningu umiejętności sprawnego posługiwania się narzędziami internetowymi oraz przygotowania odpowiednich materiałów do nauki. Materiały edukacyjne tworzone na potrzeby e-learningu wymagają znacznie większego zaangażowania autora kursu, a ich produkcja z reguły jest bardziej pracochłonna niż

[9] Kraśniewski, A. (2011). *Jak przygotować programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?* Warszawa: Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Nauki, s. 63.

w przypadku tradycyjnych opracowań[10]. Adam Stecyk ujmuje zalety e-learningu w następujące grupy:[11]

- kwalifikacje pracowników dydaktycznych: efektywne przekwalifikowanie kadry; realizacja potrzeb szkoleniowych poprzez indywidualne tempo nauki,
- stabilny, kontrolowany rozwój: umożliwia uzupełnienie wiedzy oraz skraca czas edukacji; uprasza rozbudowywanie i konfigurowanie narzędzi dydaktycznych oferowanych w środowisku sieciowym oraz oferuje możliwość zindywidualizowania dostępu do odpowiednich zasobów wiedzy,
- przejście do gospodarki opartej na wiedzy: umożliwia szybką dystrybucję niezbędnej wiedzy; umożliwia ciągłe dystrybuowanie wiedzy i zasobów dydaktycznych w całej organizacji,
- ocena efektywności kształcenia: dostarcza szczegółowych informacji o postępie i wydajności szkolenia każdego studenta oraz umożliwia integrację z aplikacjami HR w celu aktualizacji danych o kwalifikacjach pracowników; automatyzuje zadania administracyjne, monitorowanie, raportowanie,
- redukcja kosztów kształcenia: studenci otrzymują wiedzę podzieloną na określone tematy – zadania do realizacji w czasie dla siebie optymalnym; bez tradycyjnych kosztów studiowania (podróży, wynajmu sal dydaktycznych itp.); redukuje koszty przygotowania i dystrybucji materiałów dydaktycznych,
- globalizacja kadry: szkolenie jest możliwe z każdego miejsca; istnieje możliwość ciągłej analizy wyników zadań sprawdzających poziom wiedzy i umiejętności studenta, dzięki czemu utrzymane mogą być optymalne standardy kształcenia.

3. Aktywizujące metody w dydaktyce akademickiej

Potrzeba wielostronnego rozwijania osobowości studentów i osiągania pożądanych wyników kształcenia akademickiego, wymaga, jak już wspomniano, odpowiednich metod kształcenia. Metody aktywizujące wpływają w znaczący sposób na efektywność procesu nauczania oraz na wzrost efektywności kształtowania komponentu emocjonalno-motywacyjnego postaw studentów[12]. Niezbędne okazują się metody umożliwiające proces kształcenia i uczenia się „całą osobą", a więc wymagające aktywnego udziału zarówno sfery poznawczej, jak i pozapoznawczej – afektywnej i psychomotorycznej studentów. W związku z tym coraz większego znaczenia nabierają metody kształcenia wielostronnego, wdrażające do

[10] Siemieniuk, N., Mosdorf, R. (red.) (2009). *Wybrane zagadnienia wdrażania e-learningu w szkole wyższej na przykładzie WSFiZ w Białymstoku*. Białystok: Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Białymstoku, s. 10.

[11] Stecyk, A.(2008). *ABC Learningu. System LAMS. Learning activity management system*. Warszawa: Wydawnictwo Difin, s. 20.

[12] Marszałek, A. (2006). *Metody aktywizujące a rozwój (kształtowanie) postaw studentów*. W: M.K. Stasiak (red.). *Innowacje w edukacji akademickiej*, t. 5, nr 1. Łódź: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, s. 51.

samodzielnego pozyskiwania wiedzy, kształtujące aktywność twórczą, ale także wzmagające rozwój personalny. Wynikającym z teorii kształcenia wielostronnego strategiom nauczania i uczenia się odpowiadają cztery grupy metod: podające, problemowe, eksponujące i praktyczne, które umożliwiają przyswajanie nowej wiedzy, jej odkrywanie, przeżywanie i działanie. Poszczególne metody zakładają różnorodne czynności nauczyciela i studentów, a szczególną właściwością każdej z nich jest wyraźna przewaga pewnego rodzaju aktywności nad innymi.

W kształceniu akademickim bardzo często stosowane są metody podające. Ich przykładem są wykłady kursowe i monograficzne. Tradycyjny wykład pełni głównie funkcję informacyjną – polega na przekazie określonego zasobu informacji. Jego największym mankamentem jest brak sprzężenia zwrotnego między nauczycielem i studentami, co oznacza brak aktywności i tylko bierny odbiór przez słuchaczy. Zdecydowanie większe znaczenie w aktywizowaniu studentów ma wykład problemowy prezentowany w postaci dialogu zewnętrznego, ale także wewnętrznego, stwarzający szansę nawiązania szerszego kontaktu wykładowcy ze studentami. W ten sposób studenci zyskują możliwość aktywnego, intelektualnego udziału w poszukiwaniu odpowiedzi na postawiony problem, choć wykładowca nie posiada kontroli nad zakresem i skutkiami tego udziału. Zapewnia to natomiast wykład konwersatoryjny wymagający naprzemiennej aktywności wykładowcy i bezpośredniej działalności samych studentów, która jest skierowana na rozwiązywanie problemów teoretycznych lub praktycznych. Jego istotą jest zbliżenie przebiegu wykładu do procesu badawczego i przekształcenie tradycyjnego procesu przyswajania gotowej wiedzy w badawczo-odkrywczą pracę studentów.

Również stosowanie metod problemowych w kształceniu akademickim ma szczególne znaczenie, łączy bowiem ważne cechy uczenia się przez odkrywanie – aktywność badawczą studentów, samodzielne pozyskiwanie wiedzy, a także strukturalne ujmowanie wiedzy o rzeczywistości. Samodzielność w dochodzeniu do nowej dla studentów wiedzy odbywa się w toku formułowania problemu, jego rozwiązywania i weryfikacji. Problem rozwiązywany przez studentów może być strukturą o niepełnych danych. Podejmując trud rozwiązania problemu studenci muszą postrzec całą strukturę, wyodrębnić elementy znane, związki między nimi oraz poszukiwać elementów brakujących, by uzupełnić tę strukturę.

Istotne znaczenie dla wzrostu efektywności procesu kształcenia ma wzbogacanie jego przebiegu przez stosowanie metod eksponujących, wywołujących przeżywanie przez studentów przyswajanych treści, a tym samym wyzwalających ich aktywność wewnętrzną – intelektualną, ale także emocjonalną, moralną, estetyczną, duchową. Przeżycie emocjonalne jest przejawem stosunku do pewnych wartości, rezultatem głębokiego, wewnętrznego ustosunkowania się studenta wobec określonych faktów, zjawisk, procesów, problemów, także ludzi, ich czynów i wywołuje postawę zaangażowania w poznawane treści, ich aprobatę lub negację. Treści, które student przeżywa sytuują się głęboko w jego świadomości. Dlatego poznanie przez przeżywanie ma ogromne znaczenie dla rozwoju osobowości studenta,

rozbudza uczucia wyższe, wprowadza w świat wartości uniwersalnych: prawdy, dobra i piękna, uczy formułowania własnej oceny i wartościowania.

Praktyczne metody kształcenia w procesie dydaktycznym wywołują aktywność wewnętrzną i zewnętrzną studentów, umożliwiają łączenie teorii z praktyką, nabywanie praktycznych umiejętności. Tego rodzaju metody kształcenia mają coraz większe znaczenie, ponieważ od absolwentów uczelni oczekuje się wiedzy i umiejętności prezentowanych w działaniu, a nie w teorii[13]. Ćwiczenia są niezwykle trudną formą zajęć dydaktycznych. Wymagają od nauczycieli akademickich doskonałego przygotowania merytorycznego, metodycznego i stałej refleksji pedagogicznej[14].

4. Koncepcja przyspieszonego uczenia się

Stosowanie metod kształcenia wielostronnego w praktyce akademickiej wymaga od studentów wielostronnej aktywności – poznawczej, intelektualnej, emocjonalnej, moralnej, motorycznej, a więc umożliwia holistyczne, całościowe uczenie się. Dla studentów oznacza to: lepsze, pełniejsze, dokładniejsze poznawanie, zrozumienie, trwalsze usytuowanie nowej wiedzy w systemie wiedzy dotychczasowej, jej operatywność, a także umiejętność praktycznego zastosowania, co jest efektem zaangażowania wielu zmysłów w procesie kształcenia i pełniejszego wykorzystania potencjału naszego umysłu. Jest to zgodne z koncepcją przyspieszonego uczenia się, będącego formą edukacji holistycznej, w której człowieka traktuje się jako integralną całość. Dziedziny rzeczywistości, które poznaje student też są traktowane całościowo. Warunkiem skuteczności przyspieszonego uczenia się jest zrelaksowany umysł i ciało. W uczeniu się przyspieszonym uwzględnia się różne źródła wiedzy i różnorodną aktywność uczącego się w jej poznawaniu. Uczenie się przebiega zgodnie z dominującym stylem reprezentacyjnym, wykorzystując możliwości umysłowe i zapewniając optymalny rozwój jednostki. Uczeniu się towarzyszy radość poznawania świata i siebie, wzrasta poczucie własnej wartości, wiara we własne siły, wewnętrzna motywacja. W koncepcji uczenia przyspieszonego nauczyciel i student są partnerami w odkrywaniu nowych, nieznanych aspektów wiedzy. Obie strony eksperymentują i uczą się od siebie. Koncepcja ta pozwala na osiąganie wysokich wyników w uczeniu się. Efektywność uczenia się w dużym stopniu zależy od wewnętrznego stosunku do nauki, wiary i afirmacji własnych możliwości, rozwiniętej automotywacji oraz rozbudzenia wyobraźni twórczej[15]. Jak już wspomniano, jednym z podstawowych warunków niezbędnych do szybkiego uczenia się jest osiąganie stanu odprężenia i relaksacji. Harmonia umysło-

[13] Krajewska, A. (2004). *Jakość kształcenia uniwersyteckiego – ujęcie pedagogiczne*. Białystok: Trans Humana, s.121-124.

[14] Denek, K. (2011). *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. T. 2: Dydaktyka akademicka i jej efekty*. Poznań: Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu, s. 105.

[15] Locke, E. A. (2009). *Jak uczyć się efektywnie? Metody i motywacja*. Poznań: RK -Nakom, s.161.

wa i fizyczna jest niezbędna do wprowadzenia ciała i umysłu w stan synergicznej współpracy obu półkul mózgowych, w stan optymalny do przyswajania nowej wiedzy. W tych warunkach znakomicie sprawdzają się techniki przyspieszonego uczenia się: szybkie holistyczne czytanie, tworzenie efektywnych notatek (na przykład map myśl), skuteczne techniki zapamiętywania (mnemotechniki) i organizacja pracy umysłowej opartej o wiedzę na temat możliwości naszego umysłu – w tym specyfikę pracy półkul mózgowych[16]. Nowa organizacja nauki, według zasad przyspieszonego uczenia się, uwzględnia wiedzę o uczącym się, procesie uczenia się oraz środowisku, w którym ten proces zachodzi. Obejmuje świadome podejście do sytuacji uczenia się: czynników poprzedzających oraz działających w trakcie nauki. Przede wszystkim troskę o korzystne warunki psychofizyczne (wewnętrzne i zewnętrzne): dobry stan organizmu: np. właściwa ilość snu i prawidłowe odżywianie się, eliminację nadmiernego poziomu stresu, pozytywną samoocenę, motywację wewnętrzną, właściwie postawione cele („zaprogramowanie na sukces"). Także przyjazny, funkcjonalny warsztat pracy umysłowej: zbiór notatek, informatorów (w tym multimedialnych), przybory do pisania i rysowania (kolorowe, zapachowe), woda mineralna – sprzyjająca poprawie koncentracji uwagi, coś wartościowego do przegryzania (rodzynki, orzechy), właściwie dobrana muzyka (relaksująca i aktywizująca umysł do pracy), prawidłowe oświetlenie, meble, gwarancja ciszy i poczucie bezpieczeństwa. Niezwykle istotna jest także organizacja materiału z wykorzystaniem zasady „od ogółu do szczegółu". Student powinien wiedzieć, że przystępując do uczenia się nowego materiału, powtarzania przed egzaminem, pisania eseju czy artykułu, należy uruchomić na początku wszystkie naturalne rezerwy umysłu: głównie zaniedbywaną w tradycyjnym uczeniu się prawą, kreatywną półkulę, dzięki której powstaje obraz całości tego, czego będzie się uczyć. Funkcjonuje to jak mapa terenu czy okładka puzzli: rzut oka na zadanie, a następnie poszczególne elementy: widoczne, przyjazne, „oswojone", dokładane stopniowo: od brzegów do środka – do miejsca najtrudniejszego. Miejsce to jest „widoczne" cały czas po to, by wyznaczać cel, do którego się zmierza; poziom, który satysfakcjonuje studenta (np. ocenę, opinię o sobie, o której marzy). W obrębie mniejszych partii materiału obowiązuje ta sama metoda postępowania: przegląd wstępny, przegląd ponowny, nauka zasadnicza z wykorzystaniem jak największej liczby zmysłów oraz technik pamięciowych; krótkie przerwy na łyk mineralnej wody, muzykę, głębokie oddechy (wszystko to poprawia koncentrację uwagi, która jest niezbędna w procesie efektywnego uczenia się); później podsumowanie w oparciu o mapy myśli tworzone w trakcie nauki; a w końcu odpoczynek (sen), by nowe wiadomości (na zasadzie skojarzenia) mogły przyłączyć się do zdobytych już wcześniej informacji na zasadzie asocjacji. Dziedziny wiedzy, których uczy się student, powinny być ułożone tak, by treści podobne nie hamowały procesu uczenia się (często dzieje się tak w przypadku nauki podobnych języków obcych, np. angielskiego oraz niemieckiego, włoskiego i hiszpańskiego), by różnorodność

[16] Buzan, T. (1999). *Podręcznik szybkiego czytania*. Łódź: Wydawnictwo „Ravi", 163.

materiału poprawiała koncentrację uwagi, by możliwe było stosowanie zmiennych metod i technik w czasie zapoznawania się z nową wiedzą. Sam materiał powinien zostać ułożony świadomie, zgodnie z wiedzą na temat krzywej uczenia się oraz zasad transferu pozytywnego i negatywnego. Najpierw umysłowa rozgrzewka: zadania łatwe, przyjemne, zachęcające do dalszej pracy; eliminujące „wewnętrznego krytyka", by zapewnić sobie dobry start, właściwe „uruchomienie" do dalszej pracy. W środku cyklu uczenia się materiał trudny, wymagający dużej koncentracji uwagi. Na zakończenie nauki znowu treści proste, niewymagające dużego skupienia uwagi; kontrola (ewaluacja) własnej efektywności; ewentualnie uzupełnienie braków przy zastosowaniu metod aktywnych: w ruchu, z dowcipnym rysunkiem, śpiewem, rymem, rytmem. Zgodnie z zasadami przyspieszonego uczenia się, nowe wiadomości zostają przetworzone na obrazy, również wtedy, gdy są to liczby, nazwiska, teoretyczne pojęcia. Następnie powinny być wyświetlane w trakcie nauki na ekranie umysłu – zgodnie z neurolingwistyczną zasadą: nowe wiadomości – z prawej strony powyżej linii wzroku, wiadomości powtarzane – z lewej strony powyżej linii wzroku (oczy człowieka pokazują jego tryb myślenia i odwrotnie – zwracając oczy w odpowiednim kierunku „narzucamy" umysłowi pożądany przez nas kierunek myśli: przypominanie informacji lub tworzenie nowych skojarzeń)[17].

Tradycyjne nauczanie wykorzystuje tylko część możliwości umysłu człowieka (około 5%), angażując głównie lewą półkulę. Mózg człowieka składa się jednak z dwóch półkul połączonych i współpracujących ze sobą. I to właśnie prawa część kryje w sobie znaczne rezerwy ułatwiające twórczą pracę umysłową, przyspieszenie tempa uczenia się, osiąganie wyników na poziomie mistrzostwa świata w zapamiętywaniu. Lewa półkula przetwarza nowe informacje na poziomie: logiki, słów, liczb, zbiorów, kolejności, linearności, analizy, sekwencyjności, dosłowności. Widzi hierarchię faktów, rozpoznaje i przyswaja dane, ale nie tworzy nowych idei. Prawa półkula (reprezentująca około 95% możliwości naszego umysłu) jest bardziej twórcza i pomysłowa. Mówiąc w dużym uproszczeniu, prawa półkula człowieka dążąc do uogólnień i holistycznego ujęcia, często doprowadza do ważnych odkryć. Posługuje się wyobraźnią i skojarzeniami, rytmem, rymem, kształtem, obrazami i marzeniami oraz barwą. Postrzega rozmiary i przestrzeń, tworzy syntezy: obrazy całości. Pracuje intensywniej w stanie głębokiego relaksu. Metody i techniki przyspieszonego uczenia się i nauczania, bazując na wiedzy o istniejących możliwościach umysłu, wskazują, jak ustalić własny kanał sensoryczny, czyli podstawowy, odruchowo uaktywniany, preferowany zmysł, który umożliwia odbieranie i reagowanie na informację. Ten właściwy nam sposób odbierania świata, który odpowiada za naszą osobistą strategię uczenia się, decyduje o tym, czy jesteśmy wzrokowcami, słuchowcami, czy kinestetykami (czuciowcami). W oparciu o tę wiedzę tworzymy na „ekranie umysłu" najbardziej przekonujące, zgod-

[17] Buzan, T. (2005). *Pamięć na zawołanie. Metody i techniki pamięciowe*. Łódź: Wydawnictwo „Ravi", 52–53.

ne z własnym kanałem sensorycznym „żywe obrazy". To ułatwia nam dostęp do możliwości tkwiących w prawej półkuli mózgu, pogłębia współpracę i synergię między obiema półkulami, powoduje usprawnienie pamięci, zwiększa aktywność podmiotu w procesie uczenia się, wymusza lepszą koncentrację uwagi i większe zrozumienie treści.

Najważniejszą umiejętnością studenta, który pragnie prowadzić życie celowe i świadome powinno być rozumienie. Stanowi ono fundament procesu uczenia się czy studiowania. Kluczem do życia pełnego sukcesów jest zdolność do rozumienia własnych doświadczeń, niezależnie od tego, czy ich źródłem są książki, ludzie, czy sytuacje, z jakimi mamy na co dzień do czynienia. Zrozumienie idei umożliwia jej zapamiętanie, powiązane z wiedzą uprzednio nabytą, pozwala umieścić ją w szerokim kontekście, co oznacza, że można ją bez trudu zastosować w innych sytuacjach. Myślenie rozszerza horyzonty człowieka, pozwala uogólniać, organizuje nowo nabyte informacje oraz prowadzi do wypracowania zasady, która znajduje zastosowanie w wielu sytuacjach[18].

5. Aktywność studenta w procesie ewaluacji pracy własnej

Tak jak zróżnicowane mogą być, według A. Kraśniewskiego, zakładane efekty kształcenia oraz metody prowadzące do ich osiągnięcia, tak zróżnicowane mogą być i powinny metody weryfikacji efektów kształcenia osiąganych przez studenta. Jest szczególnie istotne, aby nie sprowadzały się one jedynie do weryfikowania wiedzy, lecz uwzględniały także pozostałe kategorie efektów kształcenia. Metody weryfikacji umiejętności powinny odwoływać się do form zajęć, które umożliwiają studentowi wykazanie tych umiejętności – do konkretnych zadań projektowych, ćwiczeń laboratoryjnych itp. Warto przy tym zauważyć, że sprawdzian umiejętności jest zwykle także sprawdzianem wiedzy, która jest niezbędna do właściwej realizacji zadań o charakterze praktycznym. Szczególnych trudności może przysporzyć weryfikacja efektów kształcenia w kategorii kompetencji społecznych. Kompetencje mogą być charakteryzowane przez pewną wiedzę i umiejętności, które dotyczą spraw związanych z postawami w życiu zawodowym i społecznym, mogą być potwierdzone przez zaangażowanie studenta w dyskusję i działania, które ujawniają jego motywację[19].

Przyjęty system oceniania, jego przedmiot, cele, kryteria, metody, cechy w istotnym stopniu warunkują uzyskiwaną jakość kształcenia. W ocenianiu tradycyjnym, w jego przedmiocie preferuje się znajomość teorii i wiedzy, postrzega-

[18] Wróblewska, W. (2008). *Autoedukacja studentów w uniwersytecie – ujęcie z perspektywy podmiotu*. Białystok: Trans Humana, s. 289–293.

[19] Kraśniewski, A. (2011). *Jak przygotować programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?* Warszawa: Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Nauki, s. 64.

nej jako obiektywna i niezależna od kontekstu. Prowadzi to do oceniania zdolności uczenia się i osiągnięć ogólnych w zakresie wiedzy i umiejętności. Taki proces oceniania zawiera przedstawienie celów kształcenia, sprecyzowanie kryteriów i norm osiągnięć niezbędnych do uzyskania zaliczenia lub zdania egzaminu, gromadzenie dowodów osiągnięć, zestawienie dowodów z przedstawionymi celami kształcenia, opiniowanie poszczególnych poziomów studiowania i przydzielenie odpowiedniej oceny poprzez porównanie poziomu osiągniętego przez poszczególnych studentów z innymi i odniesienie do odpowiednich norm kwalifikujących do zaliczenia, zdania, uzyskania dyplomu. Ocenianie kompetencji jest oceną osiągnięć uzyskiwanych przez studenta. Równoważność komponentów wyodrębnionych w kompetencjach poznawczych i pozapoznawczych powoduje, że przedmiotem oceny staje się zarówno wiedza, umiejętności, postawy i odpowiedzialność jednostki w różnych kontekstach, przy eksponowaniu działania praktycznego[20].

W dydaktyce akademickiej szczególnie przydatne okazują się takie formy sprawdzania efektów kształcenia, w których student przedstawia równocześnie zdobytą wiedzę oraz umiejętności jej praktycznego wykorzystania, a także prezentuje swoją osobistą postawę zarówno do dziedziny nauki, którą studiuje, jak i do samokształcenia w ogóle, z przekonaniem, że studiowanie przybliża go do prawidłowego wypełniania ważnych ról społecznych w przyszłości. Z wielu metod ewaluacji pracy studenta na uwagę zasługują te, które należą do kategorii problemowych: mapy myśli oraz pisemna lub ustna odmiana dyskusji metodą kapeluszy myślowych Edwarda de Bono.

Mapy myśli są typem notatek, w których najpełniej wykorzystuje się potencjał swojego umysłu: zdolność pamięci do kojarzenia i tworzenia wyobrażeń; słowa klucze, liczby, następstwo i hierarchię pojęć, logikę i analizę – dzięki lewej półkuli; symbole, rysunki, kolory, rozmiary, rytm, obraz całości, świadomość przestrzeni – domeny prawej półkuli; zdolność oczu do postrzegania i przyswajania; sprawność rąk potrafiących odwzorować to, co widzą oczy i podsuwa pamięć. Na mapach myśli umieszcza się w centrum strony (poziomo ułożonej kartki) słowo klucz lub symbol notatki – rysunek (wspomaga on koncentrację i pamięć), a następnie – w ustalonej kolejności – wprowadza się dookoła rozgałęzienia, korzystając ze słów-kluczy i rysunków-kluczy. Do oznaczania i łączenia pojęć korzysta się ze strzałek, symboli, liczb, liter, rysunków, kolorów, zróżnicowanych rozmiarów, obrysowania i zaznaczenia kolorem tła. Podczas tworzenia map myśli umysł tworzy zintegrowany obraz całego studiowanego intelektualnego terytorium. Dlatego znakomicie przydają się one do tworzenia syntezy materiału z przedmiotu. Polecone przez nauczyciela jako forma zaprezentowania wiedzy, zawsze są indywidualną, zupełnie niepowtarzalną wersją odwzorowania materiału, który student poznał, zrozumiał i przetworzył, akcentując na mapie myśli to, co dla niego osobiście jest ważne, użyteczne, wyjątkowego, godne zapamiętania i podkreślenia (np. kolo-

[20] Krajewska, A. (2004). *Jakość kształcenia uniwersyteckiego – ujęcie pedagogiczne*. Białystok: Trans Humana, s. 344–352.

rem, symbolem, słowem-kluczem). Mapy nie tylko pokazują konkretne fakty, ale powiązania między nimi, co umożliwia nauczycielowi ocenę tego, w jakim stopniu student przyswoił wiedzę, jak ją zrozumiał, czy potrafi tworzyć z zapamiętanych informacji prawidłową strukturę, na ile wiedza przedmiotowa jest dla niego osobiście użyteczna i ważna oraz jakie widzi dla poznanej wiedzy zastosowanie w praktyce. Mapa myśli, co niezwykle ważne, pokazuje w jakim stopniu student potrafi wykazać się kreatywnością i czy umie zaprezentować przyswojoną wiedzę w twórczej, oryginalnej, niepowtarzalnej formie, także graficznej[21].

Bardzo przydatną metodą sprawdzania osiągnięć studentów: ich wiedzy, umiejętności i postaw, jest również pisemna forma, w której praktycznie stosują oni jedną z technik twórczego myślenia: sześć kapeluszy Edwarda de Bono. Studenci opracowują swoje stanowisko na temat, który stanowi *syntezę wiadomości z zajęć: jednostkowych lub cyklu tematycznego. Metoda kapeluszy myślowych Edwarda de Bono to forma podsumowania udziału studenta w zajęciach, ucząca jednocześnie myślenia analitycznego i holistycznego, sztuki argumentacji, patrzenia na problem z różnych punktów widzenia, inspirująca zarówno do logicznego, jak i kreatywnego działania. Edward de Bono zyskał sławę dzięki swej koncepcji „myślenia lateralnego", wykorzystującej zasadę złożonej osobowości w charakterze środka komunikacji. Posługuje się on metaforycznymi „myślącymi kapeluszami" w różnych kolorach, symbolizującymi określony sposób myślenia. Metaforycznie wkładając na głowę kapelusz określonego koloru, zaczyna się myśleć w odpowiadającym mu trybie.*

KAPELUSZ BIAŁY: jest neutralny i obiektywny, zajmują go tylko obiektywne fakty i liczby; gromadzi informacje realne i prawdopodobne; z tego punktu widzenia przedstawia problem.

KAPELUSZ CZERWONY: wyraża emocje i przyjmuje intuicyjny punkt widzenia; zbiera informacje o uczuciach, odczuciach, sądach, przeczuciach i intuicyjnym punkcie widzenia problemu; analizuje sytuację, biorąc pod uwagę emocje, które problem wywołuje lub może wywołać.

- KAPELUSZ CZARNY: krytyczny; symbolizuje negatywne nastawienie, wyjaśniając, dlaczego określonej koncepcji nie da się zrealizować; doszukuje się utrudnień, problemów; negatywnie ocenia proponowane rozwiązania, uzasadnia konieczność zmiany sposobu myślenia; widzi i przedstawia wszystkie wady danych rozwiązań problemu.
- KAPELUSZ ŻÓŁTY: pozytywny, optymistyczny punkt widzenia; przedstawia możliwości, wizje; szuka i formułuje odpowiedzi: dlaczego warto tak zrobić; przedstawia korzystne aspekty proponowanych rozwiązań, pozytywne ich skutki .
- KAPELUSZ ZIELONY: jest metaforą twórczej jaźni; wciąż podsuwa nowe rozwiązania, inne pomysły; uruchamia kreatywne myślenie o tym, co jeszcze można zrobić; odwołuje się do metody „burzy mózgów"; symbolizuje ruch:

[21] Żbikowska, K. (2012). *Mapy myśli w biznesie. Jak twórczo i efektywnie osiągać cele za pomocą mind mappingu*. Gliwice: Wydawnictwo HELION, s. 13.

dokąd ten pomysł może doprowadzić, jak można proponowane rozwiązania wykorzystać w praktyce?

- KAPELUSZ NIEBIESKI: zajmuje się organizowaniem i kontrolowaniem całości procesu myślenia, porządkowaniem wszystkich jego elementów; jest obiektywny; prowadzi wewnętrzną dyskusję i podsumowuje ją; wyciąga wnioski; ustala ostateczne stanowisko odnośnie do problemu postawionego w temacie tej swoistej wewnętrznej dyskusji.

Opisana metoda nadaje się do zastosowania w pracy zespołowej, kiedy do podjęcia decyzji niezbędne jest skonfrontowanie różnych sposobów myślenia. Można wykorzystać ją również jako metaforyczną listę kontrolną, umożliwiającą wzbogacenie myślenia i podejmowanie efektywniejszych rozwiązań. Ilekroć jest to konieczne, każdy może włożyć kreatywny kapelusz lub spojrzeć na określony problem zarówno z optymistycznego, jak i pesymistycznego punktu widzenia, aby poznać obie te perspektywy, bądź przedstawić swe intuicyjne opinie bez potrzeby ich logicznego uzasadniania. W ten sposób doceniamy znaczenie każdego trybu myślenia, a zarazem żaden z nich nie będzie dominował nad pozostałymi, bez względu na to, czy jest on logiczny czy intuicyjny, pozytywny czy negatywny, kreatywny czy praktyczny. Metoda ta jest przydatna także w podsumowaniu wiadomości przyswojonych przez studentów na zajęciach, wyrażeniu ich emocjonalnego stosunku do poznanej wiedzy, ukazaniu możliwości jej praktycznego wykorzystania, czyli stworzenia syntezy obiektywnych, naukowych faktów, wyrażenia indywidualnej oceny ich przydatności w praktyce zawodowej oraz określenia swojej postawy wobec nabytej wiedzy. Oceniając indywidualną pracę studentów, wyrażającą ich pisemne stanowisko wobec problemu postawionego w temacie, bierzemy pod uwagę m.in.:

- *liczbę przytoczonych argumentów w każdym z kapeluszy myślowych (minimum 3 argumenty),*
- trafność i oryginalność przytoczonych argumentów użytych w wypowiedzi typu *Kapelusze myślowe Edwarda de Bono* oraz odniesienie do swojej sytuacji, wzbogacenie wypowiedzi własnymi przemyśleniami i doświadczeniami,
- estetykę edytorską tekstu: błędy ortograficzne, interpunkcję, szatę graficzną.

6. Od aktywizacji studentów poprzez ich autoedukację do autokreacji

Przytaczane wcześniej zalecenia ekspertów Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego wymuszają konieczność wprowadzenia daleko idących zmian w zakresie dydaktyki akademickiej, zarówno w metodyce nauczania, jak i sprawdzania osiągnięć studentów oraz w zakresie oceniania rezultatów ich pracy. Stąd konieczność poszukiwania przez nauczycieli akademickich odpowiedzi na pytanie,

co zrobić, aby kształcić lepiej, pełniej, nowocześniej, skuteczniej, sprawniej, czyli efektywniej?[22] Praca uczelni wyższych staje się coraz bardziej ukierunkowana na wyniki kształcenia: kompetencje i umiejętności studentów ułatwiające uzyskiwanie im zatrudnienia, właściwości potrzebne w zmieniającym się miejscu pracy oraz służące przygotowaniu do ustawicznego kształcenia się, autoedukacji, doskonalenia się. Dążenie do takiego celu wymaga również od samych studentów zdecydowanego wzrostu ich aktywności i samodzielności w zakresie podejmowanych działań edukacyjnych. Uczący się podmiot w coraz większym stopniu powinien samodzielnie konstruować własną wiedzę[23]. Zadaniem nauczyciela akademickiego staje się więc raczej inspirowanie studentów, ich stymulacja i ułatwianie uczenia się, niż przekaz wiedzy. Zwiększa to motywację studentów do intensyfikowania wysiłku w zakresie poszukiwania, rozumienia, przetwarzania i wykorzystywania wiedzy[24]. Stają się oni aktywnym podmiotem, podejmującym odpowiedzialność za proces i rezultaty kształcenia, co znacznie zwiększa efektywność ich nauki. Procesy samoregulacji (np. samokontrola, samokształcenie, ukierunkowanie uwagi na cel, zarządzanie czasem, organizowanie środowiska własnej nauki, poszukiwanie pomocy u innych oraz samoocena) systematyzują uczenie się i osiągnięcia studenta. Dorasta on do roli autonomicznej jednostki, uświadamiającej sobie własny proces uczenia się, ale także dysponującej odpowiednimi ku temu umiejętnościami – kompetencjami samokształceniowymi. Metapoznanie jest współcześnie traktowane jako istotny element umysłowości, centralne ogniwo inteligencji, determinanta efektywności[25].

Dokument *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (Dz. Urz. UE 2006, L 394/16)[26] opisuje niezbędną wiedzę, umiejętności i postawy powiązane z kompetencją uczenia się: „...umiejętność uczenia się wymaga od osoby znajomości i rozumienia własnych preferowanych strategii uczenia się, silnych i słabych stron własnych umiejętności i kwalifikacji, a także zdolności poszukiwania możliwości kształcenia i szkolenia się oraz dostępnej pomocy i wsparcia. Umiejętność

[22] Sokołowska, H. (2011). *Rola uczelni wyższej w kształtowaniu kompetencji samokształceniowych oraz twórczego myślenia studentów*. W: J. Saran, M. Żmigrodzki (red.). *Student jako podmiot edukacji we współczesnej uczelni wyższej*. Lublin: Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji, s. 236.

[23] Wróblewska, W. (2004). *Dynamika aspiracji edukacyjnych studentów w obliczu zmian*. Białystok: Trans Humana, s. 39.

[24] Wawrzyniak, J. K., Świderska, M. M. (2011). *Motywacje edukacyjne uczniów dorosłych*. W: E. Przygońska (red.). *Motywacja w edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 57.

[25] Gardner, H. (2009). *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*. Warszawa: MT Biznes, s. 179.

[26] *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (2006/962/WE). W: Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej z 30.12.2006, L 394/10 - L 394/12 oraz załącznik *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – Europejskie ramy odniesienia*, L 394/13 –L 394/18, http://eurlex.europa.eu. Dostęp: 31 lipca 2012 r.

uczenia się wymaga po pierwsze nabycia podstawowych umiejętności czytania, pisania, liczenia i umiejętności w zakresie technologii informacyjnych i komunikacyjnych koniecznych do dalszego uczenia się. Na podstawie tych umiejętności, osoba powinna być w stanie docierać do nowej wiedzy i umiejętności oraz zdobywać, przetwarzać i przyswajać je. Wymaga to efektywnego zarządzania własnymi wzorcami uczenia się, kształtowania kariery i pracy, a szczególnie wytrwałości w uczeniu się, koncentracji na dłuższych okresach oraz krytycznej refleksji na temat celów uczenia się. Osoby powinny być w stanie poświęcać swój czas na samodzielną naukę charakteryzującą się samodyscypliną, ale również na wspólną pracę w ramach procesu uczenia się, czerpać korzyści z różnorodności grupy oraz dzielić się nabytą wiedzą i umiejętnościami. Powinny być w stanie organizować własny proces uczenia się, ocenić swoją pracę oraz w razie potrzeby szukać rady, informacji i wsparcia. Pozytywna postawa obejmuje motywację i wiarę we własne możliwości w uczeniu się i osiąganiu sukcesów w tym procesie przez całe życie. Nastawienie na rozwiązywanie problemów sprzyja zarówno procesowi uczenia się, jak i zdolności osoby do pokonywania przeszkód i zmieniania się. Chęć wykorzystywania doświadczeń z życia i uczenia się, a także ciekawość w poszukiwaniu możliwości uczenia się i wykorzystywania tego procesu w różnorodnych sytuacjach życiowych to niezbędne elementy pozytywnej postawy".

Z badań prowadzonych przez W. Wróblewską na kilku uniwersytetach w Polsce wynika, że w rozwoju procesu autoedukacji studentów duże znaczenie odgrywa wyposażenie bazy dydaktycznej uczelni, ponieważ im wyższy jest stopień wyposażenia bazy dydaktycznej, tym sprawniejszy przebieg i wyższy poziom autoedukacji studentów[27]. Ja pokazują wyniki badań W. Wróblewskiej, dla rozwoju postawy samokształceniowej studentów jeszcze większe znaczenie ma akademicki nauczyciel i jego oddziaływanie. Badani studenci zauważali wpływ oddziaływań nauczycieli na kształtowanie się komponentów autoedukacji, a przede wszystkim wyznaczanie i formułowanie celów oraz dobór treści. Zwracali także uwagę na wpływ różnych rodzajów oddziaływań nauczycieli na przebieg i efekty ich atoedukacji. Wśród rodzajów oddziaływań nauczycieli najwięcej słuchaczy deklarowało realizowane treści kształcenia, uświadamianie i operacjonalizację celów edukacyjnych, a także konsultacje, poradnictwo oraz autoedukację nauczycieli i ich postawę wobec tego procesu. Formy organizacyjne zajęć w uczelni wpływają w znacznym stopniu na przebieg i poziom autoedukacji studentów, przede wszystkim zajęcia warsztatowe, fakultatywne, laboratoryjne oraz seminaria. Czynnikiem, który zdecydowanie podnosi efektywność autoedukacji studentów jest charakter relacji nauczyciel akademicki – student, zmierzających do modelu podmiotowego mistrz – student[28].

---

[27] Wróblewska, W. (2008). *Autoedukacja studentów w uniwersytecie – ujęcie z perspektywy podmiotu*. Białystok: Trans Humana, s. 246.

[28] Tamże, s. 253.

Analizując różne ujęcia terminu autoedukacja, zauważyć można wyjątkową zgodność niemal wszystkich autorów, że jest to proces w pełni samodzielny, co nie wyklucza oczywiście korzystania z pomocy innych osób czy instytucji. Na samokształcenie składa się automotywacja, autoplanowanie, autorealizowanie, autokontrolowanie, autoocenianie[29]. Pełniejszemu ujęciu istoty autoedukacji sprzyja rozumienie jej zarówno jako procesu, jak i stylu życia o charakterze aktywnego poznawania świata i siebie, doskonalenia swojej osobowości we wszystkich możliwych dziedzinach. Takie rozumienie autoedukacji nadaje jej właściwy wymiar i funkcję w twórczej aktywności człowieka. Czyni to autoedukację autonomicznym procesem, w którym jednostka jest aktywnym podmiotem kierującym własnym rozwojem zgodnie z założeniami i uznawanymi przez siebie wartościami[30].

Wśród metod samodzielnego zdobywania wiedzy, wzbudzających aktywność twórczą studentów w literaturze przedmiotu najczęściej wymienia się następujące: kształcenie problemowe, dydaktyczne gry problemowe, metody heurystyczne[31]. Kształcenie problemowe sprzyja samodzielnemu zdobywaniu wiedzy, zapewnia lepsze efekty w nabywaniu wiedzy, ale jednocześnie rozwija kreatywne myślenie, które jest niezbędne w formułowaniu problemów, hipotez, poszukiwaniu adekwatnych sposobów ich weryfikacji. Wzbogacaniem efektywności kształcenia problemowego jest wykorzystanie różnorodnych technik twórczego myślenia umożliwiających rozwijanie umiejętności twórczych, wyszukiwanie niestandardowych rozwiązań. Dydaktyczne gry problemowe organizują treści kształcenia w modele rzeczywistych zjawisk, zdarzeń lub procesów w celu zbliżenia procesu poznawczego do poznania bezpośredniego, będącego rezultatem osobistego doświadczenia. Ich stosowanie w procesie kształcenia umożliwia wielostronną aktywność studentów, kształtowanie postaw wobec określonych zjawisk lub wartości, a więc służą one osiąganiu celów w sferze emocjonalnej, także społecznej – poprzez rozwijanie umiejętności prowadzenia negocjacji, dyskusji, a jednocześnie pełnią znaczną rolę w rozwoju sfery poznawczej – kształtują umiejętność myślenia twórczego, elastycznego i lateralnego. Metody heurystyczne stosowane w procesie kształcenia są kolejnym sposobem pobudzającym aktywność twórczą studentów, a szczególnie myślenie. Istotą metod heurystycznych jest dochodzenie do nowych pomysłów rozwiązania danych zagadnień. Metody heurystyczne stosowane w praktyce kształcenia wspomagają rozwój myślenia twórczego, którego przejawem jest umiejętność przezwyciężania nawyków myślowych, znajdowania nietypowych rozwiązań, poddawanie w wątpliwość tego, co oczywiste i pozornie pewne, łączenia różnych elementów, dostrzegania ich właściwości, związków między nimi, poszukiwania analogii. Tego rodzaju umiejętności są szczególnie

[29] Kujawiński, J. (2001). *Wdrażanie uczniów do samokształcenia indywidualnego i nieindywidualnego*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, s. 21–22.

[30] Wróblewska, W. (2008). *Autoedukacja studentów w uniwersytecie – ujęcie z perspektywy podmiotu*. Białystok: Trans Humana, s. 10–11.

[31] Tamże, s. 215–221.

cenne w każdej aktywności człowieka, a ich rozwijanie powinno być wiodącym zadaniem na wszystkich etapach kształcenia, tym bardziej, że złożoność nieustannie zmieniającego się świata wymaga myślenia twórczego i konstruktywnego[32].

7. Zakończenie

Niezwykle dynamiczne tempo zmian zachodzących zarówno w środowisku akademickim, jak i jego otoczeniu społeczno-gospodarczym powoduje, że szkoły wyższe starają się na nowo zdefiniować swoje podstawowe zadania w zakresie dydaktyki. Aby stać się konkurencyjnymi w warunkach globalizacji, muszą znaleźć odpowiedź na pytania dotyczące tego, jak aktywizować studentów w procesie zdobywania wiedzy; jak operacjonalizować cele kształcenia, by uzyskiwać wyniki w postaci pożądanych na rynku pracy umiejętności studentów; w jaki sposób zwiększać motywację studentów do rozwoju kompetencji społecznych. Właściwa wydaje się droga, w której nauczyciele akademiccy przyjmują jako podstawę ideę kształcenia wielostronnego, warunkującego wszechstronny rozwój osobowości studentów w wymiarze intelektualnym, emocjonalnym (kultury uczuć) i praktycznym (kultury pracy), poprzez wdrażanie studentów do efektywnej całożyciowej autoedukacji, aż po inspirowanie do autokreacji, służącej ich świadomemu, twórczemu życiu – także po zakończeniu nauki na uczelni. Do realizacji tak kluczowych zadań niezbędna staje się zmiana metodyki nauczania akademickiego, czyli zmniejszenie liczby zajęć realizowanych tradycyjnymi metodami podającymi, na rzecz zwiększenia liczby zajęć prowadzonych z wykorzystaniem różnorodnych metod aktywizujących: problemowych oraz praktycznych. Sugestie i wskazówki jak to osiągnąć, znajdują się w Krajowych Ramach Kwalifikacji, opracowanych na zlecenie Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego i Nauki. Jednak zróżnicowane warunki społeczne i gospodarcze, w jakich funkcjonują szkoły wyższe, wymuszają konieczność wypracowania przez nie własnej strategii rozwoju, a także kompetentnego zarządzania zmianą oraz związanym z nią ryzykiem.

[32] Denek, K. (2003). *O wyższą efektywność procesu kształcenia i jego lepszą jakość*. W: Karpińska A. (red.). *Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie*. Białystok: Trans Humana, s. 24

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE 2014(1)
ROZPRAWY I MATERIAŁY, s. 115–122

Nadija Korpach

Wschodnioeuropejski Uniwersytet Narodowy im. Łesi Ukrainki w Łucku

Wolontariat jako czynnik rozwoju osobistego i zawodowego studentów

Voluneering as a factor in personal and professional development of students

S t r e s z c z e n i e

Artykuł ukazuje rolę wolontariatu w rozwoju osobistym i zawodowym studentów Wschodnioeuropejskiego Uniwersytetu Narodowego im. Łesi Ukrainki na kierunku pedagogika społeczna. Uczestnictwo studentów w wolontariacie promuje kształcenie i doskonalenie zawodowe oraz wpływa na rozwój takich cech indywidualnych jak życzliwość, towarzyskość, uczciwość, empatia, tolerancja, współczucie.

S u m m a r y

The article explores the role of volunteering in personal and professional development of students of specialty "Social Pedagogic" of Lesia Ukrainka Eastern European National University. Emphasized that the functions that are implemented in the volunteer activities contribute to the training of future specialists. Student participation in volunteer activities promotes the acquisition and improvement of professional and personal qualities.

S ł o w a k l u c z o w e: wolontariat, studenci, socjalizacja, rozwój zawodowy, funkcja, cechy zawodowe i osobiste

K e y w o r d s: volunteering, students, socialization, professional development, function, professional and personal qualities

Dobroczynność i filantropia na Ukrainie mają własną historię i tradycje. Najczęstszym współczesnym przejawem filantropii i dobroczynności jest wolontariat, który aktywnie zaczął się rozwijać w XIX wieku. Podstawą działalności wolontariuszy na Ukrainie jest ustawa „O pracy społecznej z rodzinami, dziećmi i młodzieżą"[1], która określa, że podmiotami pracy społecznej z rodzinami, dziećmi i młodzieżą, oprócz fachowców i instytucji pełnomocnych, są też wolontariusze w zakresie pracy społecznej. Kolejna ustawa – «O działalności wolontariackiej»[2] – zdefiniowała wolontariat jako działalność dobrowolną, bezpłatną, zorientowaną społecznie, niezyskową, którą prowadzą wolontariusze i organizacje wolontariackie poprzez udzielanie pomocy. W ustawie tej zostały określone cele wolontariatu:

- udzielanie pomocy na rzecz osób słabo zabezpieczonych, bezrobotnych, wielodzietnych, bezdomnych, potrzebujących rehabilitacji społecznej;
- sprawowanie opieki nad chorymi, niepełnosprawnymi, samotnymi, osobami starszymi i innymi, które z powodu swojej sytuacji zdrowotnej, materialnej lub innej wymagają wsparcia i pomocy;
- pomaganie obywatelom dotkniętym przez klęski żywiołowe, katastrofy technologiczne, środowiskowe i inne, ofiarom konfliktów społecznych, wypadków, uchodźcom;
- pomoc osobom, które z powodu niepełnosprawności fizycznej lub innej są ograniczone w realizacji swoich praw i interesów prawnych;
- działania związane z ochroną środowiska, ochroną dziedzictwa kulturowego, środowiska historycznego i kulturowego, zabytków historycznych i kulturalnych, miejsc pochówku;
- wspieranie akcji, na skalę krajową i międzynarodową, związanych z organizacją sportu, masowej rozrywki i innych wydarzeń kulturalnych i społecznych;
- udzielanie pomocy w nagłych przypadkach pochodzenia naturalnego lub wywołanych przez człowieka;
- udzielanie pomocy w innych dziedzinach niezakazanych przez prawo.

W dokumencie tym podkreślono również, że wdrożenie polityki państwowej w zakresie działalności wolontariackiej jest prowadzone przez Gabinet Ministrów Ukrainy, centralne władze wykonawcze odpowiedzialne za wolontariat, inne instytucje rządowe i samorządowe w ramach ich kompetencji.

Współczesny ruch wolontariacki na Ukrainie cechuje się tym, że najbardziej liczna grupa wolontariuszy pracujących w sferze społecznej rekrutuje się spośród młodzieży szkolnej i akademickiej. Wolontariat jest bardzo rozpowszechniony

---

[1] *Закон України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю»* від 21.06.2001№ 2558-III, [http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/2558-14 [*Zakon Ukraïni «Pro socìal'nu robotu z sim'âmi, dìt'mi ta moloddû»* vìd 21.06.2001№ 2558-III].

[2] *Закон України «Про волонтерську діяльність»* від 19.04.2011 № 3236-VI, http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3236-17 [*Zakon Ukraïni «Pro volonters'ku dìâlnìst'»* vìd 19.04.2011 № 3236-VI].

wśród studentów kierunku pedagogika społeczna, ponieważ przyszli pedagodzy społeczni zdają sobie sprawę z tego, że praca wolontariacka jest środkiem rozwoju osobistego i zawodowego. To otwiera szerokie możliwości wzmocnienia duchowego, intelektualnego i kulturalnego potencjału, który decyduje o rozwoju jednostki i społeczeństwa zarówno w teraźniejszości, jak i w przyszłości.

O. Bezpalko[3], Z. Bondarenko[4], A. Kapska[5], G. Laktionowa[6], i inni badacze podkreślają, że wolontariat sprzyja socjalizacji jednostki, zapewnia asymilację przyszłych specjalistów do nowych ról społecznych, zasad i społecznych standardów zachowań; pomaga rozwojowi osobistemu, samorealizacji; pobudza do przemyślenia wartości ogólnoludzkich, w tym dowartościowania współczucia, miłosierdzia, ich roli w humanizacji stosunków międzyludzkich.

Badając pracę wolontariuszy – przyszłych pedagogów społecznych – w warunkach uczelnianych, Z. Bondarenko podkreślał, że wolontariat sprzyja rozwojowi różnych specyficznych ról społecznych poprzez „przymierzanie ich do siebie", porównywanie, wybór: animatora, organizatora społecznego, menedżera, doradcy, doradcy klinicznego, wychowawcy, pośrednika, eksperta, adwokata, pomocnika, koordynatora.

Należy zauważyć, że wolontariat przyszłych pedagogów społecznych spełnia szereg funkcji: ochronną, pośredniczącą, diagnostyczną, organizacyjno-komunikacyjną, społeczno-pedagogiczną, społeczno-terapeutyczną, zapobiegawczą, korekcyjno-rehabilitacyjną, społeczno-gospodarczą[7]. Bardziej szczegółowo przedstawimy charakter tych funkcji.

---

[3] Безпалько, О. Підготовка волонтерів до проведення організаційних форм соціально-педагогічної діяльності. В: *Волонтерство: порадник для організатора волонтерського руху в Україні*, уклад. Т. Л. Лях, Київ 2001, С. 128–137 [Bezpal'ko, O. Pìdgotovka volonterìv do provedennâ organìzacìjnih form socìal'no-pedagogìčnoï dìâl'nostì. V: *Volonterstvo: poradnik dlâ organìzatora volonterss'kogo ruhu v Ukraïnì*, uklad. T. L. Lâh, Kiïv 2001, s. 128–137].

[4] Бондаренко, З. *Організація волонтерської роботи майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу:* дис. канд. педагог. наук: 13.00.05, Київ 2008, 201 с. [Bondarenko, Z. *Organizacìâ volonters'koï roboti majbutnìh socìal'nih pedagogìv v umovah višogo navčalnogo zakladu*: dis. kand. pedagog. nauk: 13.00.05, Kiïv 2008, 201 s.].
Капська, А. *Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю: навч.-метод. посіб.* Київ 2001, 220 с. [Kaps'ka, A. *Socìal'na robota: deâkì aspekti roboti z dìt'mi ta moloddû: navč.-metod. posìb*. Kiïv 2001, 220 s.].

[5] Капська, А. *Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю : навч.-метод. посіб.* Київ 2001, 220 с. [Kaps'ka, A. *Socìal'na robota: deâkì aspekti roboti z dìt'mi ta moloddû: navč.-metod. posìb*. Kiïv 2001, 220 s.].

[6] Лактионова, Г. *Социально-педагогическая работа с женской молодежью в крупном городе: Теоретико-методические основы*, Киев 1998, 326 с. [Laktionova, G. *Socìal'no-pedagogičeskaâ rabota s ženskoj mołodež'û v krupnom gorode: Teoretiko- metodičeskie osnowy*, Kiev 1998, 326 s.].

[7] Бондаренко, З. *Організація волонтерської роботи майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу:* дис. канд. педагог. наук: 13.00.05 / Бондаренко З.П. – Київ 2008, 201 с. [Bondarenko, Z. *Organizacìâ volonters'koï roboti majbutnìh socìal'nih pedagoìv v umovah višogo navčalnogo zakladu*: dis. kand. pedagog. nauk 13.00.05 / Bondarenko Z.P. – Kiïv 2008, 201 s.].

1. Funkcja ochronna wolontariatu promuje odpowiedzialność za los ludzi, którym udzielono pomocy, zrozumienie ram prawnych działalności zawodowej.
2. Funkcja pośrednicząca (mediacyjna) wolontariatu dotyczy koordynacji i wspólnych wysiłków różnych specjalistów i organizacji, które mogą pomóc w rozwiązaniu palących problemów.
3. Wdrożenie funkcji diagnostycznej w przebiegu wolontariatu przyczynia się do zrozumienia rozwoju społecznego osobowości, opracowania odpowiedniej technologii społeczno-pedagogicznej, określenia warunków jej realizacji.
4. Realizacja funkcji organizacyjno-komunikacyjnej wolontariatu sprzyja kształtowaniu u przyszłych pedagogów społecznych kompetencji komunikacyjnych i organizatorskich, ich skutecznej realizacji w przyszłej karierze zawodowej.
5. Funkcja społeczno-pedagogiczna wolontariatu sprzyja kształtowaniu tolerancji, empatii, życzliwości, humanitarnego traktowania ludzi.
6. Realizacja funkcji społeczno-terapeutycznej kształtuje u przyszłych pedagogów społecznych empatię, odpowiedzialność za los innych, nieobojętność i tolerancję.
7. Istota funkcji zapobiegawczej polega na świadczeniu usług, aby zapobiec negatywnym sytuacjom wśród dzieci i młodzieży.
8. Funkcja korekcyjno-rehabilitacyjna wolontariatu jest realizowana przez zmianę i poprawę indywidualnych cech osobowości, szczególnych warunków życia jednostki, poprzez korekcję rozwoju społecznego, wychowanie dzieci i nastolatków do aktywności zawodowej.
9. Funkcja społeczno-gospodarcza jest skierowana na zaspokojenie potrzeb materialnych słabo zabezpieczonych warstw ludności. Jest ona realizowana poprzez pomoc materialną i finansową, jednorazowe odszkodowania, realizację patronatu opiekuńczego.

Funkcje pełnione przez przyszłych pracowników socjalnych w realizacji wolontariatu przyczyniają się do ich rozwoju zawodowego i osobistego. W związku z tym konieczne jest stworzenie warunków do aktywnego udziału uczniów i studentów w ruchu wolontariuszy.

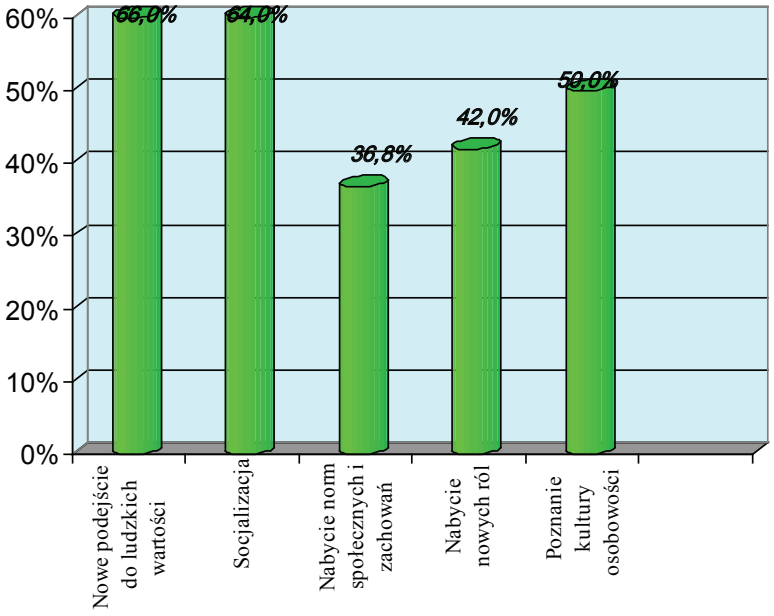
W celu uzyskania danych o warunkach realizacji wolontariatu przez studentów kierunku pedagogika społeczna, przeprowadziliśmy, w ramach Wschodnioeuropejskiego Uniwersytetu Narodowego imienia Łesi Ukrainki, na grupie 120-osobowej, analizę działalności wolontariackiej studentów. Okazało się, że studenci:

- biorą czynny udział w Szkole Wolontariuszy;
- prowadzą działalność wolontariacką w czasie praktyki;
- biorą czynny udział w różnorodnych akcjach charytatywnych i społecznych, popularyzujących wiedzę („Mikołaj o tobie nie zapomni", „Serce do serca", „Rajd rowerowy na rzecz życia", „Wszystko o rodzinie", „Klaun szpitalny", „Podaruj dziecku wyszywankę", „Powiedzmy AIDS <<Nie>>", „Prawda o narkotykach", „Razem do zdrowia", „W obronie trzeźwości"), pomagają niepełnosprawnym na wózkach itd.;

- prowadzą badania naukowe w czasie pisania prac rocznych i dyplomowych;
- biorą udział w okrągłych stołach, seminariach, konferencjach poświęconych działalności wolontariuszy.

W celu wyjaśnienia roli wolontariatu w osobistym i zawodowym kształtowaniu studentów przeprowadziliśmy ankietowanie studentów V roku kierunku pedagogika społeczna, zaangażowanych w prace wolontariackie. W efekcie badań ustalono, jakie korzyści daje udział w wolontariacie. Odpowiedzi na pytania zaprezentowano na wykresie 1.

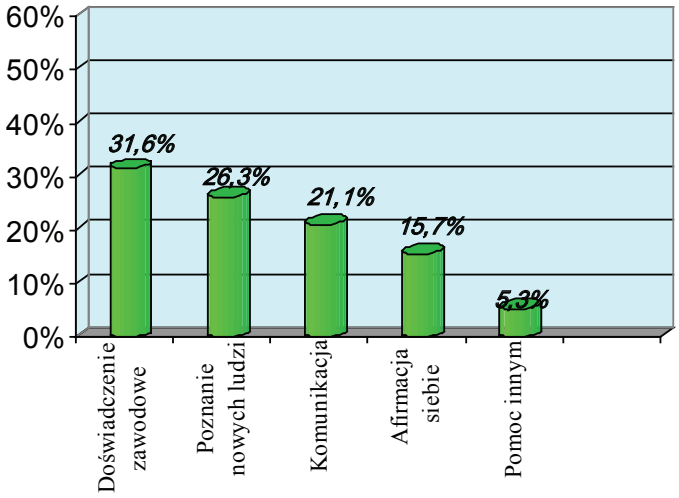
Wykres 1. Znaczenie wolontariatu w kształtowaniu osobowości



Wyniki badania pozwalają stwierdzić, że studenci zdają sobie sprawę z tego, że wolontariat sprzyja nowemu podejściu do oceny ludzkich wartości – 66% wskazań, socjalizacji jednostki – 64 %, nabyciu przez przyszłych fachowców społecznych norm zachowań – 48 %, nabyciu nowych ról społecznych – 42% i pozwala poznać kulturę osobowości – 50 %.

Wyniki odpowiedzi na pytanie „Jakie osobiste zainteresowania są realizowane w pracach wolonterskich?" przedstawiono na wykresie 2.

Wykres 2. Osobiste zainteresowania realizowane w trakcie wolontariatu

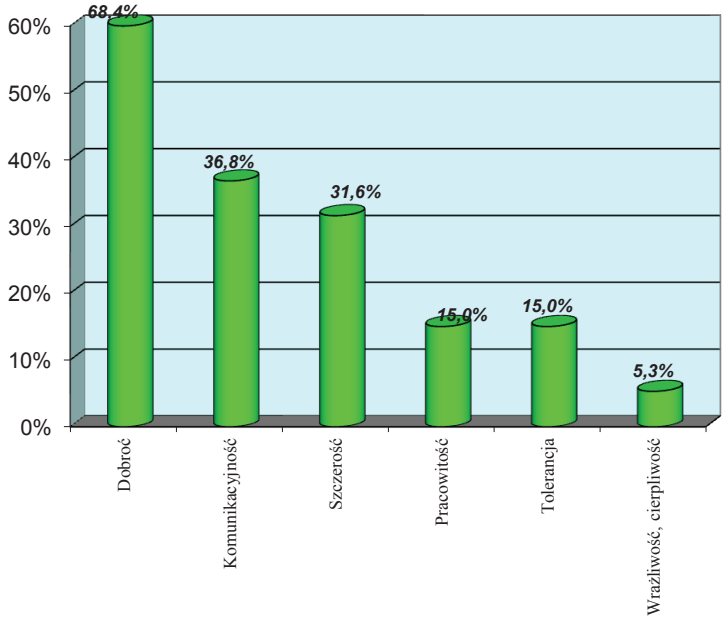


Analiza udzielonych odpowiedzi wskazuje, że, według studentów, ich udział w wolontariacie stwarza możliwości nabycia doświadczenia zawodowego – 31,6%, znalezienia nowych przyjaciół – 26,3%, komunikacji z ciekawymi ludźmi– 21,1%, afirmacji siebie – 15,7%, zadowolenia i pomocy innym – 5,3%. Uogólniając, należy zaznaczyć, iż dla studentów ważna jest komunikacja między ludźmi, szczególnie kontakty z praktykami-fachowcami; zapoznanie się w nowymi metodami i technologiami, co pomoże im w przyszłości zostać specjalistami o wysokich kwalifikacjach i znaleźć dobrą pracę.

W odpowiedzi na pytanie: „Czy uważasz, że wolontariat sprzyja przygotowaniu zawodowemu?" – 84,2% studentów stwierdziło, że działalność ta bezpośrednio wpływa na ich rozwój zawodowy i tylko 15,8% respondentów odpowiedziało negatywnie.

Wyniki odpowiedzi na pytanie „Jakie cechy powinien posiadać wolontariusz?" zaprezentowano na wykresie 3.

Wykres 3. Zawodowe i osobiste cechy wymagane w wolontariacie



Wyniki ankietowania pozwalają stwierdzić, że, według badanych, wolontariusz powinien posiadać takie cechy jak: dobroć – 68,4%, komunikacyjność – 36,8%, szczerość – 31,6%, 15% respondentów wskazało na pracowitość, empatię, tolerancję, 10,5% responendtów wspomniało o miłosierdziu, odpowiedzialności, aktywności; 5,3% wskazało na wrażliwość, cierpliwość, hojność, ludzkość. Działalność wolontariacka, zdaniem studentów, sprzyja nabyciu i udoskonaleniu tych cech.

Wnioski z przeprowadzonych badań

Udział studentów w wolontariacie wzmacnia ich rozwój edukacyjny, sprzyja kształtowaniu postaw prospołecznych, utrwalaniu ogólnoludzkich wartości; pomaga w wyborze dalszej pracy; wzmaga pragnienie, by uczestniczyć w tej działalności po zakończeniu studiów.

W zakresie ogólnej socjalizacji, dzięki pracy w wolontariacie, studenci uzyskują:

- głębszą znajomość problemów społecznych, prawdziwe zrozumienie sposobu życia różnych grup ludności;
- nowe umiejętności i ogólne doświadczenie;
- rozwój umiejętności komunikacyjnych, doświadczenie kontaktów z różnymi ludźmi;
- doświadczenie w komunikacji profesjonalnej i zachowaniu profesjonalnym;

- samorealizację, dzięki przejściu do nowego, bardziej aktywnego sposobu życia;
- afirmację siebie – poprzez poczucie własnej niezbędności, uzyskanie wyższego statusu społecznego itd.

Wśród korzyści zawodowych wolontariusze uzyskują:

- sprawdzenie teoretycznego i praktycznego przygotowania do działalności zawodowej; diagnozę kompetencji; stabilny rozwój prospołecznego systemu wartości i motywację zawodową;
- nabycie dodatkowej wiedzy fachowej;
- nabycie umiejętności komunikacji z przyszłymi klientami, a także z praktykami fachowcami;
- zapoznanie się z nowymi metodami i technologiami;
- wypracowanie własnego zestawu narzędzi profesjonalnych;
- indywidualny styl w zachowaniu zawodowym i w pracy.

Tak więc wolontariat zapewnia naturalne wejście studentów do społeczeństwa, włączenie do sieci społecznych, integrację z różnymi grupami społecznymi. Działalność w wolontariacie wywiera wpływ na zawodowe kształtowanie studentów i ich rozwój osobisty, rozwój kompetencji zawodowych i społecznych oraz harmonijnej osobowości.

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE 2014(1)
ROZPRAWY I MATERIAŁY, s. 123–131

Joanna Inglot-Kulas
Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Asertywność – trudna sztuka dojrzałej postawy wobec złożonych sytuacji i przeżyć

Self- assertion – complex phenomenon of matured posture towards complex experiences and situations

Streszczenie
Autorka analizuje problematykę pojęcia asertywności, uwzględniając różne podejścia autorów literatury przedmiotu. Przedstawia bieguny asertywności rozróżnione ze względu na postawę respektującą i nieakceptującą praw drugiego człowieka. Omawia postawę asertywności jako złożonego fenomenu natury psychologicznej człowieka, a także określa jego cztery wymiary. Definiuje asertywność jako umiejętność dokonywania właściwych wyborów, zdolność wyrażania własnych potrzeb, uczuć oraz opinii przy umiejętnym zastosowaniu strategii ułatwiających postępowanie zgodne z własnymi intencjami, przy zachowaniu i poszanowaniu praw innych osób. Autorka zwraca również uwagę na rolę asertywności w kreowaniu poczucia własnej wartości (wzmocnienie poczucia własnej wartości, wiary w siebie i swoje możliwości), a także w rozwoju osobowości. Kształtowanie postawy asertywnej przynosi wiele korzyści nie tylko osobie, która świadomie ten trening realizuje, ale całemu społeczeństwu, z którym wchodzi w relacje interpersonalne.

Summary
The author analyses the issue of self-assertion by taking into consideration various attitudes of the authors of the reference books to this subject. She presents two forms of self- assertion that are divided into respectful and non-respectful attitude to the rights of other man. Self-assertion posture is described as a complex phenomenon of psychological nature of every human being. The author of the article presents and characterizes four aspects of this phenomenon. She defines self-assertion as an ability of making appropriate choices and decisions, as well as, an ability to declare needs, feelings and opinions by an individual. This capability includes strategies that facilitate conducting according to the intentions of an individual with the respect to the intentions of others. The author also emphasizes the role of self- assertion in creating self-esteem (mainly by reinforcing self-assessment and self-confidence) and development of personality. The acquisition of self-assertion brings a lot of benefits- not only to the person who is conscious of it, but also to the whole society with whom such a person interacts.

Słowa kluczowe: asertywność, trening zachowań asertywnych
Keywords: assertiveness, assertive behaviour training

Inni nie mogą nam zabrać
naszego szacunku dla siebie,
jeśli im go nie oddamy.

Mahatma Gandhi

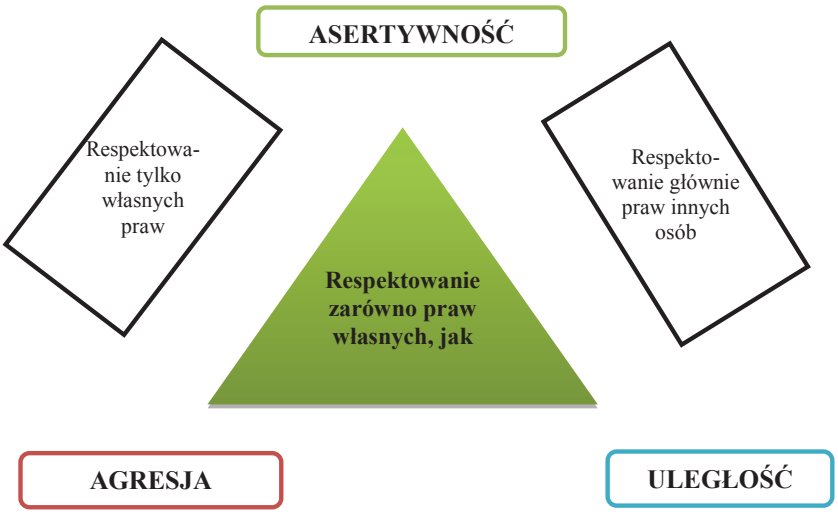
Pojęcie asertywności kojarzone jest przede wszystkim z umiejętnością odmawiania, bądź szczerego mówienia prawdy, bez względu na konsekwencje, które ze sobą niesie. Asertywność, z łac. *assertio,* oznacza twierdzenie. Jest to postawa charakteryzująca się bezpośredniością w wyrażaniu własnych opinii, a także żądaniem respektowania własnych praw i takim samym podejściem do poglądów i przywilejów innych osób[1]. W języku angielskim assertiveness oznacza stanowczość, pewność siebie, nieznoszenie sprzeciwu[2]. Asertywność stanowi umiejętność komunikowania się z własnymi potrzebami, oczekiwaniami i możliwościami. Świadomość własnych emocji i panowania nad nimi, empatia, samomotywacja, nawiązywanie satysfakcjonujących relacji z innymi to podstawowe cechy inteligencji emocjonalnej stanowiącej nieodzowny element asertywnego zachowania.

Asertywność to nie tylko umiejętność odmawiania. Oznacza również inicjowanie kontaktów towarzyskich, konstruktywne krytykowanie, chwalenie, kontakt z autorytetem, zdolność przyjmowania krytyki oraz komplementów, okazywanie pozytywnych i negatywnych uczuć[3]. To także przyznanie drugiemu człowiekowi prawa do obrony własnego zdania, zmiany przekonań, popełniania błędów, podejmowania nieracjonalnych decyzji, wyrażania uczuć i opinii[4].

Zachowanie asertywne definiowane jest jako zespół zachowań interpersonalnych, które wyrażają uczucia, postawy, życzenia, opinie, a także prawa danej osoby w sposób bezpośredni, stanowczy i uczciwy, przy jednoczesnym respektowaniu uczuć, postaw, życzeń, opinii i prawa innej osoby bądź osób[5]. Asertywność ma dwa bieguny: poszanowanie praw innych ludzi i jednocześnie dbałość o własne prawa[6]. Każdemu posiadanemu przez daną jednostkę prawu analogicznie odpowiada prawo drugiej osoby.

1 Moneta-Malewska, M., Malewska, J. (2004). *Nie, które buduje*. Warszawa: WSiP, s. 9.
2 Teliszewska, A. (2012). *Naucz się asertywności*. *Charaktery*, nr 9, s. 8.
3 Teliszewska, A. (2013). *Nauka asertywności w szkole. Psychologia w Szkole*, nr 1, s. 47.
4 Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia*. Kraków: Impuls, s. 146.
5 Król-Fijewska, M. (1991). *Trening asertywności. Scenariusz i wykłady*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, PTP.
6 Bishop, S. (1996). *Asertywność*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, s. 34.

Rysunek 1. Bieguny asertywności



Źródło: opracowanie własne.

Asertywne prawa człowieka w sposób bardzo czytelny przedstawił Herbert Fensterheim[7]:

- Masz prawo do wyrażania siebie, swoich potrzeb, uczuć, opinii – tak długo dopóki nie ranisz innych.
- Masz prawo do wyrażania siebie – nawet jeśli rani to kogoś innego – dopóki Twoje intencje nie są wrogie.
- Masz prawo do przedstawiania innym swoich życzeń – dopóki uznajesz, że inni mają prawo odmówić.
- Są sytuacje, w których kwestia praw poszczególnych osób nie jest jasna. Zawsze masz jednak prawo przedyskutowania tej sytuacji z drugą stroną.
- Masz prawo do korzystania ze swoich praw.

Człowiek od momentu narodzin do około szóstego miesiąca życia okazuje głównie dwie formy zachowania: zależną – bierną oraz roszczeniową – agresywną. W ten sposób rozwija się niezależność osoby jako jednostki indywidualnej. Zachowania bierne bądź agresywne często przyswajane są naturalnie. W obliczu różnych wyborów wydają się najłatwiejsze. Z kolei zachowania asertywne nie są wynikiem spontanicznych reakcji – wymagają udziału świadomości. U osoby dorosłej warunkowanie odgrywa ważną rolę w jej reakcjach i postępowaniu. Duże znaczenie odgrywają również pewne oczekiwania społeczne, często będące stereotypami[8].

Człowiek asertywny potrafi wyrazić siebie z wiarą we własne możliwości. Nie zachowuje się w sposób bierny, agresywny, a także nie manipuluje innymi. Posta-

[7] Moneta-Malewska, M., Malewska, J. (2004). *Nie, które*… dz. cyt., s. 17.
[8] Bishop, S. (1996). *Asertywność*… dz. cyt., s. 10.

wa ta wymaga pogłębiania swojej samoświadomości, poznania swego prawdziwego „ja", a także wzięcia odpowiedzialności za swoje słowa i czyny. Dokonać tego można poprzez pogłębianie sztuki komunikacji intrapersonalnej i interpersonalnej. Asertywność, stanowiąca przeciwieństwo zarówno agresywnego, jak i uległego zachowania, często jest niesłusznie mylona z agresją, zaś osoby dbające o swoje prawa, są postrzegane jako „aspołeczni egoiści"[9].

Uczenie asertywności pomaga rozróżnić postawę uległą, agresywną i asertywną. Wiedza, dotycząca genezy tych postaw oraz ich konsekwencji, ma kluczowe znaczenie dla zrozumienia faktu, iż asertywności można się nauczyć[10], podobnie jak zachowania agresywnego czy uległego. Najlepszym sposobem nauki zachowania asertywnego jest modelowanie[11] – pokazywanie własnym przykładem, jak traktować drugą osobę z szacunkiem, nie naruszając zarówno jej, jak i własnych dóbr osobistych.

Asertywne podejście do nieporozumienia zakłada, że wspólnym celem poróżnionych osób jest współpraca. Bardzo ważne jest przestrzeganie prawa o nienaruszalności godności osobistej oponenta[12], a także traktowanie go z empatią, zrozumieniem i tolerancją. Jednym z podstawowych „asertywnych" narzędzi przydatnych podczas rozwiązywania konfliktów (oczywiście oprócz rozmowy) jest konstruktywna krytyka zachowania, nie zaś samej osoby. Przywołuje się w niej fakty (mierzalne, obserwowalne sytuacje i rzeczy), ustosunkowanie (uczucia, jakie wywołuje dane zachowanie) oraz oczekiwania (wyrażenie pragnienia zmiany zachowania i określenie jej kierunku[13]). Komunikaty asertywne nie obwiniają, nie atakują oraz nie stygmatyzują. To precyzyjne wypowiedzi dotyczące przede wszystkim faktów. W podejmowaniu próby rozwiązania konfliktu, niezwykle cennym narzędziem staje się słuchanie. Asertywne słuchanie polega na skoncentrowaniu uwagi przede wszystkim na drugiej osobie, bez przerywania jej wypowiedzi[14]. Umiejętność ta polega głównie na dokładnym wsłuchiwaniu się w uczucia, opinie oraz potrzeby naszego rozmówcy.

Asertywność to narzędzie, które umożliwia równorzędność relacji z innymi ludźmi. Dzięki niemu można uniknąć poczucia górowania bądź też poniżenia pojawiającego się często po nieudanej próbie wyrażania własnych potrzeb. Asertywność to alternatywa dla osobistej bezsilności i manipulacji[15]. Odzwierciedla ona prawdziwą troskę o prawa każdego. Zachowanie asertywne sprzyja kształtowaniu równości w relacjach interpersonalnych. Umożliwia działanie w jak najlepszym

[9] Dąbrowski, J. (2013). Asertywność dyrektora szkoły – jak szanować siebie i innych. *Dyrektor Szkoły*, nr 7, s. 34.

[10] Teliszewska, A. (2013). *Nauka*… dz. cyt., s. 48.

[11] Tamże, s. 48.

[12] Teliszewska, A. (2013). Konflikt asertywnie zażegnany. *Psychologia w Szkole*, nr 2, s. 51–52.

[13] M. McKay, M., Davis, M., Fanning, P. (2002). *Sztuka skutecznego*… dz. cyt. s. 132; Teliszewska, A. (2013). *Konflikt*…dz. cyt. s. 53.

[14] McKay, M., Davis, M., Fanning, P. (2002). *Sztuka skutecznego*… dz. cyt., s. 133.

[15] Aliberti, R., Emmons, M. (2006). *Asertywność*, Gdańsk: GWP, s. 14.

interesie jednostki, a także obronę własnego stanowiska bez nadmiernego lęku. To ponadto swobodne i szczere wyrażanie uczuć oraz korzystanie z własnych praw[16] bez naruszania praw innych ludzi.

Bycie asertywnym w stosunku do samego siebie oznacza jasne ustalenie osobistych priorytetów, dokonanie właściwych wyborów i mówienie „nie", gdy przekraczane są wyznaczone przez nas granice[17].

Asertywność rozumiana jest jako złożony fenomen natury psychologicznej człowieka, obejmujący cztery jego wymiary:

Rysunek 2. Wymiary asertywności

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Lalak, D. (2003). Asertywność. W: *Encyklopedia Pedagogiki XXI wieku*, Tom I, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Empirycznym wskaźnikiem asertywności jest styl zachowania, polegający na utrwalaniu bezpiecznych, równorzędnych i opartych na szacunku relacji międzyludzkich. W praktyce funkcjonuje jako umiejętność o instrumentalnym charakterze[18], która pozwala budować zdrowe, szczere, uczciwe i otwarte relacje interpersonalne.

Asertywne zachowanie jest zależne od konkretnej osoby i sytuacji. Można je więc analizować tylko wtedy, gdy bierzemy pod uwagę: osobę uczestniczącą w określonej sytuacji, okoliczności całego zajścia oraz indywidualne różnice[19].

Asertywność to pewien sposób bycia – rodzaj filozofii dotyczącej tego, co myślimy i czujemy na temat siebie samego i otaczających nas osób. To także obraz naszej osoby, który realizujemy poprzez niewerbalne metody porozumiewania się i „język ciała". Ponadto asertywność jest umiejętnością „odczytywania" innych i właściwego reagowania, niezależnie od różnych okoliczności, ludzi i sytuacji[20]. Im bardziej człowiek staje się nieograniczony, tym więcej przestrzeni potrafi dać

16 Tamże, s. 15.
17 Tamże, s. 192.
18 Lalak, D. (2003). *Asertywność.* W: *Encyklopedia Pedagogiki XXI wieku*, Tom I, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", s. 193.
19 Aliberti, R., Emmons, M. (2006). *Asertywność*… dz. cyt., s. 59.
20 Bishop, S. (1996). *Asertywność*… dz. cyt., s. 58.

innej osobie, lepiej ją rozumie i współodczuwa[21] jej stany emocjonalne. Taka postawa wymaga wielu lat pracy nad sobą, jednak im wcześniej proces ten zostanie zainicjowany, tym szybciej i łatwiej można osiągnąć pełną świadomość własnej osoby i otaczającego świata.

Asertywność to umiejętność dokonywania właściwych wyborów, zdolność wyrażania własnych potrzeb, uczuć, opinii. To pewien rodzaj sztuki przedstawiania siebie[22] innym osobom. Skuteczna metoda asertywnego porozumiewania nie polega jedynie na doborze odpowiednich dla danej sytuacji słów. Niezwykle ważne jest operowanie instrumentami komunikacji pozawerbalnej. Postawa asertywna prowadzi do rozwiązań, w której obie strony wygrywają i czują się usatysfakcjonowane[23]. Jasny, zwięzły, konstruktywny sposób wyrażania się jest istotnym aspektem asertywności[24].

Zachowanie asertywne sprzyja kształtowaniu równości w relacjach międzyludzkich, umożliwiając jednostkom działanie w ich najlepszym interesie, obronę własnego stanowiska bez nadmiernego lęku, swobodne i szczere wyrażanie uczuć i korzystanie z własnych praw bez naruszania praw innych ludzi. To również pozytywna afirmacja samego siebie[25], która również dowartościowuje pozostałe osoby w życiu człowieka.

Asertywność oznacza w istocie szacunek dla siebie i innych. To zasadnicze przeświadczenie jednostki, że jej opinie, przekonania, myśli i uczucia są równie ważne jak innych ludzi i że mają oni również prawo żywić takie przeświadczenie. W asertywności chodzi o utrzymanie stałego kontaktu z własnymi potrzebami i pragnieniami[26], nie zaś – jak głoszą błędne interpretacje zachowania asertywnego – o dążenie do uzyskania tego, czego się pragnie za wszelką cenę. Każdej jednostce przysługują te same podstawowe prawa człowieka niezależnie od płci, wieku, pochodzenia, pełnionej funkcji, posiadanego tytułu. Równość jest podstawą asertywnego życia. Uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne ONZ *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka jest doskonałym, a nawet idealistycznym zestawieniem celów międzyludzkich relacji*[27].

Asertywność to umiejętność, społeczne zachowanie, którego można się nauczyć. Nie jest to cecha osobowości, z którą jedni się rodzą, a inni nie. Nie ma również osoby, która stale, w każdej sytuacji byłaby asertywna. To zdolność oceniania sytuacji, w której należy przyjąć asertywną postawę[28]. To globalna postawa[29]

---

21 Moneta-Malewska, M., Malewska, J. (2004). *Nie, które*… dz. cyt., s. 11.
22 Żurkowska, P. (2010). *Asertywność, czyli rodzaj sztuki wyrażania samego siebie*, Lider, nr 5, s. 30.
23 Bishop, S. (1996). *Asertywność*… dz. cyt., s. 7.
24 Tamże, s. 24.
25 Aliberti, R., Emmons , M. (2006). *Asertywność*… dz. cyt., s. 55
26 Rees, S., Graham, R. S. (1993). *Bądź sobą. Trening asertywności*, Warszawa: Książka i Wiedza, s. 15.
27 Aliberti, R., Emmons, M. (2006). *Asertywność*… dz. cyt., s. 18.
28 McKay, M., Davis, M., Fanning, P. (2002). *Sztuka skutecznego porozumiewania się*. Gdańsk: GWP, s. 125.
29 Goryniak, M. (2011). Autentycznie asertywni. *Charaktery*, nr 10, s. 81.

w relacjach interpersonalnych, realizowana poprzez określone zachowania. Uczenie się stosowania metod asertywności jest procesem, który trwa przez całe życie i jest ściśle związany z rozwojem osobistym człowieka. Oczywisty staje się więc fakt, że treningu asertywności nie da się tylko „zaliczyć", ani też spowodować, by ktoś stosował tę metodę rozwiązywania problemów bez bardzo osobistego przekonania o jej słuszności.

Do podstawowych strategii pomocnych w treningu zachowań asertywnych zaliczane są strategie scharakteryzowane poniżej

Zacięta płyta – stosowana podczas odmowy, gdy chcemy wytyczyć jasne granice w rozmowie z osobą, która nie przyjmuje do wiadomości naszej negatywnej odpowiedzi. To skuteczny sposób mówienia innym o naszych życzeniach, w momencie, gdy zaślepieni są własnymi. To strategia najbardziej użyteczna, gdy wyjaśnienia prowokują rozmówcę do rozpoczęcia bezsensownej kłótni. Technika składa się z pięciu kroków: 1) sprecyzowanie w myślach, czego dokładnie chcemy lub sobie nie życzymy; 2) sformułowanie krótkich, precyzyjnych, łatwych do zrozumienia stwierdzeń dotyczących naszych potrzeb; 3) wsparcie stwierdzenia mową ciała – komunikacją niewerbalną; 4) spokojne i stanowcze powtarzanie stwierdzenia tyle razy, ile będzie to konieczne; nie należy zmieniać treści komunikatu „zaciętej płyty"; 5) można wyrazić zrozumienie dla uczuć czy potrzeb rozmówcy, a następnie wrócić do treści „zaciętej płyty".

Z treści na proces – przesunięcie uwagi z treści na proces wymaga ujawnienia tego, co czujemy lub myślimy w danej interakcji, w konkretnym momencie. Technika ta polega na tym, aby wypowiedzieć komentarz na temat tego, co dzieje się pomiędzy rozmówcami w sposób neutralny i bez emocji, by dana uwaga nie została odebrana jako atak.

Chwila na oddech – strategia ta, poprzez danie sobie czasu na odpowiedź, podjęcie decyzji, pozwala na uświadomienie naszych uczuć i potrzeb. Dzięki niej możemy się upewnić, że dobrze zrozumieliśmy drugą osobę, mamy czas na zanalizowanie komunikatu który otrzymaliśmy, możemy skupić się na swoich odczuciach, myślach oraz na tym, czego chcemy w danej sytuacji, a także możemy świadomie wpływać na sytuację, celem zwiększenia prawdopodobieństwa osiągnięcia ważnych dla nas priorytetów.

Odkładanie na później – technika ta jest szczególnie cenna, gdy interakcja jest zbyt bierna lub zbyt agresywna, a także w sytuacji, gdy potrzebujemy czasu na przemyślnie naszej odpowiedzi, decyzji. Bardzo ważne jest, by nie nadużywać tej techniki, a także nie korzystać z niej w celu uniknięcia trudnych sytuacji[30].

Dzięki rozwinięciu zdolności do obrony własnych racji i działania z własnej inicjatywy człowiek jest w stanie zmniejszyć stres i zwiększyć poczucie własnej wartości[31]. Głównymi przeszkodami w uznawaniu wartości własnej osoby są:[32]

[30] McKay, M., Davis, M., Fanning, P. (2002). *Sztuka skutecznego…* dz. cyt.. s. 139–143.
[31] Bishop, S. (1996). *Asertywność…* dz. cyt., s. 20.
[32] Aliberti, R., Emmons, M. (2006). *Asertywność…* dz. cyt., s. 16.

- brak wiary w posiadanie prawa do asertywności,
- obawa, niepokój, lęk przed byciem asertywnym,
- brak umiejętności skutecznej autoekspresji.

Na podstawie poczucia własnej wartości możemy interpretować wydarzenia, jednak owa interpretacja jest zawsze zniekształceniem faktów[33], bowiem każdy z nas ma określony poziom poczucia własnej wartości, zaś różnice w postrzeganiu zdarzeń są nieuniknione.

Opanowanie zachowań asertywnych korzystnie wpływa na rozwój osobowości. Powoduje wzmocnienie poczucia własnej wartości, zwiększa wiarę w siebie i swoje możliwości, a także ułatwia skuteczniejsze porozumiewanie się. W ćwiczeniu asertywności priorytetową rolę odgrywa pozytywne myślenie[34]. Odpowiednia praca z monologiem wewnętrznym[35], która jest jednym z etapów doskonalenia umiejętności asertywnego zachowania, jest niezwykle pomocna w pokonywaniu stresu towarzyszącemu zmianom, wynikającym z obrania nowego sposobu reagowania i działania.

Asertywność jest zawsze świadomym wyborem określonego postępowania[36]. Właściwe myślenie o asertywności to kluczowa sprawa. Myśli, przekonania, postawy i uczucia kształtują zachowania ludzi. Nasze myśli będą nieustającym źródłem asertywności, jeśli wyeliminujemy bezproduktywne myślenie[37].

Asertywne zachowanie:[38]

- umożliwia autoekspresję,
- odznacza się respektowaniem praw innych osób,
- jest uczciwe,
- jest bezpośrednie i stanowcze,
- zrównuje obie strony i pozwala każdej z nich osiągnąć korzyści,
- jest werbalne, włączając w to sam komunikat (uczucia, prawa, fakty, opinie),
- jest niewerbalne, włączając w to styl komunikatu (kontakt wzrokowy, głos, postawa),
- jest adekwatne do osoby i sytuacji, niebędąc uniwersalnym,
- jest odpowiedzialne społecznie,
- jest wyuczone, a nie wrodzone.

Jednym z podstawowych powodów, dla których trudno ludziom zachowywać się asertywnie, jest fakt, iż utożsamiają oni krytykę z odrzuceniem. Zarówno bierne, jak i agresywne strategie radzenia sobie z krytyką mogą poważnie zaburzyć

[33] Za zniekształcenie faktów odpowiada nie tylko poczucie własnej wartości, ale także przekonania, inteligencja i forma komunikacji, kontekst społeczny, epoka historyczna, charakterystyczne cechy psychologiczne, stan zdrowia fizycznego i psychicznego oraz oczekiwania. W: M. Giannantonio, M. (2011). *Być asertywnym*. Kraków: eSPe, s. 20–21.

[34] Bishop, S. (1996). *Asertywność*… dz. cyt., s.19.

[35] Teliszewska, A. (2013). *Nauka*… dz. cyt., s. 50.

[36] Tamże, s. 20.

[37] Aliberti, R., Emmons, M. (2006). *Asertywność*… dz. cyt., s. 88.

[38] Tamże, s. 65.

relacje międzyludzkie. Asertywna odpowiedź na krytykę powinna opierać się na założeniu, iż to my sami jesteśmy ostatecznymi sędziami własnych uczuć, myśli, potrzeb i zachowań, a także jesteśmy odpowiedzialni za ich konsekwencje[39]. Stosując asertywne narzędzia, powinniśmy dążyć do przekształcania konfliktów w kolejne doświadczenia rozwojowe.

Dokonując wyboru asertywnego postępowania, przejmujemy kontrolę nad swoim życiem. Bez względu na to, czy uzyskamy to, o co prosimy, lub czy osiągniemy zamierzony cel, mamy świadomość panowania nad sytuacją, własnymi odczuciami, poziomem stresu, a także wizerunkiem samego siebie[40].

Dzięki asertywności uświadomione błędy stają się okazją do rozwoju, a praca nad nią uczy oceny własnych możliwości przez pryzmat własnego potencjału. Trening asertywności uczy ponadto, iż przed agresją i niechęcią innych możemy skutecznie bronić siebie i swoją godność bez atakowania ich, ćwiczenie asertywności może nam także pomóc w radzeniu sobie ze zmianami w życiu[41] i w relacjach międzyludzkich. Szczególnym sprawdzianem asertywności jest zdolność do obrony własnych praw i tożsamości, przy jednoczesnym respektowaniu słusznych praw i tożsamości innych osób[42].

Bycie asertywnym przynosi dużo korzyści. Dzięki takiej postawie kontakty z innymi ludźmi stają się łatwiejsze i bardziej satysfakcjonujące. Rozpowszechnienie się szacunku i jasnych relacji między ludźmi prowadzi do zmniejszenia się ich stresu i polepszenia atmosfery. Wzrasta też skuteczność działania, bo osoby asertywne sprawniej komunikują się w zespole.

Im częściej będziemy stosowali w praktyce zachowania asertywne, tym większy będzie szacunek otoczenia do nas i nas samych do siebie, a przez to będzie również wzrastał nasz autorytet[43]. Asertywność to wolność bycia po prostu sobą i danie sobie prawa do wyrażania własnego zdania[44]. Ponadto, gdy sami będziemy prezentowali asertywne zachowanie, jest spora szansa, że również inni nauczą się tego od nas.

---

39 McKay, M., Davis, M., Fanning, P. (2002). *Sztuka skutecznego*… dz. cyt., s. 135.
40 Bishop, S. (1996). *Asertywność*… dz. cyt., s. 110.
41 Teliszewska, A. (2013). *Nauka*… dz. cyt., s. 49–50.
42 Dziewiecki, M. (2010). Wychowanie do asertywności. *Wychowawca*, nr 7–8, s. 11.
43 Teliszewska, A. (2013). Wśród rodziców i kolegów. *Psychologia w Szkole*, nr 1, s. 31.
44 Wróbel, A. (2011). *Asertywność na co dzień*. Warszawa: Wydawnictwo Samo Sedno.

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE 2014(1)
ROZPRAWY I MATERIAŁY, s. 133–142

Eugeniusz Szymik
Gliwicka Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości

Znaczenie dramy w procesie wychowania[1]

The importance of drama to the process of education

[1] Proces wychowania (wg J. J. Rousseau) to wydobywanie naturalnych możliwości drzemiących w człowieku.

Streszczenie
Artykuł przybliża czytelnikowi znaczenie dramy w procesie wychowania. Podkreśla udział dramy w stymulowaniu rozwoju ucznia. Prezentuje przegląd nowoczesnych nurtów i teorii wychowania pod kątem wykorzystania form parateatralnych. Specyfiką artykułu jest scharakteryzowanie dramy jako metody dydaktyczno–wychowawczej, która odwołuje się do ekspresji twórczej ucznia.

Summary
Article introduces the reader to the importance of drama to the process of education. Emphasizes the drama involved in stimulating the development of student development. It presents an overview of trends and modern educational theory for the use of para-theatrical forms. The specificity of the article is a discussion of drama as a method of teaching – education, which refers to the student's creative expression.

Słowa kluczowe: drama, proces wychowania, teorie i nurty wychowania
Keywords: drama, the process of education, theories and trends in education

1. Drama a wychowanie

Artykuł przybliża czytelnikowi znaczenie metody dramy w procesie wychowania. Podkreśla udział dramy w stymulowaniu rozwoju ucznia. Prezentuje przegląd nowoczesnych nurtów i teorii wychowania pod kątem wykorzystania form parateatralnych. „Najgłębszym przesłaniem dramy – jak pisze Krystyna Pankowska – jest próba dania odpowiedzi na pytanie: **co to znaczy żyć w sposób ludzki**?"[1] Autorka książki Pedagogika dramy. Teoria i praktyka zwraca uwagę na fakt, iż „drama bierze pod uwagę ludzkie możliwości odczuwania, myślenia, działania, (…) proces dojrzewania człowieka, życie i umieranie, (…) wzajemne oddziaływanie ludzi w różnych sytuacjach i warunkach"[2].

Drama, według Briana Waya, jest metodą rozwoju osobowości, natomiast wykorzystana do nauczania przedmiotów szkolnych służy realizacji celów edukacyjnych: na lekcjach do dyspozycji wychowawcy pomaga w osiąganiu celów wychowawczych, bowiem uczeń, poprzez doświadczenie i przeżywanie, uczy się na przykład rozwiązania problemów, podejmowania decyzji indywidualnych i zespołowych, dokonywania wyboru roli, analizowania jej i kierowania nią, a także umiejętności oceny i podjęcia decyzji o zakończeniu roli[3].

Drama daje wiele możliwości dydaktycznych, przy jej pomocy można zilustrować różnorodne problemy i sposoby ich rozwiązania, na przykład scenki improwizowane służą kształtowaniu empatii, natomiast technika wywiadu pozwala mówić o własnych emocjach, dokonywać autoanalizy. Chodzi tutaj o zaaranżowanie takich scenek w dramie i takich sytuacji społecznych, które wymuszają określone zachowania u młodzieży, a zarazem stwarzają okazję do wyzwalania i ćwiczenia takich zachowań prospołecznych jak: komunikacja bez agresji, współpraca w grupie, szukanie rozwiązań w sytuacjach konfliktowych, kompromis, zwiększenie empatii itd. Uczniowie, improwizując, rozwiązują określone problemy dotyczące współżycia społecznego, wyrażają swoje poglądy i uczucia.

Drama może być sposobem na wyzwolenie potencjalnych możliwości tkwiących w uczniu, może ujawniać zdolności, których tradycyjne nauczanie nie jest w stanie wyzwolić (wyzwolenie emocji ułatwia wszechstronniejsze poznanie). U podstaw poznania leży przeżycie. Jeżeli jest ono pobudzone, wówczas poznanie jest głębsze i uczeń może niewiedzę zastąpić wiedzą[4]. Drama umożliwia osią-

---

1 Pankowska, K. (2000). *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „ŻAK", s. 17.

2 Tamże.

3 Witerska, K. (2010). *Drama na różnych poziomach kształcenia*. Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, s. 93.

4 Podobne stanowisko prezentuje J. Bujak-Lechowicz, pisząc: „Odpowiednie połączenie treści, wysiłek poznawczy (kognitywny) dziecka prowadzi do lepszego zrozumienia i uporządkowania wiedzy". Bujak-Lechowicz, J. (2006). *Nauczyciele o dramie – przyczynek do dyskusji*. Nauczyciel i Szkoła, 3–4, 174.

gnięcie pozytywnych wyników pracy, ponieważ metoda tradycyjna często nuży uczniów i w mniejszym zakresie umożliwia im koncentrację.

Metoda dramy, zastosowana na lekcjach wychowawczych, staje się skutecznym sposobem nabywania umiejętności w rozwiązywaniu konfliktów, przezwyciężania agresji i przemocy przez wychowanków, stymuluje rozwój człowieka[5], wpływa na jego twórczą aktywność skierowaną na świat, na wzbogacanie własnego życia i relacji z otoczeniem oraz samodoskonalenie się i kreowanie własnej tożsamości w toku autorefleksji (wiedza dotycząca tego, jaki jestem, dlaczego taki jestem, do czego dążę).

Drama przypisuje uczniowi rolę kreatora, sprawcy działań, a nie tylko biernego wykonawcy poleceń nauczyciela, a zatem uczy i rozwija poprzez aktywność. Powiązanie motywacji bohatera zaaranżowanej scenki z doświadczeniami „ja autentycznego" ucznia wyzwala aktywność intelektualną i emocjonalną młodzieży, chęć współpracy z rówieśnikami. Nauczyciel, tworząc w dramie odpowiednie sytuacje komunikacyjne, prowokuje werbalne zachowanie uczniów, kształtuje ich postawy, ośmiela nieśmiałych i słabych uczniów, którzy „grając", przezwyciężają stres, zapominają o sytuacji lekcyjnej i spontanicznie włączają się do rozmowy lub dyskusji, odzyskując pewność siebie6. Drama staje się metodą wspierającą nauczanie przedmiotowe i ułatwiającą rozwój zdolności umysłowych[7].

Są różne teorie wychowania oraz różne sposoby wychowania przez dramę. W nowoczesnym ujęciu wychowania stosuje się dramę w szerszym znaczeniu jako nabywanie przez dzieci i młodzież wiedzy płynącej nie ze świata zewnętrznego, ale szukania w sobie.

Drama jest sposobem pracy dydaktyczno-wychowawczej opartym na naturalnej ekspresji dziecka i zdolności wchodzenia w rolę. Takie działania ułatwiają dziecku pokazanie uczuć i przeżycia pewnej sytuacji fikcyjnej oraz poszerzają jego wiedzę na temat sposobów rozwiązywania konfliktów, mechanizmów ulegania presji grupy, ułatwiają przezwyciężanie niepowodzeń szkolnych. Możliwość kreowania roli pozwala dziecku poznać i doświadczyć siebie. W ten sposób przełamuje ono własne ograniczenia i odkrywa swoje możliwości.

Przyjmuję, że wychowanie to inaczej wspieranie rozwoju poprzez:

- **oddziaływanie** (wychowawczo na uczniów, czyli dawanie przykładu, a więc naśladowanie kogoś),

---

[5] Podobne wnioski i tezy wysnuwając swoich publikacjach inni autorzy: Witerska, K. (2011). Drama kreatywna – perspektywa rozwojowa. Chowanna. T. 16 (36), 70–82 oraz Maksymowicz, L. (2002). *Drama jako metoda wspomagania rozwoju osobowości dziecka w wieku szkolnym*. Słupsk: Wyd. Uczelniane PAP, 59. Autorka, powołując się na prace angielskich i amerykańskich teoretyków i praktyków dramy, a także wykorzystując własne doświadczenia jako instruktora dramowego, stwierdza, iż drama stymuluje w rozwoju człowieka m. in. rozwój społeczny i zdolność do współpracy z innymi ludźmi.

[6] Podkreślić należy, iż na zajęciach dramowych nauczyciel nie poprawia wypowiedzi uczestników, by nie utracić ich spontaniczności.

[7] Tamże, s. 9.

- **identyfikację** z kimś, np. z bohaterem improwizowanej scenki (chodzi tutaj o związek uczuciowy z nim, o upodobnienie się do osoby, którą szanuję – np. do nauczyciela),
- **modelowanie** (oddziaływanie, które dokonuje się za pomocą pewnych mechanizmów czy mediów, np. ktoś lansuje pogląd kogoś, co powoduje, że staje się lepszy).

2. Drama w wybranych nurtach i teoriach wychowania

Na dramę jako metodę rozwoju osobowości i gromadzenia wiedzy pedagodzy zwracali już od dawna uwagę (Platon, Rousseau, Dewey).

Chcąc mówić o znaczeniu dramy w procesie wychowania, warto na początek przytoczyć słowa greckiego filozofa, Platona, które powtarzają się w prawie każdej rozprawie na temat dramy. Słowa Platona brzmią:

Nie zadawajmy dzieciom gwałtu nauczaniem, tylko niech się tym bawią,
Wtedy też łatwiej potrafisz dostrzec, do czego każdy zdolny z natury.

Już w starożytności zauważono, że bardziej skuteczne jest przyswajanie wiedzy przez odbiorcę drogą zabawy, rolą nauczyciela jest stwarzanie sytuacji wywołujących emocje. A zatem źródeł dramy należałoby szukać już w antycznej Grecji, szczególnie u twórców teorii (filozofii wychowania) – Platona i Arystotelesa.

W epoce hellenistycznej realizowano w społeczeństwie ideę człowieka wszechstronnie rozwiniętego, wychowywanego według paradygmatów (autorytarna władza). Dydaktyzm nie był skierowany na młodego człowieka, lecz podporządkowany systemowi władzy, związany ściśle z wiedzą i oparty na znanych fabułach.

Zwiastunem wykorzystania dramy w procesie wychowania w minionym okresie były refleksje dotyczące walorów wychowawczych form, które dzisiaj nazwalibyśmy parateatralnymi, jednakże głównie w stosunku do dorosłych (np. według Arystotelesa teatr miał wywołać *katharsis*, natomiast dla Platona ważny był proces wspominania (anamnezy), czyli odszukania doświadczeń we własnym wnętrzu; rzeczywistość realna była dla niego czymś innym niż rzeczywistość fizykalna). Formą przekazu u Platona jest dialog – forma stosowana w tekstach dramatycznych – co można uznać za prekursorstwo dramy.

Jako prekursorskie dla dramy można potraktować również takie formy teatralne jak: religijny teatr uliczny w średniowieczu i komedię dell`arte w XVI – XVIII wieku – oparte na improwizacji[8] oraz angażujące widza w przedstawienie.

Drama oparta jest na działalności parateatralnej, nie jest przeznaczona dla publiczności; uczestnicy improwizują, nie realizują zaś ustalonego wcześniej scena-

[8] Włoska komedia dell`arte to taki typ teatru, który nie posiadał stałego tekstu dramatu, przeznaczonego do odgrywania przez aktorów. Punktem wyjścia dla widowiska był zarys fabuły, wokół którego improwizowali artyści, przy czym to oni wymyślali na scenie akcję, którą tworzyli, sięgając do znanych tematów komediowych.

riusza[9], świadomie nie wykorzystują także znanych technik aktorskich, lecz aby przekazać sens jakiegoś zdarzenia – spontanicznie przybierają określone pozy i gesty. Uczeń, wchodząc w rolę bohatera scenki, musi się zmierzyć z własnymi emocjami, towarzyszącymi kreowaniu roli, a ponadto wczuć się w emocje bohatera, przejąć jego sposób myślenia. Do tego niezbędne są empatia i zrozumienie motywacji działania postaci fikcyjnej (wymyślonej przez nauczyciela) lub rzeczywistej (wyjętej z zaprezentowanego przez nauczyciela lub uczniów artykułu o tematyce związanej z ich problemami w okresie adolescencji). Będąc w roli, uczeń odwołuje się do własnych doświadczeń życiowych, tym samym zyskuje wyższą świadomość motywacji własnych wyborów, sposobu myślenia i postępowania.

Natomiast najważniejsze dla dramy jest „bycie w roli"[10] kogoś, znajdującego się w trudnej sytuacji, szukającego rozwiązania konfliktu – podobnie jak w przypadku bohaterów literackich. Odgrywana postać przejmuje wszystkie wypierane przez psychikę grającego cechy, najczęściej negatywne. Wcielanie się w role osób pozytywnych daje szansę realizacji marzeń, choćby na krótko. Człowiek odzyskuje w ten sposób poczucie wartości i zapomina o swojej trudnej sytuacji życiowej (jest „kimś lub czymś więcej niż sobą"[11]).

„Bycie w roli" ma także wielki wpływ na proces uspołeczniania i wychowania młodego człowieka[12]. Pozwala bowiem poznać osobowość wychowanka, a jemu zmierzyć się z różnego rodzaju rolami społecznymi, dając jednocześnie szanse uświadomienia sobie faktu, że „(...) nasze własne życie jest tylko jednym z wielu, a nasz własny dramat istnieje zawsze obok dramatu innego człowieka"[13]. Wpływa to na rozwój empatii i jednocześnie przyczynia się do eliminowania niepożądanych zachowań u dzieci, ponieważ „(...) eksponuje te cechy, które choć wartościowe, są często skrywane, i daje możliwość przekształcania agresji w działania społecznie pożyteczne"[14].

Nowoczesne nurty i teorie wychowania odwołują się do sprawdzonych modeli.

---

9 Uczestnicy zajęć z zastosowaniem dramy nie „grają" siebie, lecz wczuwają się w postać.

10 Zaznaczyć należy, iż podstawowym warunkiem wejścia w rolę jest dobrowolność w podejmowaniu decyzji o podjęciu roli, bez narzucania jej przez nauczyciela i innych uczniów (uczeń nie może odczuwać przykrości, wynikającej na przykład z mówienia o sobie samym).

11 Gajak-Toczek, M. (2009). *O budowaniu tożsamości narracyjnej uczniów poprzez działania dramowe na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*. W: G. Tomaszewska, D. Szczukowski (red.), *Skoro i tak gram… Edukacja kulturowa poprzez teatr*. Gdańsk: Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, (163).

12 Rolę dramy w procesie uspołeczniania wychowanków akcentuje T. Lewandowska-Kidoń, autorka książki *Drama w kształceniu pedagogicznym*, która pisze, że metoda dramy umożliwia „pełniejszy proces przygotowania uczestników (…) do pełnienia ról społecznych, a tym samym ich dojrzewania intelektualnego, emocjonalnego i społecznego". Lewandowska-Kidoń, T. (2001). *Drama w kształceniu pedagogicznym*, Lublin: Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 13.

13 Pankowska, K. (2000). *Pedagogika dramy*…, s. 227

14 Andrzejczak, H. (1994). Socjoterapeutyczne właściwości dramy. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 10, s. 26–27.

Sądzę, że warto nawiązać do tych spośród nich, które mają wpływ na uczenie dzieci samodzielnego działania, sytuują ucznia w roli osoby decydującej lub współdecydującej o swoim uczeniu się.

Walor wychowawczy pedagogii społeczno-personalistycznej Aleksandra Kamińskiego polega na określeniu kierunku pożądanych i możliwych zmian osobowościowych i społecznych, czemu niewątpliwie sprzyja działanie wychowawców i wychowanków w roli podmiotów i partnerów. Jak pisze autor: *Podstawa demokratycznego kierownictwa wychowawczego, która stanowi fundament partnerskiej więzi z wychowankami, sprowadza się do tego w gruncie rzeczy, iż wychowawca nie stawia siebie ponad, ani poza młodzieżą, lecz wśród niej. Jest czynny razem z młodymi i wśród młodych. Doradza – nie narzuca, inspiruje i sprawdza, a nie wykonuje czegoś za młodzież. Kontroluje, gdyż wie, że młodzież lubi być kontrolowana przez tych, którzy jej przewodzą*[15].

W rozważaniach na temat pracy z dramą istotne jest określenie roli nauczyciela. Uczestnikiem dramy może być bowiem każdy (jeśli wyrazi taką chęć), natomiast nie każdy może ją prowadzić. Nie każdy nauczyciel posiada predyspozycje osobowościowe, charakterologiczne do prowadzenia lekcji tą metodą. Jego rola w dramie jest bowiem zupełnie inna niż na tradycyjnej lekcji. Jako ekspert, animator i inspirator jest otwarty na drugiego człowieka, a zarazem zachęca uczniów do werbalnych i pozawerbalnych wypowiedzi, których nadrzędnym celem jest odczytanie obrazu świata przedstawionego w zaaranżowanych scenkach, z ukrytych w ich obrębie znaczeń.

Nauczyciel podejmuje w dramie różnorodne role, począwszy od roli animatora i kreatora działań dramowych, aż do roli bezpośrednio związanej z tematem. Podstawowym zadaniem prowadzącego dramę jest organizowanie zajęć i koordynowanie ich przebiegu, czyli wydawanie poleceń uczestnikom, pilnowanie porządku, czasu przebiegu ćwiczeń, kierowanie dyskusją. Ponadto może on być doradcą, konsultantem lub autorytetem w trakcie opracowywania ćwiczeń i ich omawiania. Pełnienie tej roli wymaga od niego, aby rozmawiał z uczniami, zadawał im pytania, naprowadzał na sposób rozwiązywania problemu, wypowiadał swój pogląd oraz kierował dyskusją.

Carl Rogers, prekursor i główny przedstawiciel pedagogiki humanistycznej, opracował model edukacji, w którym wielki nacisk kładzie na rolę nauczyciela – facylitatora[16] – w podmiotowym działaniu uczniów w procesie kształcenia. Facyli-

[15] Kamiński, A. (1978). *Partnerstwo wychowawcze młodzieży – utopia czy szansa?*. W: Tegoż: *Studia i szkice pedagogiczne*. Warszawa: PWN (231–238).

[16] Słowo „facylitator" pochodzi od łac. „facil", co oznacza „ułatwiać". Czy mogę być facylitatorem? [on-line]. Dostępny w www: www.facylitacja.com/facylitacja/czy-moge-byc-facylitatorem.html. Dostęp:23.09.2013. Więcej na ten temat polecam przeczytać w: Grochulska, J. (1992). Carl Rogers – koncepcja edukacji. *Gestalt. Psychoedukacja. Psychopedagogika. Profilaktyka*, numer specjalny, 13–15. Zob. także: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Suplement*. (2010). Red. nauk. i przewodn. komitetu redakc. T. Pilch. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „ŻAK", 145–148. K. Stróżyński, jako autor opracowanego hasła: „facylitacja", podaje, iż „Zjawisko facy-

tator, poprzez stworzenie na zajęciach lekcyjnych atmosfery sprzyjającej rozwojowi uczniów, ułatwia im podejmowanie wybranych przez siebie działań[17], stawia ich w rolach: twórców, użytkowników i wykonawców, „ale tylko wówczas, gdy chce tego nauczyciel"[18].

Nauczyciel na lekcji dramowej w ogniwie wstępnym zachęca swoich uczniów do aktywnego udziału poprzez gry i zabawy mające na celu rozładowanie napięcia charakterystycznego dla sytuacji szkolnych, pobudzenie wyobraźni ucznia: 1) zabawę z piłką do melodii prostej i rytmicznej piosenki; 2) budowanie „pomników" (indywidualnie) na hasło[19].

Henryk Rowid, inicjator szkoły twórczej i zwolennik „Nowego Wychowania", swoją koncepcję oparł na współdziałaniu i twórczej pracy, kładąc szczególny nacisk na przeżycia dzieci, uczucia, indywidualne zdolności, samodzielne poszukiwanie informacji. Pedagog ten akcentował w pracy z dziećmi rolę pytań w uczeniu się[20].

Nasuwa się tutaj oczywista analogia do jednej z technik dramowych – wywiadu. Technika wywiadu powierza uczniowi rolę kreatora, sprawcy działań, a nie tylko biernego wykonawcy poleceń nauczyciela, a zatem uczy i rozwija poprzez aktywność. Forma wywiadu jest uwarunkowana treściami zawartymi w scence. Powiązanie motywacji bohatera zaaranżowanej scenki z doświadczeniami „ja autentycznego" ucznia wyzwala aktywność intelektualną i emocjonalną młodzieży, rozwija empatię, a także zdolności autoanalizy własnego zachowania. Młodzież zadaje różnorakie pytania, ważne i mniej ważne, ale wszystkie przyczyniają się do wielostronnego scharakteryzowania bohatera scenki, jego psychiki i motywów postępowania. W trakcie wywiadu następuje konkretyzacja psychologicznego portretu bohatera scenki, a uczniowie, obserwując własne reakcje i sposób zachowania kolegów, nabywają wiedzę o duchowości człowieka, świecie wartości, emocji i uczuć. Podczas dyskusji uczniowie odkrywają motywy i przyczyny postępowania ukazanych postaci.

Na wiele istotnych problemów w zakresie podmiotowego uczenia się (dotyczących między innymi komunikacji interpersonalnej między nauczycielem a uczniem) zwrócili uwagę twórcy pedagogiki Gestalt. Bogusław Śliwerski pisze: „Zajęcia zorientowane na pedagogikę Gestalt oznaczają, że nauczyciel tworzy sy-

litacji pomaga wyjaśnić wiele zachowań uczniowskich, zachodzących w grupie, a dzięki temu znajdować odpowiednie środki wychowawcze." Tamże, s. 148. Zob. Stróżyński, K. (2007). Facylitacja w szkole. *Dyrektor Szkoły*, s. 7, 16.

17 Śliwerski,. B. (1998). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 121–122 oraz: Oelszlaeger, B. (2007). *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody kształcenia samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 38.

18 Oelszlaeger, B. (2007). *Jak uczyć*…dz. cyt., 38.

19 Uczniowie ustnie interpretują cechy poszczególnych „pomników", mają zatem możliwość poznania i wzbogacenia ekspresji własnego ciała.

20 Rowid, H. (1958). *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*. Książka i Wiedza, 196. Zob. także: Kupisiewicz, Cz. (2007). Nauczyciel nauczycieli. *Głos Nauczycielski*, 16, 12 oraz Okoń, W. (1998). „Szkoła twórcza" Rowida – miraż czy rzeczywistość. *Ruch Pedagogiczny*, 1–2, 14–15.

tuacje, w których uczniowie sami dostarczają ważnych dla nich spraw i treści, oraz że będą mogli je samodzielnie zrozumieć w aktywnym działaniu"[21].

Nauczyciel w dramie niczego wychowankowi nie narzuca, ale stara się motywować go do uczenia się, uświadamia mu cele, stawia przed nim problemy, zachęca do aktywności, czasem staje się równoprawnym uczestnikiem działań w wyobrażonej rzeczywistości.

Wśród wielu zalet pracy nauczyciela z dziećmi i młodzieżą metodą dramy na uwagę zasługuje jej walor wychowawczy – zniwelowanie bariery interpersonalnej między uczestnikami zajęć (w relacjach uczeń – nauczyciel)[22].

Drama jako jedna z form pracy nauczyciela daje mu satysfakcję z twórczej realizacji podstawy programowej i programu nauczania oraz programu wychowawczego na różnych poziomach nauczania, a uczniom głębokie przeżycia, silne emocje, bogactwo różnorodnych form ekspresji związanych z aktywnym udziałem w tworzeniu dramy.

Wśród wielu celów wychowania preferowanych przez T. Gordona, warto wskazać na te, które niewątpliwie są najbliższe ujęciu podmiotowości i metodzie dramy:

- „samodzielność w radzeniu sobie ze swoimi problemami, konstruktywne ich rozwiązywanie,
- zdolność do zaspokajania własnych potrzeb, do odpowiedzialności za siebie, do samokontroli i samooceny,
- autentyzm w wyrażaniu uczuć,
- umiejętność współpracy z innymi, zdolność respektowania ich potrzeb, a przy tym niezapomnianie o własnych"[23].

Ten amerykański pedagog i psychoterapeuta, twórca pedagogiki nieautorytarnej, prezentuje stanowisko podobne do teoretyków i praktyków dramy – niestosowania przymusu w wychowaniu dziecka, okazywania zaufania do jego zdolności samodzielnego radzenia sobie z trudnościami, podejmowania z nim współpracy oraz liczenia się z jego potrzebami[24].

Drama tworzy takie sytuacje, w których uczeń może bezpiecznie wypróbować różne działania, zachowania, przeżyć emocje, doświadczyć skutków własnych przedsięwzięć[25]. Zatem, wcielając się w różne role, eksperymentując z różnymi za-

[21] Śliwerski, B. (1998). Współczesne teorie …, dz. cyt., 168.

[22] Ten walor wychowawczy dramy dostrzegła Alicja Pruszkowska. Jej zdaniem, „Drama zmienia model relacji między nauczycielem a uczniem: stosunek nadrzędno-podrzędny ustępuje tu miejsca egalitarnemu komunikowaniu się prowadzącego zajęcia z uczestnikiem (uczestnikami) zajęć." Pruszkowska, A. (1997). O niektórych warunkach „dramy skutecznej". Drama, 23, 3.

[23] Śliwerski, B. (1998). *Współczesne teorie* … dz. cyt., s. 139.

[24] Por. tamże, s. 139–146.

[25] Przekonująco pisze na ten temat T. Samulczyk-Pawluk: „Rozwiązując dany problem poprzez odegranie sytuacji przybliżonej do zaistniałej, pomagamy dzieciom zrozumieć złe zachowanie. Nauczyciel nie prawi kazania, lecz ukazuje, jak czuje się osoba poszkodowana". Samulczyk-Pawluk, T. (2005). *Edukacja teatralna w szkole podstawowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 203.

chowaniami i emocjami, może stawać się zarówno „katem", jak i „ofiarą", a także obserwatorem. Czasami zdarza się, że wcześniejszy „kat" staje się „ofiarą" (zamiana ról)[26], obserwator zostaje pobudzony do działania, co daje niesamowite możliwości przeżycia sytuacji z innej perspektywy, na przykład może „dotknąć" przeżyć ojca odbierającego wiadomość od policji o tym, że syn został pobity przez grupę pseudokibiców.

W ten sposób wychowanek uczy się empatii, doznaje uczuć z innej perspektywy niż własne „ja", „poznaje odczucia i punkt widzenia innej osoby, dzięki czemu zaczyna rozumieć istotę popełnianych błędów i przygotowuje się do dokonywania właściwych wyborów już nie w świecie kreowanym na zajęciach dramowych, a w świecie rzeczywistym. Wyzwolone, poprzez działania w rolach, dyspozycje twórcze młodego człowieka budzą niejednokrotnie jego aspiracje życiowe (…)"[27].

Moim zdaniem, największą zaletą dramy jest uświadomienie uczestnikom, że każdy człowiek inaczej postrzega tę samą sytuację, inaczej myśli, co innego czuje, że nie można oceniać drugiego człowieka przez pryzmat jedynie swoich doświadczeń.

Drama wymaga zatem od nauczyciela, by stał się równorzędnym partnerem wychowanka, aby „zszedł z katedry", a zatem doskonale realizuje postulat wdrażania dzieci od najmłodszych lat pobytu w szkole do samodzielnego, podmiotowego uczenia się.

W XX wieku kwestie oddziaływania na wrażliwość, intuicję, wyobraźnię odbiorcy, przeniesienia środka ciężkości z zachowań odtwórczych na kreacyjne podejmował w swoich rozważaniach angielski pedagog dramy, Brian Way. Autor dzieła Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży powiada, że wiedzę o świecie można zdobyć w sposób dwojaki: akademicki i poprzez dramę. „Niech to będzie na przykład pytanie: <<Kto to jest niewidomy?>> Odpowiedzią może być: <<Osoba niewidoma to taka osoba, która nie może widzieć>>. Alternatywna odpowiedź: <<zamknij oczy i nie otwierając ich przez cały czas, spróbuj znaleźć wyjście z tego pokoju>>"[28].

Way mówi, że obydwa sposoby niosą wiedzę o świecie. Pierwsza odpowiedź zawiera zwięzłą i ścisłą informację, zadowalającą intelekt. Natomiast druga przeradza się w wiedzę uwewnętrznioną i „dostarcza pytającemu momentów bezpośredniego doświadczenia"[29].

---

[26] Zamiana ról jest techniką stosowaną celem poznania przeżycia danej osoby, jej poglądów i postawy – a uogólniając – wszelkich relacji danej osoby wobec innej. Por. Røine, E. (1994). *Psychodrama. O tym, jak grać główną rolę w swoim życiu*. Przełożył z oryginału norweskiego S. Łęcki, Opole: Wyd. „KONTAKT", s. 104.

[27] Pruszkowska, A. (2007). Drama – przeciw agresji i przemocy, *Drama*, 53, s. 3–4.

[28] Way, B. (1995). *Drama w wychowaniu dzieci młodzieży*. Warszawa:WSiP, s. 17.

[29] Pankowska, K. (1987). Czym jest drama? *Plastyka w Szkole*, nr 2, s. 76.

3. Podsumowanie

Reasumując, należy stwierdzić, iż drama jest skutecznym narzędziem w pracy dydaktyczno-wychowawczej, gdyż uczy zorganizowanej współpracy, skłania wszystkich uczniów do czynnego udziału w realizacji zadania i poczucia odpowiedzialności za nie, aktywizuje myślenie wychowanków (bowiem muszą odwoływać się do zdobytej wiedzy w celu rozwiązania problemu), uczy empatii, patrzenia na dany problem z różnych perspektyw, co pomaga młodzieży w redukowaniu konfliktów, doskonali zdolności komunikacyjne, relacje interpersonalne na płaszczyźnie: uczeń – nauczyciel oraz uczeń – uczeń, kształci umiejętność wyrażania własnych myśli i uczuć, przygotowuje młodzież do kreowania ról społecznych (co pozwala uczniowi poznać i doświadczyć siebie, okazywać wzajemne zrozumienie oraz pomoc w rozwiązywaniu problemów), motywuje uczniów do pracy nad własnym doskonaleniem (samokształceniem)[30].

Nie ulega wątpliwości, że drama odgrywa ogromną rolę w procesie wychowania dzieci i młodzieży, bowiem wspomaga ich integralny rozwój. Poprzez tworzone fikcyjne zdarzenia i sytuacje oraz wchodzenie w role umożliwia nabywanie umiejętności w rozwiązywaniu konfliktów życiowych, w znacznym stopniu zapobiega agresji i przemocy wśród wychowanków. Uczniowie stają się bardziej kreatywni w rozwiązywaniu problemów związanych z zachowaniem w grupie, elastyczni, otwarci na drugiego człowieka, doznają głębokich przeżyć estetycznych. Metoda ta uczy pożądanych społecznie i psychologicznie zachowań, poszukiwania własnych wyborów i rozwiązań, przez co „przyspiesza emocjonalne, intelektualne i społeczne dojrzewanie uczestników dramy”[31].

[30] Janus-Sitarz, A. (2012). Drama w edukacji polonistycznej. W: *Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej*. Red. A. Janus-Sitarz. T. XIV. Kraków: UNIVERSITAS, s. 205–206.

[31] Way, B. (1995). *Drama w wychowaniu*, s. 15.

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE 2014(1)
ROZPRAWY I MATERIAŁY, s. 143–150

Petro Husak, Helena Bielkina-Kowalczuk
Wschodnioeuropejski Uniwersytet Narodowy Łesi Ukrainki w Łucku

Inkluzja jako forma nauczania dzieci o szczególnych potrzebach edukacyjnych

Inclusive education as a from of teaching children with special edukaction needs

S t r e s z c z e n i e
W artykule autor analizuje inkluzję jako formę nauczania dzieci z szczególnymi potrzebami edukacyjnymi. Scharakteryzowano zalety i mankamenty inkluzyjnego nauczania, przytoczono poglądy uczestników procesu edukacyjno-wychowawczego dotyczące możliwości nauczania dzieci z szczególnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ogólnokształcących. Zwrócono szczególną uwagę na możliwości, jakie daje inkluzyjne nauczanie dzieci z typowym poziomem rozwoju.

S u m m a r y
In the article the author analyses inclusion as a form of teaching children with special needs. The advantages and disadvantages of inclusive teaching are shown in the article. A special attention is paid to the advantages of inclusive teaching for children with typical level of their development.

S ł o w a k l u c z o w e: dzieci z szczególnymi potrzebami edukacyjnymi, integracja, inkluzja, edukacja inkluzyjna, szkoła inkluzyjna

K e y w o r d s: children with special needs, integration, inclusion, inclusive education, inclusive school

Jednym z najważniejszych czynników postępowej działalności człowieka jest funkcjonowanie bez zaburzeń w rozwoju fizycznym i psychicznym, korzystanie ze wszystkich praw, w tym prawa do wykształcenia. Coraz częściej na Ukrainie używa się terminu „dzieci ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi", który zwraca uwagę na konieczność zapewnienia dodatkowego wsparcia dzieci z pewnymi zaburzeniami w rozwoju, jednak uniemożliwia im korzystanie z usług edukacyjnych realizowanych przez szkoły lokalne.

Integracja jest postrzegana jako ostateczny cel nauki, co oznacza, że uczeń z zaburzeniami w rozwoju psychofizycznym powinien integrować się ze społeczeństwem jako pełnoprawny obywatel, przygotowany do samodzielnego życia i działalności zawodowej. Dlatego reorganizacja i modernizacja krajowego systemu edukacyjnego, uznanie prawa każdego dziecka do uzyskania wykształcenia, odpowiedniego do jego możliwości poznawczych i wymagań czasu, powinna prowadzić do poszukiwania optymalnych dróg socjalizacji dzieci z zaburzeniami w rozwoju psychofizycznym, ich integracji.

Znaczenie procesów integracji edukacyjnej podkreślał jeszcze L. Wygotski, który zwracał uwagę na konieczność tworzenia takiego systemu edukacyjnego, który organicznie łączyłby nauczanie dzieci o szczególnych potrzebach z ogólnym systemem edukacyjnym. Autor ten stwierdzał, że: „mimo wszystkich zalet, nasza szkoła specjalna ma ten główny mankament, że zamyka swego wychowanka w wąskim kręgu zespołu szkolnego, tworzy oderwany i zamknięty świat, w którym wszystko jest dostosowane do wad dziecka, akcentuje jego uwagę na wadzie cielesnej i nie wprowadza do ogólnej rzeczywistości. Ponadto szkoła ta w celu wyprowadzenia ucznia z izolowanego świata zazwyczaj rozwija w nim umiejętności, które prowadzą do jeszcze większej izolacji i pogłębiają segregację. Przez te błędy nie tylko powstrzymuje się wychowanie dziecka, lecz też specjalne umiejętności stają się nieskuteczne"[1]. Według L. Wygotskiego, głównym zadaniem w wychowaniu dzieci o szczególnym potrzebach powinno być ich zaangażowanie w życie i rekompensowanie zaburzeń poprzez aktywizację działalności zachowanych analizatorów, ponieważ „niedorozwój dziecka" jest związany nie tylko z czynnikami biologicznymi, lecz też ze skutkami społecznymi[2].

Ostatnio pojęcie „integracja" jest zastępowane pojęciem „inkluzja", ale te dwa terminy różnią się między sobą znaczeniem. W dokumencie „Międzynarodowe konsultacje dotyczące nauczania dzieci o szczególnych potrzebach edukacyjnych" powiedziano, że „...integrację określa się jako wysiłki, skierowane na wprowadzenie dzieci do regularnej przestrzeni edukacyjnej. Oznacza to, iż programy integracyjne są skierowane na to, żeby włączać dzieci o różnych (szczególnych) umiejętnościach do istniejącego systemu szkolnictwa. Ich celem jest to, by «przywrócić dziecku normalność», żeby pomóc mu dostosować się do istniejącego modelu szkolnictwa.

[1] Колупаєва, А. *Інклюзивна освіта реалії та перспективи*, Київ 2009, С. 257. [Kolupaêva, A. *Inklûzivna osvìta realìï ta perspektivi*, Kiïv 2009, s. 257].

[2] Там же [Tam że].

Inkluzja jest to polityka i proces, który zezwala na udział wszystkich dzieci w tych programach". Wszystkie dzieci należą do systemu edukacji powszechnej, zaczynając od edukacji podstawowej. Tak więc w ogóle nie powinno się mówić o dostosowaniu dziecka do środowiska szkolnego, ponieważ jest ono nierozerwalną częścią tego systemu. Inkluzja ma na celu przygotowanie każdej szkoły do nauczania dzieci z różnymi (szczególnymi) potrzebami. Rozwiązanie tego problemu wymaga zmian nie tylko w strukturze i środkach stosowanych w naszych szkołach, lecz też w podejściu wielu pedagogów szkół specjalnych i powszechnych, którzy uważają, że ich rola polega na nauczaniu pewnego „rodzaju" dzieci[3].

Angielski wyraz *inclusion* jest tłumaczony jako 'utrzymywanie, włączenie, posiadanie'. Dlatego jest to termin odzwierciedlający nowe spojrzenie nie tylko na edukację, lecz ogólnie – na miejsce człowieka w społeczeństwie.

W. Bondar zauważa, że u podstaw inkluzji leży opinia, że życie i byt ludzi o ograniczonych możliwościach powinny w największym stopniu zbliżyć się do warunków i stylu życia społecznego, w którym oni przebywają. Jeśli mówimy o dzieciach z ograniczonymi możliwościami psychofizycznymi, to muszą one zaspokajać swoje potrzeby poprzez wchodzenie w iterakcje społeczne[4].

Edukacja inkluzyjna to nauczanie i wychowanie dzieci z szczególnymi potrzebami edukacyjnymi wspólnie z ich zdrowymi rówieśnikami w celu ich integracji i adaptacji do społeczeństwa, co oznacza zapewnienie podstawowego prawa dzieci do wykształcenia i prawa uzyskiwania go w miejscu zamieszkania, czyli w szkole ogólnodostępnej[5].

Problem nauczania inkluzyjnego na Ukrainie badali tacy naukowcy jak W. Bondar, G. Dobrowolska, W. Zasenko, O. Zotowa, A. Kapska, A. Kołupajewa, J. Najda, M. Pierfiliewa, W. Postowy, G. Sawicka, K. Semenowa, W. Syniow, N. Sofij i in.

Nauczanie inkluzyjne ma na celu tworzenie warunków do rozwoju indywidualnego, twórczej samorealizacji i afirmacji ludzkiej godności dzieci ze specjalnymi potrzebami.

Główne zadania nauczania inkluzyjnego to:

- zapewnienie dzieciom ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi prawa do uzyskania ogólnej edukacji powszechnej w warunkach szkół ogólnodostępnych, z jednoczesną realizacją celów rehabilitacyjnych;
- wszechstronny rozwój indywidualny dziecka poprzez określenie jego skłonności i umiejętności, kształtowanie jego interesów i potrzeb;

---

[3] Колупаєва, А., Савчук, Л. *Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посіб.,* Київ 2010, С. 118 [Kolupaêva, A., Savčuk, L. *Dìti z osoblivimi osvìtnìmi potrebami ta organìzaciâ ïh navčannâ: nauk.-metod. posìb*., Kiïv 2010, s. 118].

[4] Бондар, В. Інтеграція дітей з обмеженими розумовими можливостями в загальноосвітні заклади: за і протии, *Дефектологія*, 2003, № 3, С. 2–5 [Bondar, B. Integraciâ ditej z obmeženimi rozumovimi možlivosâtmi v zagal'noosvìtnì zakladi: za i protii, *Defektologìâ*, 2003, nr 3, s. 2–5].

[5] Сватко, Г. *Інклюзивний підхід як основа освіти для всіх дітей*, Завуч, 2009, № 36, С. 4–8 [Svatko, G. *Inklûzivnij pìdhìd âk osnova osvìti dlâ vsìh dìtej*, Zavuč, 2009, nr 36, s. 4–8].

- zachowanie i umocnienie fizycznego i moralnego zdrowia wychowanków;
- rozwijanie u uczniów zamiłowania do pracy, kształcenie przedfachowe, zapewnienie warunków do ich samostanowienia życiowego i zawodowego;
- wychowanie dziecka w zakresie moralnym i kulturalnym z etycznym odniesieniem do świata i siebie;
- zapewnienie w procesie nauczania i wychowania fachowej psychologicznej, medycznej i pedagogicznej pomocy, z uwzględnieniem stanu zdrowia, specyfiki rozwoju psychofizycznego wychowanka[6].

Analiza wyszczególnionych zadań wskazuje, że inkluzja zakłada indywidualne podejście do nauczania z uwzględnieniem sytuacji każdego dziecka – jego zdolności, specyfiki rozwoju, temperamentu, płci, kultury rodzinnej itd.

Szkoła inkluzyjna jest to instytucja edukacyjna zapewniająca edukację rozuminą jako system usług edukacyjnych, w związku z tym adaptuje programy nauczania, uwzględniając środowisko fizyczne, specyficzne metody i formy nauczania, wykorzystuje istniejące zasoby społeczne, angażuje rodziców, współpracuje z fachowcami w celu świadczenia specjalnych usług w zależności od różnych potrzeb edukacyjnych dzieci, stwarza pozytywny klimat w środowisku szkolnym[7].

Szkoły inkluzyjne powinny zapewniać dogodne warunki do osiągnięcia równych szans i pełnego uczestnictwa dzieci w procesie edukacyjnym; ich skuteczna działalność to efekt wspólnego wysiłku nie tylko nauczycieli, personelu szkoły, lecz również rodziców, członków rodzin, rówieśników.

Szkoła inkluzyjna ma na celu zapewnienie wszystkim dzieciom najbardziej pełnego życia w społeczeństwie, aktywizacji w zespole opartej o współpracę i wzajmną opiekę między członkami.

Badacze wyróżniają następujące zasady szkoły inkluzyjnej:

- wszystkie dzieci mają uczyć się razem, przy każdej możliwej okazji, mimo pewnych trudności i różnic zachodzących w zespole uczniów;
- szkoły muszą rozpoznać i wziąć pod uwagę zróżnicowane potrzeby swoich uczniów;
- szkoły powinny zapewniać wysoką jakość edukacji dla wszystkich, ich zadaniem jest opracowanie odpowiednich programów nauczania z uwzględnieniem specyficznych strategii nauczania, z wykorzystaniem zasobów i partnerstwa ze społecznością;
- dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinny otrzymać dodatkowe wsparcie w procesie edukacyjnym;

---

[6] Колупаєва, А. *Інклюзивна освіта реалії та перспективи*, Київ 2009, С. 225 [Kolupaêva, A. *Inklûzivna osvìta realiï ta perspektivi*, Kiïv 2009, s. 225].

[7] Колупаєва, А., Савчук, Л. *Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посіб.* Київ 2010, С. 9 [Kolupaêva, A., Savčuk, L. *Dìti z osoblivimi osvìtnìmi potrebami ta organìzacìâ ïh navčannâ: nauk.-metod. posìb.*, Kiïv 2010, s. 9].

- szkoły inkluzyjne to najbardziej skuteczne narzędzie w edukacji, które gwarantuje solidarność, współudział, wzajemny szacunek, zrozumienie między dziećmi ze szczególnymi potrzebami i ich rówieśnikami[8].

Inkluzja ma dużo zalet. McGregor i Fohelsberh (1998) określają je następująco.

1. W porównaniu z segregującymi instytucjami, w środowisku inkluzyjnym dzieci o ograniczonych możliwościach wykazują wyższy poziom interakcji społecznej z innymi dziećmi, które tych ograniczeń nie mają.

2. W środowiskach integracyjnych zauważa się zwiększenie kompetencji społecznych i poprawę umiejętności komunikacyjnych u dzieci z różnymi możliwościami. Uważa się, że jest to bezpośrednio związane z szerokimi możliwościami wchodzenia w interakcje społeczne z dziećmi bez ograniczeń zdrowotnych; w ten sposób kształtują się w oby grupach dzieci pożądane modele zachowań, a także ich kompetencje społeczne i komunikacyjne.

3. Dzieci niepełnosprawne uczestniczące w edukacji włączającej, oferującej specjalne programy, skuteczniej kształtują swoje umiejętności, wzrastają ich wyniki w nauce. Przeprowadzone w tym zakresie badania wskazują na wyższy poziom programów realizowanych w placówkach inkluzyjnych niż w placówkach o charakterze segregacyjnym.

4. Zwiększa się akceptacja społeczna dzieci o ograniczonych możliwościach, przede wszystkim dzięki stosowanej w szkołach inkluzyjnych formie pracy w grupach. Pracując w małych zespołach, dzieci sprawne uczą się dostrzegać w niepełnosprawnych kolegach człowieka – takiego jak one, a nie jego ułomności.

5. Przyjazne stosunki między dziećmi o ograniczonych możliwościach i dziećmi pełnosprawnymi najczęściej rozwijają się w środowisku inkluzyjnym. Dzieci w szkole inkluzyjnej utrzymują mocniejsze i trwalsze relacje z przjaciółmi w porównaniu z dziećmi ze środowisk o charakterze segregacyjnym. Dzieci uczęszczając do lokalnej, ogólnodostępnej szkoły mają możliwość kontaktów z kolegami po lekcjach. Kluczową rolę przypisuje się tu także nauczycielom, od których zależy budowanie takich relacji[9].

W literaturze fachowej wyliczone są również inne zalety inkluzji, m.in. w odniesieniu do dzieci o ograniczonych możliwościach.

1. Inkluzja pomaga dzieciom o ograniczonych możliwościach rozwijać wiedzę ogólną.

2. Dzieci o ograniczonych możliwościach, które uczęszczają do szkoły ogólnodostępnej, po wejściu w dorosłe życie zazwyczaj spędzają więcej czasu na rekreacji poza domem, z innymi dorosłymi, którzy nie mają ograniczeń zdrowotnych,

---

[8] Сак, Т. Технологія портфоліо в інклюзивному класі, *Дефектологія*, 2009, № 4, С. 3 [Sak, T. Tehnologìâ portfolìo v ìnklûzivnomu klasì, *Defektologìâ*, 2009, nr 4, s. 9].

[9] Колупаєва, А., Савчук, Л. *Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посіб.* Київ 2010, С. 131 [Kolupaêva, A., Savčuk, L. *Dìti z osoblivimi osvìtnìmi potrebami ta organìzacìâ ìh navčannâ: nauk.-metod. posìb*., Kìïv 2010, s. 131].

częściej uczestniczą w pracach publicznych, czego nie da się powiedzieć o tych, którzy ukończyli szkoły o charakterze segregacyjnym (Alper i Ryndak, 1992).

3. Zauważono również, że dzieci uczestniczące w edukacji inkluzyjnej otrzymują w dorosłym życiu trzykrotnie większe wynagrodzenie za pracę w porównaniu z tymi, które uzyskały wykształcenie w szkołach o charakterze segregacyjnym, a koszt ich wsparcia przez społeczeństwo zmniejsza się dwukrotnie[10].

Obok pozytywów należy zwrócić uwagę na pewne wady takiego nauczania. W. Bondar określa je następująco:

- stałe promowanie działania, konkurencji prowadzi do utraty dzielności, niedowartościowania i izolacji;
- duża liczba uczniów w klasie przeszkadza skupieniu, koncentracji uwagi;
- brak koniecznego sprzętu specjalistycznego;
- możliwy brak porozumienia ze zdrowymi rówieśnikami, poniżanie, ośmieszanie;
- wykonywanie przez dziecko złożonych zadań nie zachęca go do dalszej pracy;
- możliwe jest niepełne opanowanie wymagań programu nauczania;
- dodatkowe obciążenie dla nauczycieli, którzy do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach powinni być odpowiednio fachowo przygotowani[11].

Mimo szeregu wad, inkluzyjne programy edukacyjne umożliwiają dzieciom o specjalnych potrzebach edukacyjnych kontaktowanie się z dziećmi pełnosprawnymi, śledzenie ich zachowań, naśladowanie ich i uzyskiwanie doświadczenia społecznego.

W celu określenia postaw wobec edukacji włączającej przeprowadziliśmy ankiety wśród nauczycieli, rodziców dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych w poszczególnych szkołach ogólnodostępnych Obwodu Wołyńskiego. Każda ankieta składała się z dwóch bloków pytań. Pierwszy dotyczył opinii ankietowanych na temat zalet i wad inkluzyjnego modelu edukacji; drugi badał osobisty stosunek do systemu inkluzyjnego.

W grupie badanych znaleźli się nauczyciele jako osoby wpływające przecież na cały proces uczenia się (to oni przeprowadzają badania i praktycznie wdrażają innowacyjne modele nauczania i wychowania; kluczowe znaczenie dla wdrażania zmian ma także wsparcie i zgoda szefów placówek oświatowych). Z kolei rodzice to grupa osób najbardziej zainteresowanych tym, by ich dzieci mogły otrzymać odpowiednie kształcenie.

Jak wynika z badań, 76,6 % nauczycieli nie ma wiedzy na temat charakterystyki psychologicznej dzieci z niepełnosprawnością. Tylko 23,4% nauczycieli jest gotowa pracować w szkole, gdzie wprowadza się nauczanie inkluzyjne. Wyniki te nasuwają wniosek, iż pedagodzy nie są w pełni przygotowani do pracy z dziećmi

[10] Там же [Tam że], s. 132.

[11] Бондар, В. Інтеграція дітей з обмеженими розумовими можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти, *Дефектологія*, 2003, № 3, С. 2–5 [Bondar, B. Integracìâ ditej z obmeženimi rozumovimi možlivosâtmi v zagaľnoosvìtnì zakladi: za i protii, *Defektologìâ*, 2003, nr 3, s. 2–5].

o szczególnych potrzebach edukacyjnych, brakuje im profesjonalnego przygotowania w tym zakresie. Dlatego nadszedł czas na modernizację szkolnictwa i systemu szkolenia nauczycieli – zapewnienie specjalnego przygotowania pedagogów do pracy z dziećmi o szczególnych potrzebach edukacyjnych w warunkach szkolnictwa inkluzyjnego.

Z kolei 12,5% rodziców dzieci pełnosprawnych zgadza się z opinią, że dzieci z zaburzeniami rozwoju psychofizycznego powinny uczyć się ze swoimi zdrowymi rówieśnikami; ta grupa rodziców aprobuje to, by ich dziecko uczyło się w klasie inkluzyjnej. 31,3% jest gotowych współdziałać z rodzicami, którzy mają dzieci o szczególnych potrzebach edukacyjnych. Jednak aż 56,3% rodziców uważa środowisko inkluzyjne za niebezpieczne dla swojego dziecka. To jeszcze raz potwierdza tezę, że należy systematycznie zajmować się pracą informacyjną w środowisku społecznym, w celu kształtowania pożądanych postaw wobec niepełnosprawności.

Badania wykazały, że istnieją różnice w odpowiedziach nauczycieli i rodziców odnośnie do wad edukacji inkluzyjnej. Rodzice postulują potrzebę zmian w zakresie postaw personelu placówek edukacyjnych w stosunku do dzieci niepełnosprawnych, zaś pedagodzy podkreślają konieczność wsparcia finansowego, zapewnienia zaplecza do pracy, wskazują zatem na brak wystarczającej bazy materialno-technicznej (problemem są na przykład przepełnione klasy, co przeszkadza indywidualizacji nauczania). Sami nauczyciele zwracają też uwagę na ich niewystarczające przygotowanie zawodowe do pracy w klasach inkluzyjnych. Rodzice dzieci pełnosprawnych podchodzą do tego problemu bardziej emocjonalnie. Zwracają uwagę nie na zewnętrzne, techniczne bariery, ale na czynnik czysto ludzki. Uważają, że w klasie inkluzyjnej ich dziecko uzyska mniej uwagi niż dziecko o szczególnych potrzebach edukacyjnych, co z kolei pogorszy jakość kształcenia. Podkreślają też brak przygotowania dzieci pełnosprawnych i ich rodziców do relacji z dziećmi niepełnosprawnymi. Respondenci zwracają uwagę na przejawy agresji równieśniczej, nietolerancji wobec innych dzieci, co czasami ma miejsce we współczesnych szkołach (zwłaszcza wobec dzieci o szczególnych potrzebach).

Dlatego wśród wniosków dotyczących przezwyciężenia trudności związanych z integracją dzieci ze specjalnymi potrzebami w szkołach ogólnodostępnych proponujemy następujące: po pierwsze – niezbędne jest szkolenie nauczycieli w celu ich profesjonalnego przygotowania do pracy w integracyjnych klasach; po drugie – należy poprawić bazę materialną szkół, a także warunki finansowe; po trzecie – konieczna jest specjalna edukacja społeczeństwa, rodziców, dzieci w celu kształtowania pożądanych postaw wobec niepełnosprawnych.

Naukowcy podkreślają, że korzyści z inkluzji odnoszą zarówno dzieci niepełnosprawne, jak i dzieci pełnosprawne. Na przykład, obecność w jednej klasie dzieci z różnymi zdolnościami nie obniża poziomu osiągnięć uczniów pełnosprawnych (Szarp, 1994; Dewis, 1995; McGregor i Fohelsberh, 1998). Przekonanie, że łączenie dzieci o zróżnicowanych możliwościach może ograniczać efektywność

procesu nauczania-uczenia się przeważnie nie jest potwierdzane w literaturze naukowej. Dzieci pełnosprawne mają okazję do uczenia się nowych umiejętności, na przykład zapoznają się z pismem Braila lub językiem osób głuchoniemych (Alper i Ryndak, 1992). To poszerza możliwości ich indywidualnego rozwoju.

Kolejną zaletą jest to, że z zespołem klasowym, w którym są zarówno dzieci pełnosprawne, jak i niepełnosprawne, pracuje więcej nauczycieli niż w tradycyjnych oddziałach. Obecność jeszcze jednego dorosłego na lekcji otwiera wiele nowych możliwości dla całego zespołu[12].

Nauczanie w klasach inkluzyjnych jest korzystne zarówno dla dzieci o szczególnych potrzebach edukacyjnych, jak i dla dzieci o typowym poziomie rozwoju, a także dla członków ich rodzin. W klasach integracyjnych nacisk kładzie się nie tylko na fizyczne lub intelektualne problemy uczniów, lecz na ogólny rozwój ich osobowości. Interakcje z innymi dziećmi mają walor poznawczy, sprzyjają fizycznemu, społecznemu i emocjonalnemu rozwojowi dzieci o szczególnych potrzebach edukacyjnych. Natomiast dzieci o typowym poziomie rozwoju wcześniej zaczynają rozumieć, z jakimi trudnościami stykają się osoby niepełnosprawne, stają się bardziej wrażliwe na innych, kształtuje się ich postawa tolerancji[13].

Obecność ucznia niepełnosprawnego w szkole ogólnodostępnej sprzyja indywidualnemu rozwojowi rówieśników. Wynika z tego szczególne zadanie dla nauczycieli – zespół pedagogiczny powinien się zatroszczyć o stworzenie odpowiedniego klimatu: w nim opieka ma górować nad żalem, interakcje mają być nacechowane wrażliwością i taktem, a jednocześnie niepełnosprawne dziecko ma być akceptowane jako równoprawny członek zespołu uczniów.

Edukacja inkluzyjna jest nową, uznaną w wielu krajach świata formą nauczania dzieci o szczególnych potrzebach edukacyjnych, która zapewnia każdemu dziecku prawo do nauki w lokalnej szkole ogólnodostępnej, z uwzględnieniem wszystkich koniecznych do tego warunków. Edukacja integracyjna w żaden sposób nie zastępuje i nie wylkucza istnienia systemu szkolnictwa specjalnego. Istniejąc równolegle z tym systemem i uzupełniając go, udowadnia, że świat jest wspólnotą ludzi, w tym też ludzi niepełnosprawnych.

---

[12] Колупаєва, А., Савчук, Л. там же, s. 135 [Kolupaêva, A., Savčuk, L. tam że, s. 135].

[13] Там же [Tam że], s. 10.

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE 2014(1)
ROZPRAWY I MATERIAŁY, s. 151–158

Oksana Duchak

Doktorantka na Wydziale Nauk Społecznych,
Katolicki Uniwersytet Lubelski

Dialogic teaching at school

Nauczanie dialogowe w szkole

S u m m a r y

With the course of time educators and researchers have been faced with the problem of choosing methods of transferring information to their learners. In this context a classroom talk is supposed to be the most pervasive in its use and powerful in its possibilities. Especially valuable it seems to be in the school environment a large proportion of time is spent talking and listening. Dialogue is a form of talk, which is widely used as a teaching tool at school. Through dialogue, people are engaged in a practice to listen to different perspectives, promote cooperation, build skills and work on difficult issues. The most crucial consideration within dialogic pedagogy is the quality of communication, participation of pupils in the construction of their own knowledge and also it includs a motivational factor which deals with activation of pupils. In this paper I will try to enlighten the phenomena of dialogue and dialogical teaching (researched by prof. Robin Alexander), to describe the contributions made by Paulo Freire and Jane Vella to the research of dialogic teaching, to examine dialogue as a means of learning.

S t r e s z c z e n i e

Z upływem czasu nauczyciele i badacze natrafiają na problem wyboru metody przekazu informacji swoim uczniom. W tym kontekście dyskusja w klasie powinna być najbardziej rozpowszechniona i dająca najwięcej możliwości. Szczególnie wartościowa jest ona w środowisku szkoły, ponieważ duża ilość czasu poświęcana rozmowom i słuchaniu. Dialog jest formą rozmowy szeroko używaną jako narzędzie nauczania w szkole. Poprzez dialog ludzie są angażowani do poznawania różnorakich perspektyw, promowania współpracy, ćwiczenia swoich umiejętności oraz rozwiązywania trudnych problemów. Najważniejszym czynnikiem w pedagogice dialogu jest jakość komunikacji, udział uczniów w budowaniu ich własnej wiedzy, a także motywacja sprzyjająca aktywności uczniów. W artykule próbuję wyjaśnić, na czym polega nauczanie poprzez dialog (badane przez profesora Robin Alexandera), a także pragnę przedstawić wkład wniesiony przez Paulo Freirego i Jane Vella do badań nad nauczaniem poprzez dialog, który jest również sposobem uczenia się.

K e y w o r d s : dialogue, dialogic teaching, learning

S ł o w a k l u c z o w e: dialog, nauczanie poprzez dialog, uczenie się

> Dialogue allows participants to have thoughts they could not have had on their own, yet to recognise these thoughts as developments of their own thinking (2009).
> dr Ann Game and prof. Andrew Metcalfe

1. Introduction

With the course of time educators and researchers have been faced with the problem of choosing methods of transferring information to their learners. In this context a classroom talk is supposed to be the most pervasive in its use and powerful in its possibilities. Especially valuable it seems to be in school environment a large proportion of time is spent talking and listening. Language not only manifests thinking but also structures it, and speech shapes the higher mental processes which are necessary for learning in school[1]. Moreover, the quality of classroom discourse is of great importance because it sets an appropriate climate for learning and transmitting teachers' expectations for their pupils' thinking[2]. The prime aim of education should be help pupils to use language effectively as a tool of thinking, and classroom-based involvement can make considerable contribution to the development of children intellectual ability and skills[3]. Dialogue is a form of talk, which is widely used as a teaching tool at school. Through dialogue, people are engaged in a practice to listen to different perspectives, promote cooperation, build skills and work on difficult issues[4]. Dialogue is a period of reflection on the subject in order to see things in a different way by getting supposition.

Applied classroom research in the UK, such as Dawes, Mercer and Wegerif's *Thinking Together* project and Robin Alexander's *Dialogic Teaching,* suggests that dialogic pedagogies are beginning to make inroads into traditional patterns of classroom communication in which learners are positioned as compliant supporters of the teacher's purpose, their voices barely acknowledged[5]. A growing body of research show that children learn more effectively and their intellectual achievements are higher when they are actively engaged in a pedagogic activity

---

1 Alexander, R. (2005). *Culture, dialogue and learning: notes on an emerging pedagogy*, University of Cambridge, UK, In: International Association for Cognitive Education and Psychology (IACEP), *Education, Culture and Cognition: intervening for growth*, 10th International Conference, University of Durham, UK, 10–14 July, p. 2.

2 Zhang, Y. (2008). *Classroom Discourse and Student Learning*. Asian Social Science, vol. 4, No. 9, p. 80.

3 Mercer, N. *Developing dialogues*. In: Wells, G. & Claxton, G. *Learning for life in the C21st: Sociocultural perspectives on the future of education*, Oxford: Blackwell, p. 1.

4 Ehiobuche, C., Tu, H., Justus, B. (2012). *Dialogue as a tool for teaching and learning of entrepreneurship*, Annual Conference: Las Vegas, 19 (1), p. 300.

5 Wolfe, S. and Alexander, R. J. (2008). *Argumentation and dialogic teaching: alternative pedagogies for a changing world*, p. 1. This article can be find at: www.beyondcurrenthorizons.org.uk Access: 12.09.2013.

through discussion, dialogue and argumentation[6]. The most crucial issue within dialogic pedagogy is the quality of communication, participation of pupils in the construction of their own knowledge and also a motivational factor which deals with activation of pupils7. The effectiveness of educational dialogue is determined by the degree of academic goals facing the learning process. Dialogue can be understood as an exchange of not only words, but also emotions, actions or other means which can give a sense of dignity.

In this paper I will try to enlighten the phenomena of dialogue and dialogical teaching (researched by prof. Robin Alexander), to describe the contributions made by Paulo Freire and Jane Vella to the research of dialogic teaching, to examine dialogue as a means of learning.

2. The notion of dialogue

The concept of dialogue has held the central position in the Western views of education since the teaching of Socrates. According to the Greek philosopher the dialogue can be described as:

It is a dialectical method, often involving an oppositional discussion in which the defense of one point of view is pitted against the defense of another; one participant may lead another to contradict him in some way, strengthening the inquirer's own point[8].

We think that dialogue is an unproductive debate between people trying to defend their points of view against one another. In dialogue people intend to define why some exchanges of opinion may exist. But the central goal of dialogue is a way to perform genuine meeting and inquiry, which is very necessary to every person because of her/his nature[9]. In addition to listening to our partner's descriptions, we learn about "how we are in the world", how we influence on others as we are always in a relationship to other people[10]. The analysis of dialogue, mainly linguistically, leads to the understanding of this phenomenon as a sequential exchange of replicas made by several people.

Russian philosopher, Mikhail Bakhtin, defines dialogue as a phenomenon that penetrates the very structure of words themselves. Words, expressing different meanings, are shaped in dialogic interactions with 'alien' words at the moment of utterance. Besides, dialogue cannot be understood as a precondition for le-

---

6 The same, p. 2.

7 Lehesvuori, S. (2013). *Towards Dialogic Teaching in Science,* Academic dissertation, the Faculty of Education of the University of Jyväskylä, p. 21.

8 Guthrie, W. K. C. (1968). *The Greek Philosophers from Thales to Aristotle*. London: Routledge.

9 Issacs, W. N. *Taking Flight: Dialogue, Collective Thinking, and Organizational Learning*, p. 25.

10 Swidler, L. *What is dialogue?* May be available at: http://institute.jesdialogue.org/fileadmin/bizcourse/Dialogue.pdf Access: 04.09.2013.

arning but it is rather necessary for the construction of knowledge and human development generally[11].

When we speak about dialogue it is worth telling the difference between the two similar terms "conversation" and "dialogue". Conversation mostly consists of a sequence of unchanged two-part exchanges as participants talk to each other. Classroom dialogue whereas makes attention and engagement obligatory and puts thoughts into a meaningful sequence. Besides, the act of questioning is an issue which differentiate conversation from dialogue. Robin Alexander thinksthat conversation in its nature tends to be relaxed and lead nowhere, but dialogue is characterized by changing of ideas which leads into 'coherent lines of thinking and enquiry'. It is called dialogic principle of cumulation[12].

3. Dialogic teaching researched by Robin Alexander

Dialogic teaching is characterized by lengthy interactions between a teacher and a pupil or a group of pupils in a context of collaboration and mutual support13. These interactions can occur in the context of the whole class or group and are designed to help the child to build understanding, practise thinking through expressing concepts and his/her own views[14]. During dialogic teaching interactions teachers deliberately model and teach strategies for reasoning, negotiation and enquiry[15]. The genuine acceptance, sincerity and individual approach to each pupil are required from a school teacher. Working upon a common goal gives the classroom an identity of community. Dialogue could help establish a sense of continuity and progression to maintaining one "community" ideal throughout school[16].

Robin Alexander states that the principles of dialogic teaching that relate to the conduct and ethos of classroom talk (collectivity, reciprocity and support) might be considered as prompts for creating contexts where children feel free to explicate and test their understandings without fear of ridicule and they will know that their ideas will be accepted seriously[17]. According to the mentioned above author dialog can be understood as part of a wider conceptual framework of pedagogy, which gives teachers a chance to change the nature of activities and discourse

[11] Wolfe, S and Alexander, R. J. *Argumentation and dialogic teaching: alternative pedagogies for a changing world*, p. 4.
[12] The same, p. 8.
[13] Scott, C. (2009). *Talking to learn: Dialogue in the classroom*, In: The Digest , NSWIT, (2), p. 2.
[14] The same.
[15] Scott, C. (2009). *Talking to learn: Dialogue in the classroom*, p. 2.
[16] Kenefick, J. E. (2004). *The use of dialogue in education: research, implementation and personal / professional evaluation*, p. 22.
[17] Wolfe, S. and Alexander, R. J. *Argumentation and dialogic teaching: alternative pedagogies for a changing world*, p. 10.

into the one where children are engaged and influence the motivation process for study. Robin Alexander defines dialogic teaching as not only "communication skills", but also a professional viewpoint on the issue. It makes us think over again the techniques we use for teaching, the classroom relationships we support, the way pupils perceive the information presented. Like other techniques, dialogic teaching is based on principles and evidence. Dialogic teaching includes 4 repertoires: a) teaching talk; b) learning talk; c) talk for everyday life; d) classroom organization[18].

Dialogic teaching particularly gives the best chance for children to develop their diverse learning talk repertoire which should include 5 criteria:

a) collective: teachers and children address learning tasks together, whether as a group or as a class;
b) reciprocal: teachers and children listen to each other, share ideas and consider alternative viewpoints;
c) supportive: children articulate their ideas freely, without fear of embarrassment over "wrong" answers; and they help each other to reach common understanding;
d) cumulative: teachers and children build on their own and each others' ideas and chain them into coherent lines of thinking and enquiry;
e) purposeful: teachers plan and steer classroom talk with specific educational goals in view[19].

In dialogic teaching questions are carefully framed to encourage good answers and reflection, the teacher's role is to make contributions into a coherent whole, leading children to find meaning and think over further questions, answers are as stimulus for further questions in a long chain of dialogue[20].

Paulo Freire and Jane Vella

The role of dialogue in the process of teaching was clearly described by Paulo Freire, a Brazilian educator and influential theorist of Critical Pedagogy. Freire wants teachers to treat learners as co-creators of knowledge, and allow people to want to be more fully human[21]. He distinguished two methods of cooperation between the teacher and his/her pupils and defined their effects. According to *the problem posing method* a particular attention is drawn upon the dialogue: the teacher interprets pupils as partners of the conversation, in the course of which

[18] Alexander, R. (2010). *Dialogic teaching essentials*, University of Cambridge, p. 1.
[19] Alexander, R. *Culture, dialogue and learning: notes on an emerging pedagogy*, University of Cambridge, UK, p. 14.
[20] May be available at: http://elac.ex.ac.uk/dialogiceducation/userfiles/Mindexpanding_%20Ch2%20Dialogic.pdf Access: 05.09.2013.
[21] Ehiobuche, C., Tu, H., Justus, B. *Dialogue as a tool for teaching and learning of entrepreneurship*, p. 303.

everyone can ask questions or express his/her own points of view. The presented method was developed to provide a humanistic alternative to the psychological, prescriptive approach manifested in most Active Health Programs22. Paulo Freire thinks that dialogue is a theatrical and literary form consisting of written and spoken exchange of conversation between two or more people[23].

Paulo Freire considers dialogue as a moment where humans meet to reflect on their reality as they alter it. Being communicative human beings we are able to know that we know. Besides, we are ready to accept that we cannot know something. In such a way, through dialogue, reflecting our knowledge, we can act critically in order to transform reality[24].

If we analyze dialogue as a teaching tool it is worth mentioning the work of Dr. Jane Vella, the founder of Dialogue education, who demonstrates an outstanding dialogue education practice and exceptional potential for furthering the influence of Dialogue education learning. For her research Dr. Jane earned an award on the August 15, 2013[25]. The award embodies Jane Vella's understanding of this educational method, best espoused in her statement: *The means is dialogue, the end is learning, and the purpose is peace*[26]. In her book *Learning to Listen, Learning to Teach* she outlined twelve principles of dialogue education. Her learning principles were used in a variety of adult learning settings, in different countries. Vella said very often that a dialogue in her reflection is a means of change, which can make a great contribution to the development of higher education. According to Jane Vella's practice in classroom, educators often conduct monologue with each other and with their students. Because at the course of speaking when they change their views in reality it could look like as they speak dialogically[27].

4. Dialogue as a means of learning

Dialogue is a mutual learning process for the teacher and his/her pupils. Educators have been treated dialogue as a means of improving understanding, cognition and learning. Besides, there is a deeper way in which dialogue underlines learning. According to Gadamer, each interlocutor bring to dialogue their own

[22] Mackay, R. H.(1978). *Whose body? Whose mind? The implications of Paulo Freire's problem posing method for a humanistic approach to an active health program*, A Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of arts in the Department of Teacher Preparation (Physical Education) Faculty of Education, The University of British Columbia, p. ii.

[23] Ehiobuche, C., Tu, H., Justus, B. *Dialogue as a tool for teaching and learning of entrepreneurship*, p. 300.

[24] Shor, I., Freire, P.(1987), *What is the "dialogical method" of teaching?*, Journal of education, 169 (3), p. 13.

[25] Can be found at: http://www.globallearningpartners.com/about/jane-vella-dialogue-education--award. Access: 07.09.2013.

[26] The same.

[27] Ehiobuche, C., Tu, H., Justus, B. *Dialogue as a tool for*…, p. 303.

unique perspective or horizon of expectations, ideas, prejudices. Without horizon, thinking and understanding could not be possible. Horizon of another person has the potential to reflect back to me my prejudices and in such a way to help me be more conscious of the narrowness of my own understanding[28]. Gademar emphasizes that horizons only *"supposedly [exist] by themselves"*[29]. It can be analyzed accordingly as a way that every person has his/her own horizons which have been educated by cultural tradition.

In the course of learning we may come across text and its functions while analyzing it. Concentrating on dialogic function of the text/utterance, Mikhail Bakhtin emphasizes that it is as "a generator of new meanings". As a result this function of the text/utterance anticipates innovation and creativity. The new meanings appearing in the process of dialog speech may open up new possibilities for further analysis. In any case, dialogic function is inclusive of alternative perspectives and leads to a deeper insight of the topic[30].

The dialogue in learning is defined as a form of pedagogical interaction of teacher and pupil in the learning situation, in the course of which informational exchange, mutual influences and relations occur. The effectiveness of educational dialogue is determined by the degree of educational achievement and training goals facing the learning process. Educational dialogue has a dual nature: providing knowledge with its scientific direction and nurturing impact in the individual of pupil through understanding of dialogic social consciousness. With a dialogic approach the traditional roles of teacher as an 'expert' and pupil as a 'learner' are revised in favour of a more democratic and imaginative relationship and what other may interpret as collaborative association[31].

5. Conclusion

Dialogic teaching is extremely significant and necessary for pupils in the classroom as it is the effective method to listen, understand other people' views and cognize pupil's reflection on the world. Besides, the aim of dialogue is not to find the truth but to explore more possibilities, to stimulate for further analysis. Dialogue can be understood as a phenomenon that penetrates the very structure of words themselves. In comparison to conversation dialogue seeks to make attention and engagement obligatory and make thoughts into a meaningful sequence. According to Robin Alexander dialogic teaching includes 4 repertoires:

[28] Lefstein, A. (2006). *Dialogue in schools: Towards a pragmatic approach*, In: Urban Language & Literacies, p. 4.

[29] Gadamer, H. G. (1998). *Truth and Method*, Continuum: New York, p. 306.

[30] Wells, G., Arauz, R. M. *Dialogue in the Classroom*, In: The Journal of the learning sciences, 15 (3), p. 385–386.

[31] Stenton, A. (2010). *How could a dialogic approach to teaching transform students' learning ? A discussion with reference to Medical Education*, p. 17.

teaching talk, learning talk, talk for everyday life and classroom organization. The role of dialogue in the process of teaching was clearly described by Paulo Freire, a Brazilian educator and influential theorist of Critical Pedagogy, and Jane Vella, the founder of dialogue education. Dialogue as a means of learning is defined as a form of pedagogical interaction of teacher and pupil in the learning situation, in the course of which informational exchange, mutual influences and relations occur.

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE 2014(1)
ROZPRAWY I MATERIAŁY, s. 159–168

Piotr Mezglewski

Absolwent studiów pedagogicznych
Student IV roku psychologii

Nauczyciele wobec śmiechu uczniowskiego podczas zajęć lekcyjnych

Teachers to laughter student in class

S t r e s z c z e n i e

Artykuł poświęcony jest problematyce śmiechu uczniowskiego, który stanowi swoisty sposób komunikowania się z otoczeniem. Śmiech również jest wyrazem stosunku uczniów do otoczenia, w tym także do szkoły i nauczycieli. Prowadzone badania dotyczyły stosunku nauczycieli szkół podstawowych do śmiechu uczniowskiego. Wyniki badań wykazały ambiwalentny stosunek nauczycieli do tego zjawiska i brak pełnego zrozumienia roli śmiechu w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

S u m m a r y

This article is devoted to the problems of student laughter, which is a specific way of communication with the environment. Laughter is the expression ratio of students to the environment, including the school and teachers. The conducted research was related to teacher ratio of primary schools to students' laughter. The results showed an ambivalent teachers' attitude to the phenomenon and the lack of full understanding of the role of laughter in the process of teaching and educational advance.

S ł o w a k l u c z o w e: śmiech, śmiech uczniowski, nauczyciele wobec śmiechu uczniowskiego

K e y w o r d s: laughter, students' laughter, teachers in the presence of students' laughter

Śmiech jest zjawiskiem, któremu poświęca się bardzo mało uwagi nie tylko w pracach naukowych, ale również w środkach masowego przekazu, czy też w rozmowach indywidualnych. Dzieje się tak dlatego, że ludzie nie przykładają wcale wagi do tego zjawiska, traktując śmiech jako coś naturalnego, związanego w permanentny sposób z ludzką egzystencją. Tymczasem śmiech towarzyszy nam w różnych sytuacjach i różnych okolicznościach, jest ważnym elementem naszego codziennego życia. Śmiech kojarzy się nam najczęściej z chwilami wesołymi i przyjemnymi, jest wyrazem naszej radości. Śmiech pojawia się również wtedy, gdy próbujemy uciec od codziennych problemów, zrelaksować się, gdy szukamy wyjścia z kłopotliwej sytuacji, gdy chcemy rozładować napięcie emocjonalne. Reagowanie śmiechem obserwuje się nie tylko wśród dorosłych, ale przede wszystkim wśród dzieci i młodzieży, która w ten sposób ujawnia swoje nastroje, stosunek do rzeczywistości, poziom życia emocjonalnego. Śmiechem wyraża stosunek do ludzi z najbliższego otoczenia, w tym również do nauczycieli.

W polskiej literaturze naukowej problematykę tę omawiają prace M. Dudzikowej[1]. Autorka przyjęła założenie, że humor uczniowski stanowi ważne, ale jednocześnie niedoceniane źródło bogatych informacji o jednostce, grupie społecznej oraz szkole. Autorka dowodzi dalej, że humor i śmiech szkolny stanowią ważną formę komunikowania się uczniów z najbliższym środowiskiem, w tym również ze środowiskiem szkolnym. Śmiech ma wiele twarzy, jest wieloznaczny, bowiem wyróżnia się ok. 180 rodzajów śmiechu – od śmiechu „całą gębą», „po pachy», gdy „można umrzeć ze śmiechu», do śmiechu „sztucznego" włącznie. Ale żeby zrozumieć, co oznacza śmiech, trzeba znać przede wszystkim jego kontekst sytuacyjny. Dopiero wówczas możemy w sposób właściwy zinterpretować go i odpowiednio zareagować, a często też wykorzystać w realizacji bieżących celów wychowawczych. Badania podjęte przez M. Dudzikową wykazały, że przeciętny nauczyciel nie wsłuchuje się w uczniowski śmiech, nie podejmuje jego wyzwań, by dowiedzieć się czegoś o uczniu i szkole. Biorąc pod uwagę brak szerszej literatury poświęconej tej problematyce, podjęto próbę zbadania roli śmiechu w relacji nauczyciel-uczeń. Przedmiotem przeprowadzonych badań był stosunek nauczycieli klas IV–VI szkół podstawowych do śmiechu uczniowskiego podczas zajęć lekcyjnych. Określono następujący problem główny: Jaki jest stosunek badanych nauczycieli do śmiechu uczniowskiego i w czym się on wyraża? Szczegółową problematykę badań zakreślono następująco.

1. Jaka jest wiedza nauczycieli szkół podstawowych na temat funkcji śmiechu?
2. Czy nauczyciele szkoły podstawowej rozróżniają przyczyny powstawania śmiechu uczniowskiego?

[1] Są to m. in. następujące prace M. Dudzikowej, *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*, Kraków 1993; *Wiedza przygniotła ich do ziemi, czyli poczucie humoru nauczycieli w ocenie uczniów*, „Studia Pedagogiczne" T. LXI, 1995. Zagadnieniami tymi zajmują się też częściowo inni autorzy: W. Chłopicki,. C. Matusewicz, P. Szarota, K.. Żygulski.

3. W jakiej formie nauczyciele szkół podstawowych wykorzystują śmiech w procesie dydaktyczno –wychowawczym?
4. Jakie uczucia wzbudza wśród nauczycieli szkół podstawowych śmiech uczniowski podczas zajęć szkolnych?

Sformułowano hipotezę: nauczyciele szkół podstawowych posiadają podstawowe wiadomości na temat zjawiska śmiechu występującego w szkole, lecz nie potrafią wykorzystać jej w swojej pracy zawodowej.

W celu zebrania materiału badawczego posłużono się ankietą, która zawierała pytania zamknięte. Ankieta została opracowana na podstawie literatury przedmiotu, adekwatnie do badanych zagadnień. Respondenci zaznaczali swoje odpowiedzi na pięciostopniowej skali, skonstruowanej według skali Likerta. Ustalono następujący klucz do określenia uzyskanych poziomów: 1,00–1,80 punktu – poziom bardzo niski; 1,81–2,61 punktu – poziom niski; 2,62–3,42 – poziom przeciętny; 3,43–4,23 – poziom wysoki; 4,24–5,00 – poziom bardzo wysoki.

Badanie było w pełni anonimowe, wykonano je w maju 2013 roku na terenie województwa podkarpackiego w 8 szkołach podstawowych. Zostało nim objętych 60 nauczycieli z klas I–VI. Badanie ankietowe zostało uzupełnione wywiadami.

Pierwszy badany problem dotyczył wiedzy nauczycieli na temat funkcji śmiechu. Wyróżniono następujące funkcje: ośmieszanie wad innych osób, łagodzenie napięć psychicznych pojawiających się w trudnych sytuacjach, regeneracja sił fizycznych, pomoc w zapamiętaniu wiadomości, pomoc w rozwiązywaniu trudnych zadań.

Tabela 1. Wiedza nauczycieli na temat funkcji śmiechu

			5	**4**	**3**	**2**	**1**	**Wynik**	**Średnia**	**Poziom**
LP.										
1.	Poprzez ośmieszanie czyichś wad / przywar można zapobiegać ich powstawaniu u dzieci.	N	14	6	8	9	23	60	2,65	Przeciętny
		P	70	24	24	18	23	159		
2.	Przy wykorzystaniu śmiechu, można łagodzić napięcia psychiczne pojawiające się w trudnych sytuacjach.	N	35	20	4	1	-	60	4,48	Bardzo wysoki
		P	175	80	12	2	-	269		

3.	Śmiech może pomagać uczniom w rozwiązywaniu trudnych zadań.	N	19	22	-	8	11	60	3,50	Wysoki
		P	95	88	-	16	11	210		
4.	Śmiech może ułatwiać uczniom zapamiętywanie nowego materiału.	N	10	30	2	13	5	60	3,45	Wysoki
		P	50	120	6	26	5	207		
5.	Śmiech powoduje odprężenie i regenerację sił podczas intensywnej pracy.	N	58	2	-	-	-	60	4,96	Bardzo wysoki
		P	150	140	8	-	-	298		
							Wynik globalny		3,80	Wysoki

N – liczba osób; P – liczba punktów

Nauczyciele wykazali się na ogół dobrą orientacją w zakresie wymienionych funkcji śmiechu. Uważają, że śmiech pełni pozytywną rolę w życiu młodych ludzi. Są przekonani o terapeutycznej roli śmiechu, który pomaga uczniom w łagodzeniu napięć emocjonalnych (poziom bardzo wysoki), wpływa na regenerację sił (poziom bardzo wysoki), pomaga w zapamiętaniu nowego materiału (poziom wysoki), a także ułatwia rozwiązywanie trudnych zadań (poziom wysoki). Słusznie też podkreślają pozytywną rolę śmiechu w opanowaniu nowych treści. Prawidłowość tę potwierdzają badania przeprowadzone w Stanach Zjednoczonych. Okazało się bowiem, że zajęcia prowadzone dowcipnie, z humorem, wyzwalające śmiech przynoszą lepsze rezultaty niż zajęcia pozbawione tych elementów. Natomiast badani nauczyciele nie są przekonani, że śmiech pozwala na eliminowanie ludzkich wad lub zapobiega nim. Uważają bowiem, że ośmieszanie nie stanowi skutecznej metody walki ze słabościami i przywarami, jakie przejawią ludzie. Być może obawiają się, że tego typu zachowania wobec nauczycieli mogą prowadzić do podważania ich autorytetu. Należy jednak uświadomić sobie fakt, że ośmieszanie nauczycieli przez uczniów stanowi codzienną praktykę i nie musi wcale oznaczać utraty nauczycielskiego autorytetu. Nauczyciele są natomiast zgodni, że śmiech może wpływać pozytywnie na osiągnięcia szkolne, co w perspektywie wychowawczo-dydaktycznej jest zjawiskiem pozytywnym. Nauczyciele dostrzegają więc zależność między osiągnięciami i sukcesami szkolnymi uczniów a ich postawą wyrażającą się w pozytywnych reakcjach emocjonalnych.

Następnym badanym problemem było rozumienie przyczyn powstawania śmiechu uczniowskiego. Wyodrębniono następujące przyczyny tego zjawiska: nadmiar energii, wyraz radości i zadowolenia, satysfakcja z uzyskiwanych sukcesów (np. szkolnych), a także wyraz postawy obronnej i wyrażanie swojej dezaprobaty wobec innych osób.

Tabela 2. Rozróżnianie przez nauczycieli przyczyn powstawania śmiechu uczniowskiego

			5	**4**	**3**	**2**	**1**	**Wynik**	**Średnia**	**Poziom**
LP.	Śmiech uczniowski podczas zajęć może być wywołany nadmiarem energii.	N	18	25	-	8	9	60	3,58	Wysoki
1.		P	90	100	-	16	9	215		
2.	Śmiech może być swoistą postawą obronną, która łagodzi napięcia psychiczne.	N	21	21	6	12	0	60	3,85	Wysoki
		P	105	84	18	24	-	231		
3.	Uczniowie bardzo często śmieją się z ludzkich ułomności.	N	22	18	3	15	4	60	3,75	Wysoki
		P	110	72	9	30	4	225		
4.	Poczucie swobody podczas przerw, luźniejszych lekcji może być przyczyną śmiechu u uczniów.	N	42	16	-	1	1	60	4,61	Bardzo wysoki
		P	210	64	-	2	1	277		
5.	Właściwą reakcją uczniów na odwołanie przez nauczyciela sprawdzianu jest radosny śmiech.	N	35	17	2	4	2	60	4,31	Bardzo wysoki
		P	175	68	6	8	2	259		

6.	Dzieci śmiejące się często, odczuwają przyjemność z uzyskiwania sukcesów szkolnych .	N	17	19	7	12	5	60	3,51	Wysoki
		P	85	76	21	24	5	211		
							Wynik globalny		3,93	Wysoki

N – liczba osób; P – liczba punktów

Uzyskane wyniki oscylują wokół poziomu wysokiego i bardzo wysokiego. Nauczyciele zdają sobie sprawę, że śmiech uczniowski jest wyrazem ich pozytywnego stosunku do otaczającego świata, ich młodzieńczej radości i nadmiaru energii, wyrazem dobrze spełnionych obowiązków. Śmiech uczniowski może być również swoistą postawą obronną, która łagodzi napięcia psychiczne w trudnych dla ucznia sytuacjach. Nauczyciele słusznie podkreślają, że przyczyną śmiechu u uczniów mogą być również ludzkie ułomności, mające często charakter obiektywny. Uczniowie śmieją się więc z dzieci otyłych, kalekich, mało uzdolnionych, mało zaradnych, tzw. „maminsynków", słabych fizycznie i psychicznie. Takie uwarunkowania śmiechu muszą być bezwzględnie eliminowane w oparciu o odpowiednio prowadzoną pracę wychowawczą. Zjawisko to nauczyciele oceniają jako występujące dość często, co wymaga od wychowawców odpowiednich reakcji.

Generalnie, wiedza nauczycieli dotycząca przyczyn powstawania śmiechu, kształtuje się na wysokim poziomie. Należy zatem przyjąć, że nauczyciele szkół podstawowych w sposób właściwy rozróżniają przyczyny powstawania śmiechu uczniowskiego, są zorientowani w przyczynach, które mogą generować tego typu zachowania.

W dalszej kolejności podjęto próbę zbadania sposobu wykorzystania śmiechu na lekcji w sytuacjach wychowawczych i dydaktycznych. Jeżeli śmiech odgrywa pozytywną rolę w życiu człowieka i towarzyszy mu w różnych sytuacjach życiowych, to zachodzi pytanie o możliwość wykorzystania reakcji uczniowskich w procesie nauczania i wychowania. W związku z tym zapytano nauczycieli, czy na lekcjach wprowadzają element żartu, anegdoty, czy wykorzystują zaistniałe sytuacje w celu wywołania śmiechu.

Tabela 3. Sposoby wykorzystania śmiechu w nauczaniu i wychowaniu przez nauczycieli szkół podstawowych

			5	**4**	**3**	**2**	**1**	**Wynik**	**Średnia**	**Poziom**
LP.	Jeśli uczniowie źle się zachowują, zamiast standardowej uwagi zapisuję im śmieszne anegdoty.	N	-	19	7	11	22	60	2,40	Niski
1.		P	-	76	24	22	22	144		
2.	Podczas zajęć lekcyjnych wplatam żart słowny lub rysunkowy w nauczane treści programowe.	N	21	27	3	3	6	60	3,90	Wysoki
		P	105	108	9	6	6	234		
3.	W czasie zajęć lekcyjnych, celowo ośmieszam pewne wady uczniów.	N	6	14	5	11	24	60	2,45	Niski
		P	30	56	15	22	24	147		
4.	Korzystam z zabawnych form oceniania (słownych, rysunkowych, pisemnych).	N	8	22	-	4	26	60	2,36	Niski
		P	40	88	-	8	26	142		
5.	Jeśli w klasie pojawiają się konflikty, staram się je rozwiązać przy pomocy dowcipu.	N	10	25	1	10	14	60	3,11	Przeciętny
		P	50	100	3	20	14	187		
							Wynik globalny		2,84	Przeciętny

N – liczba osób; P – liczba punktów

Przedstawione w tabeli 3. wyniki przekonują, że nauczyciele szkół podstawowych rzadko wykorzystują śmiech w procesie nauczania i wychowania, nie potrafią uczynić śmiechu jednym ze sposobów odziaływania na uczniów. Nauczyciele stwierdzali, że niezbyt często stosują śmieszne uwagi w stosunku do swoich

uczniów, rzadko też wykorzystują śmiech w celu lepszego skupienia ich uwagi, czy pobudzenia do bardziej intensywnej pracy umysłowej. A przecież życie szkolne dostarcza wielu sytuacji stwarzających możliwość zastosowania anegdoty, żartu, humoru w zawiązku z omawianymi treściami, czy też pojawiającymi się sytuacjami wychowawczymi. Powszechnie wiadomo, że uczniowie akceptują nauczycieli wesołych, dowcipnych umiejących śmiać się razem z uczniami. Trzeba jednak pamiętać, że istotną rolę w tym procesie odgrywa wiek uczniów. Im starsi uczniowie, tym większa możliwość wykorzystania humoru i śmiechu w procesie nauczania i tym większy efekt wychowawczy.

Ostatnie zagadnienie dotyczyło uczuć, jakie wzbudza wśród nauczycieli śmiech uczniowski, badano, w jakim stopniu nauczyciele akceptują takie zachowania i reakcje emocjonalne. Przyjęto następujące wskaźniki pozwalające na określenie stosunku nauczycieli do badanego zjawiska: upokorzenie, wstyd, strach, gniew, zdenerwowanie lub akceptacja, zadowolenie.

Tabela 4. Uczucia, jakie wzbudza śmiech uczniowski u nauczycieli szkół podstawowych

			5	**4**	**3**	**2**	**1**	**Wynik**	**Średnia**	**Poziom**
LP.	W niektórych sytuacjach śmiech uczniowski wywołuje u mnie uczucie upokorzenia / wstydu.	N	5	20	9	16	10	60	2,90	Przeciętny
1.		P	25	80	27	32	10	174		
2.	Śmiech uczniów czasami powoduje u mnie poczucie strachu.	N	-	3	11	9	37	60	1,66	Bardzo niski
		P	-	12	27	18	37	100		
3.	W sytuacji gdy uczniowie śmieją się, odczuwam gniew i zdenerwowanie.	N	3	9	5	16	27	60	2,08	Niski
		P	15	36	15	32	27	125		
4.	Zdarza się, iż śmieję się razem z uczniami, co sprawia mi radość.	N	33	18	3	2	4	60	4,23	Wysoki
		P	165	77	9	4	4	254		
							Wynik globalny		2,71	Przeciętny

Wyniki badań są optymistyczne. Okazuje się, że śmiech uczniów nie budzi negatywnych reakcji emocjonalnych nauczycieli. Oczywiście, reakcje te zależne są od cech osobowości nauczycieli. Jeżeli przejawiają oni postawy otwarte i skłonność do demokratycznego stylu kierowania klasą, to śmiech uczniowski nie będzie wywoływał sprzeciwu. M. Dudzikowa wyróżnia trzy podstawowe typy nauczycieli. Pierwszy, najliczniejszy, to osoby, które w sposób zdecydowany nie akceptują uczniów śmiejących się, żartujących czy dowcipkujących. Tacy nauczyciele nie są akceptowani przez uczniów, często budzą lęk i strach. W tym przypadku śmiech uczniowski jest wyrazem buntu, a także potrzebą łagodzenia stresu, wywoływanego przez autokratycznych nauczycieli. Drugi typ, nieco mniej liczny, stanowią nauczyciele, którzy tylko częściowo akceptują zachowania uczniów i tylko w określonych sytuacjach. Trzeci, najmniej liczny typ, stanowią ci, którzy śmieją się z uczniami. Tego typu nauczyciele są najbardziej lubiani, szanowani i akceptowani, a co najważniejsze, cieszą się autorytetem. Jaki więc typ nauczyciela reprezentują badane osoby? Ogólny wynik, jaki uzyskano w badaniu nauczycieli, w zakresie uczuć, jakie wzbudza w nich śmiech uczniowski, wyniósł 2,71 punktu (poziom przeciętny). Wynika stąd, że śmiech uczniowski nie budzi u nauczycieli większych sprzeciwów, nie denerwuje ich, są często pobłażliwi wobec żartujących i dowcipkujących uczniów. Rzadko towarzyszy im uczucie strachu, śmiech uczniów nie wywołuje również u nich poczucia upokorzenia. Potrafią odróżnić śmiech, będący pozytywną, naturalną reakcją uczniów od śmiechu interpretowanego jako zachowanie naganne. Badani nauczyciele są w większości osobami opanowanymi emocjonalnie, zrównoważonymi, znającymi swoją wartość. Można ich więc zakwalifikować do drugiej grupy nauczycieli, w przywołanej za M. Dudzikową klasyfikacji, tj. takich, którzy są zwolennikami zachowania równowagi między autokratycznym a demokratycznym stylem kierowania klasą szkolną.

Tabela 5. Wyniki zbiorcze

Badane zagadnienia	Średnia	Poziom
1.	3,80	Wysoki
2.	3,93	Wysoki
3.	2,84	Przeciętny
4.	2,71	Przeciętny
Średnia globalna	**3,32**	**Przeciętny**

Po przeprowadzeniu badań wnioskować należy, że nauczyciele badanych szkół podstawowych znają zarówno przyczyny, jak i funkcje śmiechu. Zdają sobie sprawę, że śmiech może być wywoływany przez różnorodne czynniki takie jak: przyjemne przeżycia, nadmiar energii, łagodzenie napięć psychicznych w trudnych dla ucznia sytuacjach. Znaczna liczba nauczycieli szkół podstawowych nie wy-

korzystuje jednak śmiechu w pracy zawodowej, albo też nie potrafi wykorzystać tego typu sytuacji. Badani przyznawali również, że nad tą kwestią nigdy się nie zastawiali i w związku z tym ich podejście oraz reakcje miały charakter intuicyjny. Stąd zapewne przeciętny poziom akceptacji zjawiska uczniowskiego śmiechu (patrz tabela 5.), co dowodzi, że nauczyciele prezentują ambiwalentną postawę wobec niego. Jeżeli śmiech jest sposobem komunikowania i wyrażania swojego stosunku do otaczającej rzeczywistości, to należy zjawisko to potraktować z należytą uwagą, pamiętając jednakże o potrzebie posiadania na ten temat określonej wiedzy. Dotyczy ona funkcji śmiechu, jej przyczyn, a także umiejętności jego interpretowania, co wymaga dobrej znajomości kontekstu sytuacyjnego. Na zakończenie warto przytoczyć wypowiedź M. Dudzikowej z wywiadu udzielonego w listopadzie 2013 r. Stwierdza ona, że „humor ukazuje całą prawdę o stosunkach społecznych w klasie szkolnej i organizacyjnej strukturze funkcjonowania szkoły". W opinii M. Dudzikowej, śmiech posiada o wiele głębszy sens i znaczne większe znaczenie dla procesów edukacyjnych niż się to powszechnie sądzi.

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE 2014(1)
ROZPRAWY I MATERIAŁY, s. 169–180

Katarzyna Tarka

Doktorantka na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UMCS w Lublinie

Sytuacja dziecka w rodzinie migracyjnej

The child situation in a migration family

Streszczenie

Prezentowany artykuł jest próbą ukazania sytuacji dziecka w rodzinie, w której chociaż jedno z rodziców wyjeżdża za granicę w celach zarobkowych. Wyjazdy zagraniczne członków rodziny wywierają różnorodny wpływ na jej funkcjonowanie i trwałość. Z całą pewnością pozytywnym skutkiem migracji jest poprawa warunków bytowych rodziny. Migracja zarobkowa niesie za sobą jednak poważne zagrożenia. Wyjazd wpływa negatywnie na funkcjonowanie dzieci i ich poczucie bezpieczeństwa, determinuje problemy wychowawcze, często zmienia relacje między współmałżonkami, osłabia więzi z innymi członkami rodziny. W niniejszym artykule przedstawiono różne definicje i funkcje rodziny, wyjaśniono termin rodzina migracyjna oraz pojęcia „eurosieroctwo" i „eurosierota". Zamieszczono statystyki dotyczące omawianego problemu. Ponadto autorka, w oparciu o literaturę przedmiotu, podjęła próbę przedstawienia sytuacji dziecka w rodzinie migracyjnej.

Summary

This article is to the attempt to shown a child situation in a family in which although one of the parents goes to abroad in a living aim. The abroad journeys of family members have been got to different influence on function and permanence of the families. This is certainty that the advantage of migration is an improvement of the existence family conditions. But the living migration bear to the serious threat. The trip has a bad influence on the children function and their feeling security, determine some educational problems, often change parents relations and weaken family bonds. In the article has been presented different definitions and family functions. Moreover, there has been explained a term of migration family, "euroorphanhood" and "euroorphan" concept. Furthermore, some statistics concerning those problems were also contained. Additionally, the author of this article undertook the conscientious attempt to shown the child situation in a migration family using the rich subject literature.

Słowa kluczowe: rodzina, funkcje rodziny, rodzina migracyjna, eurosieroctwo, eurosierota

Keywords: words: family, family functions, migration family, euroorphanhood, euroorphan

Rodzina stanowi przedmiot zainteresowań wielu dyscyplin naukowych, m. in. pedagogiki, psychologii, socjologii, prawa, etyki. W zależności od rozważań oraz potrzeb charakteryzuje się ją jako układ więzi międzyludzkich, podstawowe i najważniejsze środowisko wychowawcze, małą grupę społeczną itp. To właśnie w rodzinie młody człowiek po raz pierwszy nawiązuje bliskie kontakty z innymi jej członkami, zdobywa pierwsze doświadczenia, przyswaja określone wartości. To rodzina warunkuje, modyfikuje i stymuluje prawidłowy rozwój dziecka. W literaturze przedmiotu niejednakowo określa się termin „rodzina".

Do głównych autorów zajmujących się omawianą problematyką możemy zaliczyć m. in.: M. Ziemską[1], F. Adamskiego[2], J. Izdebską[3], Z. Tyszkę[4], G. Poraj, J. Rostowskiego[5] oraz B. Lulek[6].

Definicje rodziny akcentują jej ponadczasowy charakter oraz kładą nacisk na jej związek z funkcjonowaniem społeczeństwa.

W naukach pedagogicznych i socjologicznych, rodzinę ujmuje się najczęściej jako grupę społeczną, środowisko wychowawcze, środowisko kulturowe, jako instytucję wychowawczą, system społeczno-wychowawczy, co pozwala na pokazanie społecznych, wychowawczych i kulturowych aspektów rodziny, wewnętrznych mechanizmów jej funkcjonowania oraz relacji między rodziną a innymi grupami i instytucjami wychowawczymi[7].

Zdaniem M. Ziemskiej[8] „rodzina to mała grupa społeczna, składająca się z rodziców, ich dzieci i krewnych; rodziców łączy więź małżeńska, rodziców z dziećmi – więź rodzicielska, stanowiąca podstawę wychowania rodzinnego, jak również więź formalna określająca obowiązki rodziców i dzieci względem siebie".

F. Adamski[9] rodzinę scharakteryzował jako grupę społeczną złożoną z osób połączonych jednym z dwu typów stosunków społecznych: stosunkiem małżeństwa i stosunkiem rodzice-dzieci. Wynikałoby więc z tego, że jest ona grupą określoną przez trwałe i zalegalizowane stosunki seksualne dwojga osób dających życie swym dzieciom i uzależniających je od siebie w początkowej fazie życia, a jednocześnie przyjmujących na siebie zadania wprowadzenia ich w życie. Te dwa

---

1 Ziemska, M. (1979). *Rodzina a osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna; tejże (red.) (2001). *Rodzina współczesna*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

2 Adamski, F. (1984). *Socjologia małżeństwa i rodziny*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe; tenże (2002). *Rodzina, wymiar społeczno-kulturowy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego; tenże (2010). *Wychowanie w rodzinie*. Kraków: Wydawnictwo PETRUS.

3 Izdebska, J. (2001). *Rodzina, dziecko, telewizja*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.

4 Tyszka, Z. (2002). *Rodzina we współczesnym świecie*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.

5 Poraj, G., Rostowski, J. (2003). *Zagrożenia życia rodzinnego*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

6 Lulek, B. (2000). *Rodzina i szkoła wobec osobowości dziecka*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.

7 Izdebska, J. dz. cyt., s. 55–56

8 Ziemska, M. (1979). *Rodzina*…., s. 38.

9 Adamski, F. (2002). *Rodzina, wymiar społeczno-kulturowy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 27–28.

typy stosunków społecznych muszą opierać się na stałych wzorcach postępowania i normach wzajemnego oddziaływania członków grupy rodzinnej. Oznacza to, że role małżonków i członków rodziny są określone nie tylko poprzez wzajemne zaangażowanie uczuciowe, pochodzące ze stosunku małżeństwa i rodzicielstwa, ale także przez szersze zbiorowości, do których ci członkowie należą (państwo, grupę religijną, społeczność lokalną).

Dokonując podsumowania powyższych definicji możemy stwierdzić, że rodzina jest pierwszym, podstawowym i najważniejszym środowiskiem dla rozwoju dziecka. Rodzina jako najważniejsza grupa społeczna, m.in. przygotowuje dziecko do życia w społeczeństwie, zaspakaja podstawowe potrzeby, dostarcza wzorce zachowania. Każda rodzina jest inna, ponieważ ma własny, odrębny model obopólnych relacji i oddziaływań, zainteresowań, a przy tym indywidualną hierarchię wartości.

Rodzina jako podstawowa grupa społeczna wypełnia szereg istotnych funkcji.

W *Słowniku pedagogicznym* W. Szewczuk[10] pisze o *funkcjach rodziny* jako określonych zakresach skutków, jakie życie rodzinne wywołuje w szerszych układach społecznych. Według autora, rodzina pełni: a) funkcję prokreacyjną – współżycie seksualne rodziców i związana z tym ciągłość gatunku; b) funkcję społeczną – pielęgnowanie i zaspakajanie potrzeb emocjonalnych, wychowanie, opieka; c) funkcję kulturalną; d) funkcję gospodarczą.

S. Kawula[11] mówi, że rodzina pełni cztery podstawowe funkcje, tj. funkcję biologiczno-opiekuńczą, kulturalno-towarzyską, ekonomiczną i wychowawczą. Oczywiście każda rodzina pełni te funkcje na różnym poziomie i w różnym zakresie.

Inną klasyfikację funkcji rodziny zaproponował Z. Tyszka[12]. Wyodrębnił on 10 funkcji rodziny: funkcję materialno-ekonomiczną, funkcję opiekuńczo-zabezpieczającą, funkcję prokreacyjną, funkcję seksualną, funkcję legalizacyjno-kontrolną, funkcję socjalizacyjną, funkcję klasową, funkcję kulturalną, funkcję rekreacyjno-towarzyską, funkcję emocjonalno-ekspresyjną.

Rola rodziny jako środowiska wychowawczego trwa aż do osiągnięcia przez dziecko samodzielności, a czasem nawet dłużej. N. W. Ackerman[13] wymienia następujące funkcje rodziny w zakresie wychowawczym: dostarczanie wyżywienia, dachu nad głową i innych niezbędnych warunków do utrzymania się przy życiu, dostarczanie możliwości społecznego współdziałania, jako fundamentu do wytworzenia i rozwoju poczucia więzi, zapewnienie niezbędnych warunków, pozwalających na kształtowanie osobowości personalnej, związanej z uznaniem i zrozumieniem tożsamości rodzinnej. Więź identyczności rodzinnej gwarantuje integrację i daje moc do przeciwstawienia się nowym, trudnym doświadczeniom życiowym, pozwala na uformowanie się ról seksualnych adekwatnych do wieku

[10] *Słownik pedagogiczny* (1985). Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 265.

[11] Kawula, S. (red.) (2001). *Pedagogika społeczna – dokonania – aktualność – perspektywy*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 588.

[12] Tyszka, Z. (2002). *Rodzina we współczesnym świecie*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, s. 17.

[13] Adamski, F. (2010). *Wychowanie w rodzinie*. Kraków: Wydawnictwo PETRUS, s. 31–32.

poszczególnych członków i sytuacji rodzinnej, co przygotowuje do dojrzałości seksualnej w sensie psychicznym, wdraża do integracji w rolę społeczną i wyrabia poczucie odpowiedzialności osobistej i społecznej, umożliwia uczenie się zadań życiowych (nie tylko przyswojenie sobie wiadomości, lecz nabywanie praktycznych umiejętności) i wytworzenie postawy pozwalającej na przejawianie twórczości indywidualnej oraz inicjatywy społecznej.

F. Adamski[14] słusznie stwierdził, że rodzina nie tylko umożliwia zaspokojenie potrzeb, lecz jest także czynnikiem ich rozwoju. Kształtuje wszystkie te cechy i dyspozycje dziecka, które decydować będą o jego przyszłym losie.

Dokonujące się zmiany w niemal wszystkich obszarach i płaszczyznach życia nie pozostają bez wpływu na strukturę i zadania rodziny. W obecnej rzeczywistości w sposób nieustany występują nowe zjawiska, dylematy i zagrożenia.

Jedną z poważnych kwestii mających wpływ na jakość życia rodziny jest jej sytuacja ekonomiczna. Posiadanie dostatecznych zasobów materialnych pozytywnie wpływa na funkcjonowanie rodziny, pozwala na zaspokojenie różnych potrzeb, partycypację w życiu kulturalnym, towarzyskim, spełnienie życiowych planów czy aspiracji edukacyjnych dzieci. Wiele rodzin dotyka problem niedostatku. Dążenie do zabezpieczenia potrzeb materialnych, a także zmiana stylu życia rodziny determinują decyzję o rozłące z najbliższymi i podjęciu zawodowej aktywności poza granicami kraju.

Migracje zagraniczne nie są zjawiskiem nowym, lecz w ostatnich latach, zwłaszcza po wejściu Polski do Unii Europejskiej, mamy do czynienia ze znacznym wzrostem wyjazdów zagranicznych, przede wszystkim w celach zarobkowych. Emigracja zarobkowa oprócz korzyści, chociażby finansowych, niesie ze sobą także wiele zagrożeń. Emigracja ma charakter wielowymiarowy z tego względu można analizować ją z różnych perspektyw. Jednym ze szczególnych aspektów jest odniesienie tego zjawiska do grupy społecznej, jaką jest rodzina[15].

Decyzje o wyjeździe zarobkowym w istotny sposób wpływają na życie członków rodziny, jej strukturę i trwałość. Powszechność zjawiska migracji determinuje zmiany współczesnej rodziny.

K. Gromadzka[16] akcentuje, że „coraz trudniejsza sytuacja w kraju zmusza polskie rodziny do rozłąki. Obecnie migracje stają się swoistego rodzaju modą, a także jedyną możliwością poprawy sytuacji materialnej. Ruchy migracyjne w istotny sposób wpływają na przeobrażenia, jakie dokonują się podczas rozłąki".

---

[14] Tamże, s. 32.

[15] Więckiewicz, B. (2011). *Problem eurosieroctwa. Wybrane aspekty*. Stalowa Wola: Wydawnictwo Wydziału Zamiejscowego Nauk o Społeczeństwie KUL, s. 5.

[16] Gromadzka, K. (2009). Sytuacja życiowa dzieci w rodzinach rozłączonych. W: J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, M. Sobecki (red.), *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana, s. 90.

M. Ziemska[17] podkreśla, że współcześnie pojawiła się nowa kategoria rodzin niepełnych, a mianowicie rodzin z czasową nieobecnością rodzica bądź rodziców. W literaturze socjologicznej wielokrotnie opisywano rodzinę marynarską jako przykład rodziny z czasową nieobecnością ojca. Natomiast obecnie na skutek bezrobocia i niskich zarobków nasiliły się wyjazdy zarobkowe jednego lub obojga rodziców.

Z kolei Z. Kawczyńska[18] zauważa, że niezależnie od tego, czy w migracji uczestniczy cała rodzina, czy tylko niektórzy jej członkowie, migracja jest sprawą całej rodziny. Biorąc pod uwagę zarówno okres decyzyjny, jak i przebieg migracji i jej konsekwencje, należy traktować rodzinę jako „wspólnotę migrującą", szukającą możliwości poprawy swojego losu, zwiększenie swojego życiowego kapitału: materialnego, kulturowego i duchowego, a jednocześnie jako wspólnotę, której trwanie i funkcjonowanie mogą być zagrożone procesem migracji.

Prowadzone badania nad migracją jednoznacznie wskazują na niekorzystne konsekwencje lub co najmniej zwiększone ryzyko: zaburzenia więzi rodzinnej i trwałości rodziny, zaniedbań i niepowodzeń w procesie socjalizacji i wychowania dzieci na skutek nieobecności rodzica, instrumentalnego traktowania osoby wyjeżdżającej przez ograniczenie i ekspozycję jej roli w rodzinie jedynie w funkcji zarobkowej, ograniczenia opieki nad starszymi członkami rodziny, którzy pozostali w kraju[19].

Rozłąka, brak obecności jednego ze współmałżonków, a także poczucie osamotnienia nie sprzyjają utrwalaniu, a także wzmocnieniu więzi między małżonkami. Osobie przebywającej w obcym kraju często towarzyszy silne uczucie osamotnienia, które może przyczynić się do pojawienia się potrzeby znalezienia kogoś bliskiego. Zagrożenie związane z nawiązaniem bliskich kontaktów pozamałżeńskich z osobą płci przeciwnej może spowodować osłabienie więzi emocjonalnej z partnerem lub nawet jej zerwanie. Niekorzystna również staje się sytuacja dzieci, gdy chociaż jedno z rodziców wyjeżdża za granicę.

Definicja eurosieroctwa zawarta w „Biuletynie Informacyjnym" Rzecznika Praw Dziecka[20] brzmi następująco: „mianem eurosieroctwa psychologowie określają zjawisko pozostawiania w kraju dzieci przez rodziców wyjeżdżających za granicę (…) dzieci pozbawione stałego kontaktu nawet z jednym z rodziców, czują się jak sieroty".

---

17 Ziemska, M. (red.) (2001). *Rodzina współczesna*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 58.

18 Kawczyńska, Z. (2008). Migracja – szansa czy zagrożenie rodziny. W: W. Muszyński, E. Sikora (red.), *Małżeństwo i rodzina w ponowoczesności. Szanse – zagrożenia – patologie*. Toruń: Wydawnictwo: Adam Marszałek, s. 113–120.

19 Kawczyńska-Butrym, Z. (2009). *Migracje. Wybrane zagadnienia*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 73–74.

20 *Biuletyn Informacyjny Rzecznika Praw Dziecka* 2008, nr 1–2, s. 2–4.

S. Kozak[21] stwierdza, że eurosierota to dziecko, które wychowuje się bez co najmniej jednego rodzica, który wyjechał za granicę w celach zarobkowych. Autor mówi, że eurosieroctwo natomiast to fakt nieposiadania przez kogoś (niepełnoletniego) obojga rodziców lub jednego rodzica, którzy opuścili kraj w poszukiwaniu pracy. To zjawisko zalicza się do tzw. „sieroctwa społecznego" (stan określający sytuację i położenie społeczne dzieci wychowywanych poza rodziną w domach dziecka lub w rodzinach zastępczych ze względów innych niż śmierć rodziców).

Badania dotyczące zjawiska eurosieroctwa zostały przeprowadzone m.in. przez Fundację Prawo Europejskie, Rzecznika Praw Dziecka, Wyższą Szkołę Pedagogiki Resocjalizacyjnej „Pedagogium" w Warszawie. Badania te pokazały jak duża jest skala problemu. Z badań wynika, że co czwarty uczeń w Polsce jest eurosierotą, jednak należy dodać, że w zdecydowanej większości są to wyjazdy jednego z rodziców. Badaniem problemu eurosieroctwa zajęły się także poszczególne kuratoria oświaty. Z pierwszych wyników badań, które – jak się podkreśla – są niepełne i nie oddają rzeczywistych rozmiarów zjawiska, wynika, że eurosieroctwo jest poważnym problemem społecznym, którego nie powinno się bagatelizować[22].

Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej „Pedagogium" w Warszawie przeprowadziła pod koniec września 2008 roku badanie na zlecenie Rzecznika Praw Dziecka. Ostateczne wnioski z badań: „(…) Co czwarty uczeń w Polsce jest eurosierotą, (…). Z danych zebranych przez „Pedagogium" wynika, że w przypadku migracji rodziców dzieckiem opiekują się głównie dziadkowie (46 proc.) albo rodzic, który akurat jest w kraju (29 proc.). Rzadziej zdarza się, że pieczę nad niepełnoletnim sprawują inni krewni lub dorosłe rodzeństwo (7 proc.)"[23].

Z badań przeprowadzonych w 2011 roku przez Ministerstwo Edukacji Narodowej wynika, że skala eurosieroctwa w Polsce jest bardzo duża. Chociaż trudno w sposób jednoznaczny stwierdzić, jaka jest liczba eurosierot – uczniów, gdyż z placówek szkolnych – jak podaje MEN – zostało zwróconych jedynie 25 % ankiet na ten temat, to z pewnością jest to zjawisko znaczące. Według danych za rok 2006, w woj. zachodniopomorskim rodzice 40% uczniów przebywali za granicą, w woj. świętokrzyskim – 35%. Na Warmii i Mazurach 1,5 tys. rodzin pozostawiło swoje dzieci w kraju, wyjeżdżając za granicę, w Małopolsce – 4,5 tys., w woj. kujawsko-pomorskim – 5 tys. Ankieterzy Fundacji Prawo Europejskie dotarli do przeszło 110 tys. dzieci pozostawionych w kraju, natomiast w roku 2010 do do-

[21] Kozak, S. (2010). *Patologia eurosieroctwa w Polsce. Skutki migracji zarobkowej dla dzieci i ich rodzin*. Warszawa: Wydawnictwo Difin, s. 113.

[22] Walkowska, W. (2011). Wpływ migracji zarobkowej na sytuację dzieci i młodzieży – z uwzględnieniem zróżnicowania regionalnego. W: J. Jęczeń, M. Z. Stepulak (red.), *Wartość i dobro rodziny*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 111.

[23] Walczak, B. Migracje poakcesyjne w perspektywie ucznia. Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej. 'Pedagogium". http://www.brpd.gov.pl/eurosieroctwo/Pedagogium.pdf.

mów dziecka trafiło 1300 takich dzieci[24]. Problem eurosieroctwa w Polsce dotyczy około 1076–1648 tys. uczniów[25].

Z kolei z raportu z badań na temat emigracji zarobkowej, opublikowanego przez B. Walczaka na stronie internetowej Rzecznika Praw Dziecka, wynika, że konsekwencji migracji przynajmniej jednego z rodziców doświadczyło prawie 30% wszystkich badanych uczniów szkoły podstawowej, gimnazjum, liceum oraz technikum. Znacznie częściej wyjeżdżali ojcowie (24%) niż matki (9%). Dzieci z rodzin, w których jeden z rodziców wyjechał za granicę, częściej biorą udział w bójkach, zwłaszcza dotyczy to dzieci w przedziale wiekowym 9–10 lat. B. Walczak podkreśla, że migracje mają na ogół charakter krótkotrwały i dotyczą przeważnie ojców. Należy jednak zaznaczyć, że w latach 2005–2007 od 91 do 150 tys. uczniów było rozłączonych przynajmniej z jednym z rodziców przez okres co najmniej jednego roku. Z kolei liczba uczniów w wieku od 9 do 18 lat, których obydwoje rodzice wyjechali, kształtowała się w przedziale od 4 do 24 tys. Rzadko występowały wyjazdy o charakterze przemiennym – obydwojga rodziców[26].

Migracje rodziców rzutują na funkcjonowanie rodziny w czasie ich pracy za granicą. Nieobecność nawet tylko jednego z rodziców prowadzić może do zaburzenia funkcjonowania rodziny w wielu obszarach życia i wywołuje częściową lub znaczną jej dysfunkcjonalność. Dysfunkcjonalność ta pojawia się jako:

- ograniczenie wielu podstawowych funkcji rodziny: emocjonalnej, socjalizacyjno-wychowawczej, religijnej;
- ograniczenie funkcji opiekuńczej w odniesieniu do młodego pokolenia, co prowadzi do powstania wielu zagrożeń w rozwoju psychospołecznym, jak też powoduje wzrost ryzyka uzależnień;
- ograniczenie funkcji wyznaczającej – rozdzielona migracją rodzina przestaje kształtować poczucie przynależności do grup społecznych, ograniczona jest też jej rola w budowaniu tożsamości kulturowej młodego człowieka;
- ograniczenie funkcji opiekuńczej w odniesieniu do pokolenia seniorów, a jednocześnie ograniczenie ich udziału w socjalizacji najmłodszego pokolenia: seniorzy pozostają bez wsparcia i opieki dzieci, co szczególnie uwidacznia się w sytuacji choroby, trudności życiowych, w związku z tym coraz częściej stają się klientami ośrodków pomocy społecznej i usług pielęgnacyjnych świadczonych w ramach zadań pomocy społecznej; zachwiana jest więź generacyjna,

[24] Kozak, S. (2010). *Patologia eurosieroctwa w Polsce. Skutki migracji zarobkowej dla dzieci i ich rodzin*. Warszawa: Wydawnictwo Difin, s.103.

[25] Milczarski, M. *Polskie eurosieroty*, http://www.magazynfamilia.pl/artykuly/ Polskie_eurosieroty,679,117.html. Dostęp:20. 07. 2013.

[26] Walczak, B. (2008). *Społeczne, edukacyjne i wychowawcze konsekwencje migracji rodziców i opiekunów prawnych uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimanzjalnych*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej „Pedagogium", s. 32.

gdyż dziadkowie nie tylko nie mają kontaktu z wnukami, ale nawet nie mają możliwości przekazania wnukom rodzinnych zwyczajów, tradycji, symboli[27].

Zatem możemy stwierdzić, że migracja zarobkowa chociażby jednego z rodziców niesie poważne zagrożenie dla funkcji, jakie pełni rodzina. Funkcje rodziny są niezbędnymi celami, do których zmierza życie i działalność rodzinna oraz zadaniami, jakie pełni rodzina, zaspakajając potrzeby swych członków i całego społeczeństwa.

A. Nowakowska[28] podkreśla, że migracja zawsze pozostawia jakiś ślad w życiu rodziny. Często też zmienia się postawa rodzica po powrocie. Autorka wymienia takie postawy jak:

- „groźny satrapa" – rozlicza dzieci z wykroczeń przy użyciu agresji fizycznej lub słownej;
- „zrezygnowany kibic" – nie interweniuje w obawie przed zepsuciem atmosfery rodzinnej lub własnego samopoczucia;
- „święty Mikołaj" – zasypuje dzieci prezentami, wkupuje się w ich łaski oraz zagłusza wyrzuty sumienia.

Zaprezentowana charakterystyka rodzin z czasową nieobecnością rodzica pozwala na następujący opis występujących w nich sytuacji wychowawczych: brak stabilizacji rytmu życia i ciągłości w wychowaniu; radość spotkań przyćmiewa zwykle niepokój ponownego rozstania; rodzic dojeżdżający przestaje rozumieć sytuacje rodzinne, w związku z tym nie ma możliwości integrowania w nie; dobre warunki materialne kształtują u dzieci przekonanie, że sens życia na tym polega, bo tak uzasadniany jest wyjazd itp.[29]

Jak wskazują dane statystyczne, w ostatnich latach w rodzinach migracyjnych w Polsce znacznie zwiększyła się liczba rozwodów. Rozwód z kolei wywołuje bardzo negatywne emocje u dzieci. Oprócz utraty zaufania do rodziców, typowymi reakcjami dla nich są m. in. złość, wstrząs, bunt, gniew, niepokój, opór, osamotnienie czy chociażby poczucie winy i wstydu. Reakcje dziecka na rozpad związku małżeńskiego rodziców dostrzegalne są w codziennym życiu. Konsekwencje można dostrzec nie tylko w wynikach szkolnych, ale i w wymiarze zdrowotnym: dzieci te znacznie częściej zapadają na różne choroby, z psychicznymi włącznie[30].

---

[27] Por. Marzec-Karasińska, A. (1998). *Sytuacja rodzinna młodzieży zażywającej środki odurzające*. Stalowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej; Szyniszewska, K. (2007). W poszukiwaniu swojej tożsamości – drugie pokolenie imigrantów. W: D. Lalak (red.), *Migracja, uchodźctwo, wielokulturowość. Zderzenie kultur we współczesnym świecie.* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak"

[28] Nowakowska, A. (2010). Wpływ migracji zarobkowej na jakość życia rodzinnego. W: T. Rostowska (red.), *Psychologia rodziny. Małżeństwo i rodzina wobec współczesnych wyzwań*. Warszawa: Wydawnictwo Difin, s. 107–108.

[29] Ziemska, M. (red.) (2001). *Rodzina współczesna*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 64–65.

[30] Więckiewicz, B. (2011). *Problem eurosieroctwa. Wybrane aspekty*. Stalowa Wola: Wydawnictwo Wydziału Zamiejscowego Nauk o Społeczeństwie KUL, s. 17–18.

Według B. Lulek,[31] rodzina jest pierwszym i podstawowym środowiskiem, w którym dochodzi do transmisji wpływów wychowawczych. Wszelkie zaburzenia i nieprawidłowości powodują ogromne straty w rozwoju dziecka.

Z powyższych rozważań wynika, że migracja wpływa negatywnie na funkcjonowanie dzieci i ich poczucie bezpieczeństwa, często zmienia relacje między współmałżonkami, osłabia więzi z innymi członkami rodziny. Zarobione pieniądze powodują z jednej strony poprawę warunków bytowych rodziny, jednakże w znacznym stopniu wpływają na zakłócenia w obszarze relacji rodzinnych i interpersonalnych.

W wyniku wyjazdu rodzina „zostaje rozłączona przestrzennie; na co dzień zanika wspólnota zamieszkania. Jej członkowie zaczynają funkcjonować w różnych przestrzeniach-migranci w nowej, zwykle nieznanej i niedoświadczanej przez pozostałych członków rodziny"[32].

Możemy wywnioskować, że najbardziej ujemnym następstwem migracji zarobkowej dla rodziny jest tęsknota oraz poczucie pustki. Dotyka ona przede wszystkim młodsze dzieci, które nie potrafią sobie wytłumaczyć w sensowny sposób braku obecności rodzica.

Badania dotyczące konsekwencji wyjazdów migracyjnych, przeprowadzone w pierwszej połowie 2008 roku, wskazują, że – według pedagogów – do najczęstszych następstw należą: osamotnienie oraz zaburzenia więzi emocjonalnych (65%), wzrost samodzielności (57,4%), brak kontroli ze strony dorosłych (49%), wzrost zachowań ryzykownych – sięganie po alkohol (28,6%), pogorszenie stanu zdrowia (14, 2%), obniżenie wieku inicjacji seksualnej (10,3%), brak zabezpieczenia materialnego (7, 3%), wzrost zachowań ryzykownych – sięganie po narkotyki (6,6%)[33].

Jak widać, za negatywne konsekwencje emigracji rodzica (rodziców) pedagodzy najczęściej uznają osamotnienie dziecka. Problem ten dotyczy ponad połowy dzieci emigrantów.

G. Miłkowska[34] słusznie zauważa, że dzieci i młodzież z rodzin migracyjnych znajdują się w obszarze ryzyka wychowawczego. Dla niektórych uczniów wyjazd rodzica stanowi wyzwanie, jest „próbą dojrzałości społecznej, a nawet zwiększonej motywacji".

Z całą pewnością możemy mówić o narastającym problemie sieroctwa duchowego.

---

31 Lulek, B. (2000). *Rodzina i szkoła wobec osobowości dziecka*. Kraków: Wydawnictwo Impuls, s. 13.

32 Danilewicz, W. (2009). Wspólnota rodzinna w warunkach migracji zagranicznej. W: J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, M. Sobecki (red.), *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana, dz. cyt., s. 70.

33 Kozdrowicz, E. (2009). Psychopedagogiczne skutki rozłąki migracyjnej, *Zeszyty Metodyczne*, nr 8, s. 30.

34 Miłkowska, G. (2009). Wychowawcze i społeczne skutki emigracji zarobkowej dla rozwoju dzieci (na przykładzie regionu częstochowskiego). W: M. Janukowycz (red.), *Smak emigracji. Dramaty dzieci*. Kraków: Wydawnictwo Scriptum, s. 104.

Z badań D. Wrony[35] wynika, że poczucie sieroctwa duchowego wśród polskich emigrantów występuje u co dziesiątej osoby objętej badaniami. Okazało się, że dzieci, odczuwające sieroctwo duchowe w sytuacjach trudnych, jedynie w pojedynczych przypadkach mogły liczyć na swoich rodziców (6,2% odpowiedzi). Zdecydowana większość stwierdziła, że funkcje wspierające wypełniają znajomi lub inni członkowie rodzin. Okazuje się, że „eurosieroty" częściej cierpią na depresję, odsuwają się od otoczenia (znajomych, przyjaciół), opuszczają się w nauce, często sięgają po alkohol lub narkotyki, zacierają się też więzi rodzinne, brakuje zaufania, bywa, że najmłodsi zapominają o swoich ojcach i matkach. Niektórym kojarzą się tylko z prezentami, a przecież miłości i troski rodzicielskiej nie można zastąpić dobrami materialnymi[36].

Rozstanie z rodzicem z powodu jego wyjazdu zarobkowego „przyczynia się do zakłócenia różnego rodzaju postaw. Występują przy tym różne stany emocjonalne, jak radość związana z przyjazdem rodziców oraz rozpacz związana z ich wyjazdem. Ciągłe niepokoje, lęki, obawy i wątpliwości mieszają się ze sobą, powodując w konsekwencji zaburzenia w zachowaniu"[37]. W konsekwencji rozłąki z rodzicami dzieci mają między innymi problemy z samooceną, budowaniem relacji z kolegami, brakiem zaufania. Na różnych etapach szkolnej edukacji u dzieci migrujących rodziców pojawiają się problemy związane z nauką, trudności wychowawcze, nieusprawiedliwiona nieobecność na lekcjach, ucieczki i inne negatywne zjawiska[38].

Psycholodzy i pedagodzy sygnalizowali już od 2004 roku problemy z uczniami związane z eurosieroctwem. Niepokojąco wzrosła liczba wagarowiczów, dzieci coraz częściej opuszczają zajęcia szkolne, nie przykładają się do nauki, bywają agresywne w stosunku do pedagogów, jak i kolegów, koleżanek. Nie potrafią poradzić sobie z tym, co je spotkało, tłamszą w sobie, wybuchając czasem dla chwilowego odreagowania. Dzieje się tak dlatego, że dzieci, których rodzice wyjechali, nie zawsze mają dobrą opiekę. Najczęściej pozostają z dziadkami lub ciociami, którzy nie zawsze umieją sprostać wychowawczym wyzwaniom[39].

Powyższe wnioski znalazły potwierdzenie w badaniach przeprowadzonych w 2008 roku przez Rzecznika Praw Dziecka. Dzieci rodziców, którzy wyjechali za

[35] Wrona, D. (2011). *Sytuacja rodzinna a problem sieroctwa duchowego wśród dzieci polskich emigrantów* (niepublikowana praca magisterska na UMCS). Lublin, s. 79.

[36] Por. Żywiec, J. (2010). Konsekwencje migracji. W: D. Bieńkowska, C. Ulasiński, J. Szymańska (red.) *Trajektorie migracyjne województwa podkarpackiego*. Kraków, s. 115–120; Walczak, B. (2008). *Społeczne, edukacyjne i wychowawcze konsekwencje migracji rodziców i opiekunów prawnych uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimanzjalnych*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej „Pedagogium".

[37] Miłkowska, G. (2009). Wychowawcze i społeczne skutki emigracji zarobkowej dla rozwoju dzieci (na przykładzie regionu częstochowskiego). W: M. Janukowycz (red.), *Smak emigracji. Dramaty dzieci*. Kraków: Wydawnictwo Scriptum, s. 103.

[38] Kozak, G. (2010). *Patologia eurosieroctwa w Polsce. Skutki migracji zarobkowej dla dzieci i ich rodzin*. Warszawa: Wydawnictwo Difin, s. 118–124.

[39] Tamże, s. 119.

granicę na dłuższy czas, znacznie gorzej radzą sobie na co dzień w relacjach z rówieśnikami, jak i w edukacji szkolnej. Dzieci opuszczone przez rodziców chodzą w przerwach między lekcjami po korytarzach bardziej smutne, a także zaczynają gorzej się uczyć; częstym problemem jest ponadto nieodrabianie zadań domowych, więcej czasu spędzają na podwórkach lub też w centrach handlowych[40].

Brak kontroli rodziców, a zarazem zanik podstawowych wartości życiowych, prowadzi nierzadko do prób samobójczych zarówno wśród uczniów szkół gimnazjalnych, jak i ponadgimnazjalnych. W ostatnich latach co roku życie odbiera sobie ponad 280 uczniów szkół gimnazjalnych oraz ponadgimanzjalnych, jak również około pięćdziesięcioro dzieci w młodszym wieku. Jest to o kilkadziesiąt przypadków więcej niż w 2000 roku[41].

Istotnym problemem występującym w rodzinie migracyjnej jest zachwiany proces socjalizacji. Jak pisze Z. Tyszka, proces ten zachodzi na kilku poziomach. Pierwszy, najbardziej ogólny polega na zdobyciu tych umiejętności i kompetencji, które są niezbędne do egzystencji i współpracy z innymi ludźmi. Mamy tu do czynienia ze swoistym minimum kulturowym, które jest wymagane od każdej osoby. W tym przypadku ważne jest przyswajanie określonych reguł postępowania, idei, wartości, symboli czy też przekonań. Drugi poziom – niższy – wiąże się z przyjmowaniem ról społecznych, które związane są z pozycjami, które człowiek chce osiągnąć[42].

H. Cudak[43] zaznacza, że im wcześniej rodzice zaczną przygotowywać własne dzieci do różnych trudności życiowych, zarówno tych tkwiących w rodzinie, jak i w innych środowiskach, tym łatwiej będzie przejść przez skomplikowane sytuacje życiowe. Dlatego też rodzice swoim celowym oddziaływaniem socjalizacyjnym i wychowawczym są w stanie wyeliminować wiele trudności, na które napotkają w przyszłości ich dzieci[44].

Funkcja socjalizacyjna rodziny należy do najważniejszych w życiu człowieka. Jest ona realizowana od wczesnego dzieciństwa aż do okresu, w którym człowiek uzyskuje dojrzałość psychiczną i fizyczną. Dzieci od najmłodszych lat obserwują zachowania swoich rodziców i je naśladują. Trudno o takie naśladownictwo w przypadku, gdy rodziców nie ma przez dłuższy czas. Sytuacja ta sprawia, że dzieci w późniejszym okresie nie są przygotowane do roli męża, żony, matki czy ojca. Nie mają przykładu kształtowania się dojrzałej osobowości, która zdolna jest do miłości i poświęcenia dla drugiej osoby[45].

---

40 Walczak, B. (2008). *Społeczne, edukacyjne i wychowawcze konsekwencje migracji rodziców i opiekunów prawnych uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych*, Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej „Pedagogium" w Warszawie.

41 Szpunar, O. (2010). Dzieci chore na życie. *Gazeta Wyborcza*. Kraków, 28 czerwca 2010, nr 148, s. 1.

42 Sztompka, P. (2005). *Socjologia*. Kraków, s. 393.

43 Cudak, H. (2009). *Od rodziny pochodzenia do rodziny prokreacji*. Łowicz, s. 126.

44 Więckiewicz, B. (2011). *Problem eurosieroctwa. Wybrane aspekty*. Stalowa Wola: Wydawnictwo Wydziału Zamiejscowego Nauk o Społeczeństwie KUL, s. 29.

45 Tamże, s. 29.

Reasumując, wyjazdy zarobkowe rodziców przynoszą wiele strat na płaszczyznach funkcjonowania rodziny. Zachwiany proces wychowania i socjalizacji, brak bądź zmniejszenie kontroli nad zachowaniem dziecka, nie są do nadrobienia w przyszłości. Negatywne konsekwencje wyjazdów można zauważyć wtedy, gdy wyjeżdża jedno lub obydwoje rodziców. W rodzinie dla prawidłowego rozwoju i funkcjonowania dziecka istotna jest obecność zarówno matki, jak i ojca. Dziecko musi mieć poczucie wsparcia oraz bezpieczeństwa ze strony rodziców. Rodzice nie tylko swoją obecnością, ale też postawą i zachowaniem powinni stanowić przykład właściwego postępowania dla swoich dzieci.

Dokonujące się w świecie przeobrażenia wywierają znaczący wpływ na funkcjonowanie współczesnej rodziny, która „stanowi przestrzeń skomplikowaną i trudną do ogarnięcia”[46]. Zmiany dotyczą różnych funkcji i obszarów jej życia, w tym sfery materialnej. Członkowie wielu rodzin wyjeżdżają do pracy za granicę. Decyzja o migracji zarobkowej zdeterminowana jest rozmaitymi czynnikami, zarówno ekonomicznymi, jak i psychologicznymi. Niezależnie jednak od przyczyn, wyjazd zawsze wywiera znaczący wpływ na funkcjonowanie całej rodziny: dorastających bez jednego lub obojga rodziców dzieci, pozostającego w kraju małżonka, jak też potrzebujących wsparcia rodziców. Zajmując się zagadnieniem wyjazdów zarobkowych, warto poddać ten obszar głębszej refleksji. Złożoność konsekwencji wyjazdów dla członków rodziny wymaga opracowania łatwo dostępnych profesjonalnych narzędzi diagnostycznych i programów wsparcia. W sytuacji dezintegracji rodziny znaczącą kwestią jest stworzenie możliwości korzystania z poradnictwa i właściwie prowadzonej diagnostyki lub profilaktyki.

[46] Mancewicz, M. (2010). Współczesna rodzina w dobie aksjologicznego kryzysu. W: W. Muszyński (red.), *Wartości w rodzinie: ciągłość i zmiana*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 104.

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE 2014(1)
ROZPRAWY I MATERIAŁY, s. 181–192

Wiesław Kowalski
Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Praca z rodziną dysfunkcjonalną – współczesnym wyzwaniem systemu wspierania rodziny i pieczy zastępczej

Working with a disfunctional family – a contemporary challenge of family support and foster care

Streszczenie
Artykuł ukazuje potrzebę wspierania rodziny niewydolnej wychowawczo. Na początku dokonano analizy przyczyn dysfunkcjonalności rodzin, wskazując na szereg uwarunkowań prowadzących do różnorodnych zagrożeń i nieprawidłowości w funkcjonowaniu rodziny. Następnie zaprezentowano szereg form wspierających rodzinę, do których należy zaliczyć: pracę socjalną, konsultację wychowawczą, interwencję kryzysową, grupę wsparcia, terapię i poradnictwo rodzinne. Powyższe formy powinny zapobiegać sieroctwu społecznemu i prowadzić do ograniczenia umieszczania dzieci w formach opieki zastępczej. W dalszej części artykułu przedstawiono cele i zadania wynikające z ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. Szczególną uwagę zwrócono na zadania administracji samorządowej szczebla gminnego i powiatowego. Określono także zadania, wynikające z ustawy, dla utworzonych nowych stanowisk: asystenta rodziny i koordynatora pieczy zastępczej. W zakończeniu podkreślono, że celem nadrzędnym systemu wspierania rodziny i pieczy zastępczej jest praca profilaktyczna z rodziną, która powinna przyczyniać się do życia i wychowania dzieci w ich naturalnych rodzinach.

Summary
This article reveals the need for educationally incompetent family support. At the beginning, the analysis of the causes of disfunctionality among families was carried out, pointing to a number of conditions leading to a variety of risks and failures in a family functioning. Next, a number of forms of family support was presented, which included: social work, educational consultation, crisis intervention, support group therapy and family counseling. These forms should prevent social orphanhood and lead to reduction of placement of children in foster care forms. Later in this article the objectives and tasks arising from the Act on family support and foster care system were presented. Particular attention was paid to the task of local administration in municipalities and districts. The tasks of the Act for new positions of a family assistant and coordinator of foster care were defined. In the conclusion, it was emphasized that the primary goal of the system of family support and foster care is preventive work with a family, what should contribute to the lives of children in their natural families.

Słowa kluczowe: dysfunkcjonalność, piecza zastępcza, asystent rodziny, profilaktyka
Keywords: disfunctionality, custody replacement, family assistant, prevention

Rodzina jako naturalna i powszechna społeczność jest podstawową i najważniejszą dla rozwoju człowieka instytucją. W stosunku do jakiejkolwiek innej wspólnoty pozostaje ona zawsze społecznością pierwotną i jedną z najbardziej cenionych wartości. Okres transformacji, który przyniósł wiele pozytywnych zmian, przyczynił się także do powstania sytuacji, która powoduje, że społeczeństwo polskie często określane jest jako społeczeństwo ryzyka. Egzystencja w niepewnej i nie do końca klarownej rzeczywistości rzutuje na jakość funkcjonowania rodziny, określanej coraz częściej mianem rodziny ryzyka.

Chociaż powszechnie mówi się o rozmaitych zagrożeniach i nieprawidłowościach w funkcjonowaniu rodziny, często wręcz o jej kryzysie, uznawana jest ona jednak niezmiennie za najważniejszą komórkę społeczną, a w konsekwencji za dobro, które należy chronić. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera pomoc oraz praca socjalna z rodziną doświadczającą dziś takich negatywnych zjawisk jak: bezrobocie, ubóstwo, sieroctwo. Na problemy te nakładają się także inne zjawiska o różnym pochodzeniu i charakterze, wymienić można: wzrost liczby rodzin trwale lub czasowo niepełnych, liberalizacja poglądów w dziedzinie etyki, zawężanie działalności kulturalnej członków rodziny na skutek postępującej pauperyzacji wielu polskich rodzin[1]. Zjawiska te niejednokrotnie stają się przyczyną częściowej lub całkowitej dysfunkcji rodzin, prowadząc do ich niewydolności, a często do patologii. Szczególnego więc znaczenia nabierają oddziaływania socjalne koncentrujące się na rodzinnej opiece zastępczej i pracy instytucji pomagających w sytuacjach kryzysowych.

Przeprowadzona w Polsce reforma systemu opieki nad dzieckiem spowodowała, że dominującą formą organizacyjną stały się powiatowe centra pomocy rodzinie, które po reformie administracji terytorialnej w 1999 r. przejęły znaczą część zadań likwidowanych zespołów pomocy społecznej, jak również podjęły całkiem nowe zadania w zakresie opieki zastępczej.

Dopełnieniem tych zmian było wyłączenie w 2000 r. opieki nad dziećmi z nadzoru Ministerstwa Edukacji Narodowej i przekazanie jej do Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej. Opieka nad dzieckiem i rodziną stała się tym samym elementem składowym systemu pomocy społecznej i uwzględniona w zapisach ustawy dotyczącej pomocy społecznej, w nowym, odrębnym rozdziale – *Opieka nad rodziną i dzieckiem*.

Wprowadzono zarazem nowe cenne rozwiązania w zakresie funkcjonowania opieki zastępczej. Przyjęto zasadę, ze w sytuacji konieczności rozdzielenia dziecka z rodziną należy starać się umieścić je czasowo w rodzinnym środowisku zastępczym, nie zaś w placówce opiekuńczo-wychowawczej. W czasie pobytu dziecka w rodzinie zastępczej zadaniem pracowników socjalnych jest prowadzenie pracy naprawczej z rodziną. Istotna jest zarazem dbałość o podtrzymanie więzi dziec-

[1] Maj, R. (2006). Współczesna rodzina jako podmiot pracy socjalnej. W: *Współczesne wyzwania pracy socjalnej*. Pod red. J. Kędzior, A. Ładyżyńskiego, Toruń, s. 81.

ka z domem rodzinnym i ostatecznie – reintegracja rodziny oraz udzielenie jej wsparcia, by nie dopuścić do ponownej separacji[2].

System opieki zastępczej nad dzieckiem pozbawionym opieki rodziców przedstawiony był początkowo w *Ustawie z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, w rozdziale Opieka nad rodziną i dzieckiem*[3]. Wyszczególniono szereg form pomocy dziecku i rodzinie w sytuacji, gdy rodzina ma trudności z wypełnieniem swoich obowiązków. Zauważono, że system pomocy rodzinie i dziecku w pierwszej kolejności powinien być nastawiony na pomoc w rozwiązywaniu problemów rodziny, zanim nastąpi rozkład więzi rodzinnych oraz zaistnieją okoliczności zmuszające do rozdzielenia rodziny. W pracy z rodziną należy się koncentrować na poprawie funkcjonowania całej rodziny, a nie tylko na pracy z dziećmi. Wspieranie rodziny należy zaczynać jak najwcześniej. Najlepszym miejscem do kontaktów z rodziną jest jej dom.

Dotychczasowe badania potwierdzają, ze podstawową przyczyną umieszczania dzieci w różnych formach opieki zastępczej jest brak realnej pomocy rodzinie zmarginalizowanej lub rodzinie w kryzysie. Dlatego istotą proponowanych rozwiązań jest stworzenie spójnego systemu opieki nad dzieckiem i rodziną je wychowującą, jeżeli ma ona trudności w prawidłowym wypełnianiu swoich funkcji. Działania podejmowane w ramach tego systemu powinny zapewnić rodzinie taką pomoc, aby w jej efekcie wyeliminowane zostało zagrożenie zabrania dziecka z rodziny, lub zapewniony szybki do niej powrót dla tych dzieci, które z uwagi na ich dobro okresowo musiały zostać umieszczone poza rodziną[4].

Pracę z rodziną powinno się zacząć od pomocy w jej codziennych problemach. Należy pamiętać, że efektywna praca z rodziną musi być stała, intensywna i dotyczyć jej ważnych problemów. Praca ta powinna w szczególności:

- wspierać integrację rodziny, wzmacniać więzi uczuciowe w rodzinie,
- pomagać w integracji rodziny z otoczeniem,
- służyć odbudowaniu funkcji opiekuńczych i wychowawczych rodziny,
- neutralizować patogenne oddziaływanie rodziny na dzieci,
- pomagać w konstruktywnym rozwiązywaniu konfliktów i kryzysów w rodzinie.

Podstawowe formy pomocy rodzinie to: pomoc socjalna, konsultacje wychowawcze, interwencja kryzysowa, grupa wspierania oraz terapia rodzinna (indywidualna lub grupowa). Pracownicy pomocy społecznej w bezpośredniej pracy z rodziną problemową powinni znaleźć oparcie w zinstytucjonalizowanych formach wspierania rodzin, w zależności od występujących problemów i stopnia ich zaawansowania. Poradnictwo rodzinne i wychowawcze, organizowane w ramach poradnictwa specjalistycznego pomocy społecznej, powinno świadczyć pomoc ze

---

[2] Brągiel, J. (2004). Rodzina obszarem pracy socjalnej. W: *Praca socjalna – wielość perspektyw, Rodzina – Multikulturowość – Edukacja*, Opole, s. 16.

[3] *Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej* (Dz. U. Nr 64, poz. 593).

[4] Hryniewicz, J. (2006). *Odrzuceni. Analiza procesu umieszczania dzieci w domach dziecka*, Warszawa, s. 73.

strony wykfalifikowanej kadry psychologów i pedagogów, a także pracowników socjalnych, prawników, lekarzy specjalistów w zakresie pracy z rodziną. Do głównych zadań poradnictwa rodzinnego i wychowawczego należy zaliczyć:

- diagnozowanie środowiska rodzinnego,
- diagnozowanie sytuacji dziecka w rodzinie oraz potrzeb i możliwości dziecka,
- poradnictwo socjalne,
- prowadzenie poradnictwa opiekuńczego w zakresie zaspokajania podstawowych potrzeb dziecka i rodziny,
- poradnictwo w zakresie rozwiazywania problemów wewnętrznych,
- poradnictwo dotyczące zaburzeń w zachowaniu i niedostosowania społecznego,
- przygotowanie indywidualnych planów terapeutycznych dla rodzin i dzieci,
- prowadzenie terapii rodzinnej,
- prowadzenie grup wsparcia[5].

Poradnictwo rodzinne powinno być tworzone na bazie już istniejących form pomocy społecznej, poradni specjalistycznych, z wykorzystaniem potencjału fachowców w pożądanych dziedzinach pracujących na terenie powiatu, szczególnie w ośrodkach diagnostycznych placówek opiekuńczo-wychowawczych, poradniach psychologiczno-pedagogicznych oraz poradniach uzależnień.

Ważną rolę w rodzinach problemowych spełniają środowiskowe formy wspierania rodziny w jej funkcjach opiekuńczo-wychowawczych. Środowiska lokalne powinny konstruować własne, uwzgledniające specyficzne potrzeby regionu programy psychoprofilaktyczne, które pozwolą na wsparcie rodziny, a tym samym zapobiegną powiększaniu się niewydolności rodziny i konieczności umieszczania dzieci poza rodziną. Celem tych programów powinno być wspieranie rodziny, szkoły i społeczności lokalnej w rozwiązywaniu problemów dzieci i młodzieży, głównie poprzez:

- zapewnienie pomocy socjalnej,
- dożywianie,
- pomoc w nauce i wyrównywanie braków,
- trening umiejętności społecznych,
- organizację czasu wolnego, rozwój zainteresowań, zabawę, sport,
- organizację wypoczynku letniego i zimowego, turystykę,
- szkolenie rodziców w zakresie wypełniania ról rodzicielskich.

Podstawowymi formami realizacji powinno być:

- tworzenie grup i środowisk rówieśniczych alternatywnych wobec młodocianych grup subkulturowych,
- praca uliczna (pedagodzy ulicy) z dziećmi i młodzieżą,
- organizowanie świetlic terapeutycznych i klubów środowiskowych jak najbliżej domu, proponowanie w nich interesujących form spędzania czasu po szkole,

[5] Czarnecki, P. (2009). *Współczesne problemy bioetyczne dotyczące początki i końca życia ludzkiego w kontekście etyki pracownika socjalnego. Studium pracy socjalnej*, Lublin, s. 191.

- organizowanie ognisk wychowawczych i świetlic środowiskowych, które zapewnią opiekę i wszechstronną pomoc dzieciom, a jednocześnie będą współpracować z rodziną dziecka,
- organizowanie ośrodków interwencji kryzysowej z takimi formami jak: telefon zaufania, zespół interwencji kryzysowej, hotelik,
- prowadzenie ośrodków wsparcia dla młodzieży z uzależnieniami,
- prowadzenie form aktywizacji zawodowej młodzieży[6].

Rozbudowa i zróżnicowanie form pomocy środowiskowej powinno zapobiegać sieroctwu społecznemu i prowadzić do ograniczenia umieszczania dzieci w formach opieki zastępczej. W sytuacji wyczerpania wszystkich możliwości zapewnienia dziecku opieki i wychowania w rodzinie naturalnej i umieszczenia dziecka poza rodziną, ustawa o pomocy społecznej akcentuje podmiotowość dziecka oraz prawo dziecka do wychowania w rodzinie, a w przypadkach koniecznych zapewnienie opieki i wychowania w rodzinnych formach opieki. Wychowanie w formach pieczy zastępczej powinno respektować prawo dziecka do stabilnego środowiska wychowawczego, do utrzymania osobistych kontaktów z rodziną oraz powrotu do rodziny naturalnej. Ustawa wymienia podstawowe prawa dziecka do poszanowania jego godności, wartości osobowej, prywatności, rozwoju zgodnie z jego wolą, możliwościami i potrzebami, z poszanowaniem woli rodziców. Zaakcentowane jest też prawo do pomocy w przygotowaniu do usamodzielnienia, dostępu do informacji, wyrażania opinii w sprawach, które dotyczą dziecka oraz prawo do ochrony przed poniżającym traktowaniem i karaniem. Ustawa o pomocy społecznej wyraźnie akcentowała kolejność zasad dotyczących pomocy rodzinie i dziecku, a mianowicie:

- wspieranie funkcji opiekuńczych rodziny przez specjalistyczne formy pomocy na bazie środowiskowych placówek opiekuńczo-wychowawczych wsparcia dziennego,
- zapewnienie dziecku wsparcia i wychowania w rodzinie zastępczej,
- umieszczenie dziecka w placówce opiekuńczo-wychowawczej[7].

Kolejność powyższych zadań dotyczących pomocy rodzinie i dziecku nie jest przypadkowa. Pierwsze z nich dotyczy pomocy profilaktycznej i wsparcia rodziny z wykorzystaniem jej potencjału, a także możliwości środowiska lokalnego. Zadanie to realizowane jest głównie poprzez placówki wsparcia dziennego, które zapewniają dziecku pomoc w nauce, organizują czas wolny, prowadzą rozwój zainteresowań oraz stałą pracę z rodziną dziecka. Palcówki wsparcia dziennego prowadzą zajęcia terapeutyczne, korekcyjne, kompensacyjne i logopedyczne, udzielają także pomocy w sytuacjach kryzysowych szkolnych, rodzinnych, rówieśniczych i osobistych

[6] Kowalski, W. (2009). Opieka nad rodziną i dzieckiem jako obszar edukacji dorosłych. W: M. Pakuła, A. Dudak (red.), *Edukacja ustawiczna dorosłych w europejskiej przestrzeni kształcenia. Z perspektywy polskich doświadczeń*, Lublin, s. 181.

[7] Art. 80 *Ustawy z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej* (Dz. U. Nr 64, poz. 593).

w oparciu o diagnozę indywidualną dziecka i jego rodziny[8]. Dopiero gdy ta forma pomocy zawiedzie, należy kierować dzieci w pierwszej kolejności do rodzin zastępczych, a w ostateczności do form opieki zastępczej typu instytucjonalnego.

Zadania te i zasady ich realizacji zostały usankcjonowanie w odrębnym akcie prawnym, którym jest *Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej*[9].

W trakcie jej przygotowywania uznano, że bardzo duże znaczenie mają działania profilaktyczne, pomagające rodzinie w prawidłowym funkcjonowaniu i wychowywaniu dzieci, przeciwdziałające powstawaniu problemów lub pozwalające je rozwiązywać we wczesnym okresie ich pojawiania się. Podstawowym narzędziem działania na rzecz dziecka powinna być praca z rodziną. Jest ona ważna w momencie przeżywania przez rodzinę pierwszych trudności, jest niezbędna wówczas, gdy w rodzinie ma miejsce poważny kryzys, zagrażający dobru dziecka. W wyniku pracy z rodziną powinna ona osiągnąć zdolność prawidłowego funkcjonowania na tyle, aby bezpieczeństwo dzieci nie było zagrożone.

Działaniom profilaktycznym mającym na celu stworzenie dziecku odpowiednich warunków życia w jego środowisku rodzinnym muszą towarzyszyć działania na rzecz doskonalenia i rozwoju różnych form pieczy zastępczej nad dzieckiem. Należy przy tym wyraźnie podkreślić, że powinny mieć one charakter okresowy i wszędzie tam, gdzie jest to możliwe, zmierzać do integracji dziecka z jego rodziną. Wśród instytucji sprawujących pieczę zastępczą nad dzieckiem szczególne miejsce powinny zajmować formy rodzinne. Mają one ogromną przewagę nad instytucjonalnymi formami (palcówki opiekuńczo-wychowawcze) nie tylko z uwagi na skutki społeczne, w tym przede wszystkim dobro dziecka, ale także z punktu widzenia skutków ekonomicznych: koszty opieki i wychowania dziecka w każdej z rodzinnych form pieczy zastępczej są znacznie niższe niż w placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Mając to na uwadze zakłada się, ze podstawowymi formami pieczy zastępczej będą rodziny zastępcze spokrewnione, rodziny zastępcze niespokrewnione oraz placówki typu rodzinnego.

Praca z rodziną powinna przybierać różnorodne formy dostosowane do potrzeb, możliwości i okoliczności udzielania pomocy i wsparcia.

Ustawa zobowiązuje organy administracji samorządowej do realizacji zadań w zakresie wspierania rodziny i systemu pieczy zastępczej. Do zadań własnych gminy należy między innymi:

- opracowanie i realizacja 3-letnich gminnych programów wspierania rodziny,
- tworzenie oraz rozwój systemu opieki nad dzieckiem, w tym placówek wsparcia dziennego, oraz praca z rodziną przeżywającą trudności w wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczych,

[8] *Rozporządzenie Ministra Polityki Socjalnej z dnia 14 lutego 2005 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych* (Dz. U. Nr 37, poz. 331).

[9] *Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej* (Dz. U. z 2013 r., poz. 135).

- prowadzenie monitoringu sytuacji dziecka z rodziny zagrożonej kryzysem lub przeżywającej trudności w wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczej zamieszkałej na terenie gminy[10].

Do zadań zleconych z zakresu administracji rządowej realizowanych przez gminę należy wykonywanie zadań wynikających z rządowych programów dotyczących wspierania rodziny[11].

Ustawa nakłada również obowiązek realizacji zadań odnoszących się do samorządu powiatowego.

Do zadań własnych samorządu powiatowego należy między innymi:

- opracowanie i realizacja 3-letnich powiatowych programów dotyczących rozwoju pieczy zastępczej,
- zapewnienia dzieciom pieczy zastępczej w rodzinach zastępczych, rodzinnych domach dziecka oraz placówkach opiekuńczo-wychowawczych,
- organizowanie wsparcia osobom usamodzielnianym opuszczającym rodziny zastępcze, rodzinne domy dziecka oraz placówki opiekuńczo-wychowawcze i regionalne placówki opiekuńczo-terapeutyczne przez wspieranie procesu usamodzielniania,
- organizowanie wsparcia dla rodzinnej pieczy zastępczej, w szczególności przez tworzenie warunków do powstawania grup wsparcia i specjalistycznego poradnictwa,
- wyznaczanie organizatora rodzinnej pieczy zastępczej[12].

Do zadań zleconych z zakresu administracji rządowej realizowanych przez powiat należy realizacja i finansowanie zadań wynikających z rządowych programów wspierania rodziny i systemu pieczy zastępczej[13].

W celu wzmocnienia pracy z rodziną ustawa wprowadza stanowisko asystenta rodzinnego w gminie. Pracownicy socjalni, nadmiernie obciążeni swoimi zadaniami, nie mogą poświęcić odpowiedniej uwagi pozamaterialnym problemom rodziny. Ponadto nie są oni przygotowani do rozwiązywania problemów związanych z wychowaniem małoletnich dzieci. Dlatego też postuluje się, aby w ośrodku pomocy społecznej powołać stanowisko asystenta rodzinnego, niezależnie od pracowników socjalnych.

Celem pracy asystenta jest osiągnięcie przez rodzinę podstawowego poziomu stabilności życiowej, która umożliwi jej wychowywanie dzieci. Jego głównym zadaniem jest niedopuszczenie do oddzielenia dzieci od rodziny. Intensywna praca asystenta z rodziną nie może ustać nawet w przypadku czasowego umieszczenia przez sąd dziecka poza rodziną. Wówczas zadaniem asystenta staje się nie tylko praca z rodziną w miejscu zamieszkania, ale również współpraca z rodziną spokrewnioną lub koordynatorem powiatowym, odpowiedzialnym za dziecko

[10] Tamże, art. 17.
[11] Tamże, art. 177.
[12] Tamże, art. 180 ustawy.
[13] Tamże, art. 181 ustawy.

umieszczone w instytucji sprawującej pieczę zastępczą, będącej w gestii samorządu powiatowego, oraz z sądem. Asystent powinien aktywnie uczestniczyć we wszystkich działaniach zmierzających do powrotu dziecka do rodziny.

Do zadań asystenta rodziny należy w szczególności:

opracowanie i realizacja planu pracy z rodziną we współpracy z członkami rodziny i w konsultacji z pracownikiem socjalnym,

- opracowanie, we współpracy z członkami rodziny i koordynatorem rodzinnej pieczy zastępczej, planu pracy z rodziną, który jest skoordynowany z planem pomocy dziecku umieszczonemu w pieczy zastępczej;
- udzielanie pomocy rodzinom w poprawie ich sytuacji życiowej, w tym w zdobywaniu umiejętności prawidłowego prowadzenia gospodarstwa domowego;
- udzielanie pomocy rodzinom w rozwiązywaniu problemów socjalnych;
- udzielanie pomocy rodzinom w rozwiązywaniu problemów psychologicznych;
- udzielanie pomocy rodzinom w rozwiązywaniu problemów wychowawczych z dziećmi;
- wspieranie aktywności społecznej rodzin;
- motywowanie członków rodzin do podnoszenia kwalifikacji zawodowych;
- udzielanie pomocy w poszukiwaniu, podejmowaniu i utrzymywaniu pracy zarobkowej;
- motywowanie do udziału w zajęciach grupowych dla rodziców, mających na celu kształtowanie prawidłowych wzorców rodzicielskich i umiejętności psychospołecznych;
- udzielanie wsparcia dzieciom, w szczególności poprzez udział w zajęciach psychoedukacyjnych;
- podejmowanie działań interwencyjnych i zaradczych w sytuacji zagrożenia bezpieczeństwa dzieci i rodzin;
- prowadzenie indywidualnych konsultacji wychowawczych dla rodziców i dzieci;
- prowadzenie dokumentacji dotyczącej pracy z rodziną;
- dokonywanie okresowej oceny sytuacji rodziny, nie rzadziej niż co pół roku, i przekazywanie tej oceny podmiotowi;
- monitorowanie funkcjonowania rodziny po zakończeniu pracy z rodziną;
- sporządzanie, na wniosek sądu, opinii o rodzinie i jej członkach;
- współpraca z jednostkami administracji rządowej i samorządowej, właściwymi organizacjami pozarządowymi oraz innymi podmiotami i osobami specjalizującymi się w działaniach na rzecz dziecka i rodziny[14].

Asystent rodziny informuje członków rodziny wymagających wsparcia o celu pomocy, planowanym jej zakresie i spodziewanych efektach, a także o koniecznym udziale osoby w przezwyciężaniu jej trudnej sytuacji rodzinnej. Wszystkie etapy pracy z rodziną zakładają zgodę rodziny oraz jej czynny udział w podejmowanych działaniach.

[14] Tamże, art. 15.

Aby praca asystenta rodzinnego przyniosła zakładane efekty, nie może on mieć pod opieką więcej niż 20 rodzin[15].

Zatrudniając asystenta rodzinnego w gminie, należy bezwzględnie przestrzegać zasady, że nie będzie on wykorzystywany do zastępowania czy wyręczania pracownika socjalnego w jego zadaniach, a w szczególności nie może on przyznawać świadczeń socjalnych.

Asystent rodzinny powinien posiadać udokumentowane kwalifikacje do pracy z rodziną. Obok odpowiedniego przygotowania teoretycznego powinien posiadać praktykę w pracy z dziećmi i ich rodzinami, zdobytą wcześniej np. w dziennych placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Ważne są również predyspozycje osobowościowe kandydata na asystenta, gdyż powinien on być powiernikiem i przyjacielem rodziny, wspólnie pracującym z rodziną, a nie władczo wytyczać cele i konsekwentnie je egzekwować. Asystent rodziny musi unikać oceniania i pouczania, a do problemów rodziny podchodzić ze zrozumieniem[16].

Asystent rodzinny nie będzie mógł łączyć swojej funkcji z funkcją pracownika socjalnego, który ma wpływ na wysokość przyznawanych świadczeń pieniężnych[17].

Efektem prawidłowo prowadzonej pracy z rodziną powinno być pozostanie dziecka w rodzinie lub jego powrót do rodziców, jeżeli już zostało umieszczone poza rodziną.

Postanowienia ww. ustawy wprowadzają także określone zmiany w funkcjonowaniu pieczy zastępczej. Piecza zastępcza jest sprawowana w przypadku niemożności zapewnienia dziecku opieki i wychowania przez rodziców; jest ona realizowana w formie rodzinnej oraz instytucjonalnej.

Realizacja zadań z zakresu pieczy zastępczej spoczywa na samorządzie powiatowym. Zgodnie z art. 76 ust.1 ww. ustawy, starosta powiatu wyznacza jednostkę organizacyjną do realizacji powyższego zadania, którą w ustawie określa się jako organizatora rodzinnej pieczy zastępczej. Na terenie jednego powiatu może działać więcej niż jeden organizator rodzinnej pieczy zastępczej.

Do zadań organizatora rodzinnej pieczy zastępczej między innymi należy:

- prowadzenie naboru kandydatów do pełnienia funkcji rodziny zastępczej zawodowej, rodziny zastępczej niezawodowej lub prowadzenia rodzinnego domu dziecka;
- kwalifikowanie osób kandydujących do pełnienia funkcji rodziny zastępczej lub prowadzenia rodzinnego domu dziecka oraz wydawanie zaświadczeń kwalifikacyjnych zawierających potwierdzenie ukończenia szkolenia, opinię o spełnianiu warunków i ocenę predyspozycji do sprawowania pieczy zastępczej;
- organizowanie szkoleń dla kandydatów do pełnienia funkcji rodziny zastępczej lub prowadzenia rodzinnego domu dziecka;

[15] Tamże.
[16] Tamże, art. 12.
[17] Tamże, art. 17.

- zapewnianie pomocy i wsparcia osobom sprawującym rodzinną pieczę zastępczą, w szczególności w ramach grup wsparcia oraz rodzin pomocowych;
- współpraca ze środowiskiem lokalnym, w szczególności z powiatowym centrum pomocy rodzinie, ośrodkiem pomocy społecznej, sądami i ich organami pomocniczymi, instytucjami oświatowymi, podmiotami leczniczymi, a także kościołami i związkami wyznaniowymi oraz z organizacjami społecznymi;
- prowadzenie poradnictwa i terapii dla osób sprawujących rodzinną pieczę zastępczą i ich dzieci oraz dzieci umieszczonych w pieczy zastępczej;
- dokonywanie okresowej oceny sytuacji dzieci przebywających w rodzinnej pieczy zastępczej;
- zapewnianie rodzinom zastępczym zawodowym i niezawodowym oraz prowadzącym rodzinne domy dziecka poradnictwa, które ma na celu zachowanie i wzmocnienie ich kompetencji oraz przeciwdziałanie zjawisku wypalenia zawodowego;
- przedstawianie staroście i radzie powiatu corocznego sprawozdania z efektów pracy;
- organizowanie opieki nad dzieckiem, w przypadku gdy rodzina zastępcza albo prowadzący rodzinny dom dziecka okresowo nie może sprawować opieki, w szczególności z powodów zdrowotnych lub losowych albo zaplanowanego wypoczynku[18].

Ustawa oprócz asystenta rodziny przewiduje również powoływanie koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej. Wyznacza go organizator rodzinnej pieczy zastępczej po zasięgnięciu opinii odpowiedniej rodziny zastępczej lub prowadzącego rodzinny dom dziecka.

Do zadań koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej w szczególności należy:

- udzielanie pomocy rodzinom zastępczym i prowadzącym rodzinne domy dziecka w realizacji zadań wynikających z pieczy zastępczej;
- przygotowanie, we współpracy z asystentem rodziny i odpowiednio rodziną zastępczą lub prowadzącym rodzinny dom dziecka, planu pomocy dziecku;
- pomoc rodzinom zastępczym oraz prowadzącym rodzinne domy dziecka w nawiązaniu wzajemnego kontaktu;
- zapewnianie rodzinom zastępczym oraz prowadzącym rodzinne domy dziecka dostępu do specjalistycznej pomocy dla dzieci, w tym psychologicznej, reedukacyjnej i rehabilitacyjnej;
- udzielanie wsparcia pełnoletnim wychowankom rodzinnych form pieczy zastępczej;
- przedstawianie corocznego sprawozdania z efektów pracy organizatorowi rodzinnej pieczy zastępczej[19].

[18] Tamże, art. 76.
[19] Tamże, art. 77.

Na stanowisku koordynatora zatrudniona będzie mogła być osoba, która posiada odpowiednie wykształcenie i co najmniej roczne doświadczenie w pracy z dzieckiem i rodziną, w tym rodziną zastępczą. Koordynator będzie miał obowiązek stałego doskonalenia swoich kwalifikacji i będzie podlegał superwizji oraz nadzorowi organizatora rodzinnej pieczy zastępczej[20].

Koordynator rodzinnej pieczy zastępczej będzie wykonywał swoje zadania poza powiatowym centrum pomocy rodzinie i nie będzie mógł łączyć swojej funkcji z funkcją pracownika socjalnego, który ma wpływ na wysokość przyznawanych świadczeń pieniężnych.

W regulacji określona została również liczba rodzin zastępczych pozostających pod opieka jednego koordynatora. Zakłada się, że nie może ona przekroczyć 30[21].

Jednym z celów przebudowy rozwiązań w zakresie zastępczej pieczy nad dzieckiem jest doprowadzenie do istotnego ograniczenia roli placówek opiekuńczo-wychowawczych w sprawowaniu tej pieczy. Instytucje te przeznaczone będą dla dzieci starszych (docelowo – od 10 roku życia), dzieci wymagających szczególnej opieki, które mają trudności w przystosowaniu do życia rodzinnego. Umieszczenie dziecka w całodobowej placówce opiekuńczo-wychowawczej będzie mogło mieć miejsce po wyczerpaniu możliwości zatrzymania go w rodzinie lub umieszczenia w rodzinie zastępczej lub rodzinnym domu dziecka. Należy mieć także na uwadze, że pobyt dziecka w placówce powinien mieć charakter przejściowy – do czasu jego powrotu do rodziny lub umieszczenia w rodzinie zastępczej. W tej sytuacji bardzo ważne jest, aby pracownicy instytucji opiekuńczo-wychowawczej od początku pobytu dziecka rozpoczęli pracę z jego rodziną, we współpracy z asystentem rodzinnym w gminie[22].

Pozostawienie tej formy pieczy nad dzieckiem wymusza przeprowadzenie istotnych zmian w funkcjonowaniu tych palcówek. Przede wszystkim konieczne jest, aby zapewniały one swoim wychowankom warunki zbliżone do domowych i tym samym przygotowywały do samodzielnego, odpowiedzialnego funkcjonowania w dorosłym życiu.

Realizacja powyższych zamierzeń oznacza, że liczba dzieci kierowanych do placówek powinna w najbliższych latach sukcesywnie ulegać zmniejszeniu. Docelowo powinny w Polsce funkcjonować tylko małe, specjalistyczne placówki o charakterze domowym, w których przebywa nie więcej niż 14 dzieci. Dotychczasowe doświadczenia wskazują, że zamieszkiwanie w jednym domu większej liczby dzieci ma negatywny wpływ na proces wychowawczy i zmniejsza szanse dzieci na dobre przygotowanie do samodzielnego życia[23].

[20] Tamże.
[21] Tamże, art. 78.
[22] Tamże, art. 95.
[23] Tamże .

Pracownicy pedagogiczni placówek, tj. wychowawcy, pedagodzy oraz psycholodzy, powinni zostać objęci systemem szkoleń i studiów podyplomowych podnoszących ich kwalifikacje, wiedzę o problemach dzieci oraz umiejętności wychowawcze.

Przekształcenie i likwidowanie placówek może napotkać na opór pracowników pedagogicznych, którzy będą obawiać się o swoje miejsca pracy. Należy stworzyć im perspektywy nowego zatrudnienia w dziennych placówkach opiekuńczo-wychowawczych, w poradnictwie rodzinnym lub umożliwić prowadzenie zawodowych rodzin zastępczych i rodzinnych domów dziecka. Uruchomione zostaną na szeroką skalę szkolenia i kursy pozwalające przekwalifikować się wychowawcom obecnie zatrudnionym w tych palcówkach[24].

Mając na uwadze nowe oczekiwania dotyczące kwalifikacji pracowników systemu opieki nad dzieckiem, należałoby również zachęcić wyższe uczelnie prowadzące studia pedagogiczne i psychologiczne do zmiany profilu kształcenia przyszłych i obecnych pracowników tego systemu. Szczególnie pożądane byłoby rozpowszechnienie specjalizacji w zakresie pracy z rodziną[25].

Dokonując podsumowania powyższych rozważań należy podkreślić, że ukierunkowanie na rozwój prorodzinnych form opieki nad dzieckiem osieroconym i opuszczonym to połowiczny sukces obecnego systemu pieczy zastępczej. Jego głównym celem i wartością nadrzędną powinna być praca profilaktyczna z rodziną oraz realizacja różnorodnych programów naprawczych w środowiskach lokalnych.

Wszystkie te działania powinny mieć na celu przeciwdziałanie zjawiskom dysfunkcjonalności rodziny, a tym samym powinny umożliwiać dzieciom życie i rozwój w ich naturalnych rodzinnych środowiskach. Tym oczekiwaniom wychodzi naprzeciw ustawa regulująca system wsparcia rodziny i pieczy zastępczej.

[24] Tamże.

[25] Kowalski, W. (2011). Kształcenie pracowników socjalnych w Wyższej Szkole Ekonomii i Innowacji w Lublinie. W: M. J. Jarosz, A. Włoszczak-Szubzda, W. Kowalski (red.), *Problemy starzenia się społeczeństwa, Teoria i Praktyka. Perspektywa Polska i Brytyjska*, Lublin, s. 195.

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE 2014(1)
ROZPRAWY I MATERIAŁY, s. 193–201

Sandra Kryska
Gliwicka Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości

Stygmatyzacja dzieci otyłych jako przykład braku akceptacji rówieśniczej

Stigmatization of obese children as an example of the lack of peer acceptance

Streszczenie

W ostatnich dziesięcioleciach zauważa się znaczący wzrost częstości występowania nadwagi i otyłości. Niepokojący jest fakt, że wzrost ten notowany jest również w populacji dzieci i młodzieży. Prowadzi to do ujawniania się przejawów braku akceptacji, a często również stygmatyzacji. Wobec skali zjawiska występowania nadwagi i otyłości wśród dzieci i młodzieży warto dokładniej przyjrzeć się sytuacji dzieci w wieku szkolnym borykających się z tym problemem. W pracy podjęto próbę odpowiedzi na pytanie o to, czy rówieśnicy zauważają problemy z nadmierną masą ciała swoich kolegów i koleżanek, dodatkowo praca ma na celu określenie, czy dzieci w wieku szkolnym z nadwagą lub otyłością odczuwają stygmatyzację z powodu swojej masy ciała. Badanie przeprowadzone zostało na podstawie anonimowego kwestionariusza, autorskiej konstrukcji. Dane zbierano w okresie od 01.04.2013 r. do 31.05.2013 r. Grupę badaną stanowiło 200 osób będących uczniami ostatnich klas szkół podstawowych znajdujących się na terenie Katowic. Wszyscy uczestnicy badania dobierani byli probabilistycznie na podstawie niezależnego losowania. Wyniki, jakie otrzymano po przeprowadzeniu własnych badań kwestionariuszowych, wskazują, że rówieśnicy zauważają problem nadmiernej masy ciała swoich kolegów i koleżanek, a jednocześnie dzieci z nadwagą i otyłością odczuwają brak akceptacji oraz przejawy stygmatyzacji ze strony swoich rówieśników.

Summary

In recent decades, notes a significant increase in the prevalence of overweight and obesity. It is troubling that this growth is observed also in the pediatric population. This leads to the disclosure of the manifestations of acceptance and often stigmatized. AIMS: Given the scale of the phenomenon of overweight and obesity among children and adolescents is worth a closer look at the situation of children of school age suffering from the problem of overweight or obesity. Work is intended to answer the question of whether peers notice problems with excess body weight to their friends? In addition, work is to determine whether school-age children are overweight or obese suffer stigmatization because of their weight.The study was conducted under an anonymous and voluntary questionnaire, the author's design. The period of data collection covered the period from 01.04.2013 to 31.05.2013, the study group consisted of 200 persons who are students of the last year of primary school located in Katowice. All participants were selected on the basis of probabilistically independent lot. The results that were obtained after an own research questionnaires revealed that peers notice the problem of obesity to their friends. The results are shown at the same time that children with overweight and obesity, lack of acceptance and feel the signs of stigmatization from their peers.

Słowa kluczowe: stygmatyzacja, brak akceptacji, nadwaga, otyłość, dzieci, uczniowie
Keywords: stigma, lack of acceptance, overweight, obesity, children, students

1. Wprowadzenie

W piśmiennictwie stygmatyzacja (z gr. *sigma* – znak), określana również mianem *naznaczanie*, definiowana jest jako „postawa społecznej dezaprobaty, negatywnego odbioru określonej osoby czy grupy osób”[1]. Kolejna definicja przedstawia stygmatyzację jako „proces nadawania określeń w kategoriach zachowania jednostkom, grupom społecznym oraz kategoriom społecznym. Wynikiem tego procesu jest przyjmowanie przez te jednostki, grupy czy kategorie nadanych im cech oraz działanie zgodnie z przypisanymi etykietami”[2]. Natomiast *Słownik języka polskiego* określa stygmatyzację, jako „publiczne potępienie jakiejś osoby lub grupy osób i odrzucenie ich w kontaktach społecznych”[3].

Jest to więc proces naznaczenia społecznego z równoczesną ekskluzją, skutkujący zamazaniem cech niestanowiących źródła marginalizacji i uwypukleniem etykiety, która w tym miejscu zostaje zredukowana do stygmatu. W opinii specjalistów, stygmatyzacja jest bardzo częstym zjawiskiem odnoszącym się głównie do osób starszych, niepełnosprawnych, przewlekle chorych oraz ubogich[4]. Osoby stygmatyzowane przez swoje środowisko bardzo często są przez nie dyskryminowane. Naznaczenie społeczne pozbawia je również podstawowych praw przysługujących człowiekowi, a w przypadku dzieci również podstawowych praw przysługujących dzieciom, głównie prawa do równości, godności, podmiotowości oraz szacunku. Takie osoby są przez swoje środowisko oceniane w sposób pejoratywny, co skutkuje negatywnym wpływem na ich samoocenę oraz poczucie własnej wartości[5]. Długotrwała stygmatyzacja przyczynia się również do pojawiania się zaburzeń tożsamości, zaburzeń zachowania oraz rzutuje na wybór drogi życiowej. Choć zwyczajowo odnosi się ona do osób starszych, chorych, niepełnosprawnych czy ubogich, coraz częściej zauważa się, że dotyczy ona również osób otyłych[6].

Otyłość stanowi stan patologicznego nagromadzenia tkanki tłuszczowej prowadzący do upośledzenia czynności organizmu człowieka przy równoczesnym zwiększeniu ryzyka zarówno chorobowości, jak i śmiertelności[7]. Zaliczana jest obecnie do najważniejszych przewlekłych chorób niezakaźnych, a częstość jej

---

1 Czykwin, E. (2007). *Stygmat społeczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 21–23.

2 Major, B., O'Brien L. T. The Social Psychology of Stigma, *Annual Review of Psychology* 56 (1): 393–421.

3 *Słownik języka polskiego*. (2003). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

4 Urban, B., Stanik, J. M. (2008). *Resocjalizacja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 153–156.

5 Jacoby, S. D., Baker, G. A. (2005). Epilepsy and Social Identity: the Stigma of a Chronic Neurological Disorder, *Lancet Neurology*, 2005, 4 (3), s. 171–178.

6 Dyduch, A., Grzywa, A. (2009). Stygmatyzacja i czynniki ją warunkujące na przykładzie stygmatyzacji związanej z chorobą psychiczną. *Polski Merkuriusz Lekarski* 2009, XXVI, s. 263–267.

7 Yanovski, S. Z., Yanovski, J. A. (2011). Obesity prevalence in the United States–up, down, or sideways? *N. Engl. J. Med*. 2011, 364(11):, s. 987–989.

występowania w populacjach krajów rozwiniętych pozwala na stwierdzenie, że przybrała ona obecnie rozmiar globalnej epidemii[8].

Epidemia nadwagi oraz otyłości coraz częściej dotyczy populacji dzieci i młodzieży[9]. Badania prowadzone na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci wykazały wyraźny wzrost częstości ich występowania w populacji rozwojowej[10]. Wyniki otrzymane przez badaczy unaoczniają, że ostatnia dekada XX w. przyniosła potrojenie liczby dzieci i młodych ludzi borykających się z tym problemem[11].

Zgodnie z danymi pochodzącymi z raportu International Obesity Task Force (IOTF), na początku XXI w. na całym świecie aż 155 milionów dzieci w wieku szkolnym wykazywało nadwagę lub otyłość. W całej tej grupie aż 30–45 milionów osób to dzieci i młodzi ludzie pomiędzy 5. a 17. rokiem życia. Zatrważająca jest również liczba otyłych dzieci, które nie ukończyły jeszcze 5. roku życia. W 2005 r. wyniosła ona 22 miliony[12]. Badania prowadzone na kontynencie europejskim wykazały, że aż 16–22% młodych Europejczyków pomiędzy 4. a 18. rokiem życia cierpi z powodu nadwagi lub otyłości. Oznacza to, że aż 11,8 do 16,3 milionów dzieci i młodzieży mieszkających w Europie boryka się z tym problemem[13].

W Polsce, podobnie jak w innych krajach europejskich, zauważa się wyraźny wzrost liczby dzieci i młodych ludzi borykających się z problemem otyłości. Zgodnie z wynikami analiz prowadzonych przez Instytut Żywności i Żywienia, problem ten dotyczy 12–14% dzieci i młodzieży[14]. Piśmiennictwo coraz wyraźniej podkreśla nie tylko skalę tego zjawiska, ale również jego zarówno bliskie, jak i odległe skutki zdrowotne[15]. Nadwaga i otyłość mogą bowiem wpłynąć nie tylko na stan zdrowia i samopoczucie osób[16], ale również na ich sposób postrzegania siebie i świata czy kontakty z otoczeniem, szczególnie, jeśli młodzi ludzie byli z tego powodu wyśmie-

---

8 Flegal,, K. M., Carroll, M. D., Ogden, C. L., Curtin, L. R. (2010). Prevalence and trends in obesity among US adults,1999–2008. *JAMA*. 2010, 303(3), s. 235–241.

9 Szymocha, M., Bryła, M., Maniecka-Bryła, I. (2009). Epidemia otyłości w XXI wieku. *Zdrowie Publiczne* 2009, 119, s. 207–212.

10 Nawarycz, T., Ostrowska-Nawarycz, L. (2010). Wskaźnik masy ciała u dzieci i młodzieży łódzkiej w wieku szkolnym. *Pol. Merk. Lek*., 2010, XXIII, s. 264–270.

11 Sweeting, H. (2007). Measurement and Definitions of Obesity in Childhood and Adolescence a field guide for the uninitiated. *Nutritional J.,* 2007, 9, s. 345–356.

12 3 International Obesity Task Force, European Union Platform Briefing Paper. Brussels, 15 March 2005.

13 Bryl, W., Hoffman, K., Miczke, A., Pupek-Musialik, D. (2006). Otyłość w młodym wieku – epidemiologia, konsekwencje zdrowotne, konieczność prewencji. *Przew Lek*, 2006, 9, s. 91–95.

14 *Narodowy program zapobiegania nadwadze i otyłości oraz przewlekłym chorobom niezakaźnym poprzez poprawę żywienia i aktywności fizycznej na lata 2007–2011*, Ministerstwo Zdrowia, Departament Polityki Zdrowotnej 2007.

15 Starzyk, J., Wójcik, M., Nazim, J. (2009). Czy istnieje zespół metaboliczny u dzieci i młodzieży? *Przegląd Lekarski*, 2009, 66, s. 90–95.

16 Przybylski, P., Antonowicz, D., Glazer, M., Wiktor, K., Kurowska, M. (2009). Otyłość z prawidłową masą ciała wśród uczniów w wieku 16–18 lat. *Probl Hig Epidemiol*, 2009, 90(2), s. 195–198.

wani czy stygmatyzowani[17]. Dodatkowo, nadwaga oraz otyłość mogą wpłynąć na możliwości dalszej edukacji czy wybór jego przyszłego zawodu[18].

2. Założenia metodologiczne własnych badań

Wobec skali zjawiska występowania nadwagi i otyłości wśród dzieci i młodzieży warto dokładniej przyjrzeć się sytuacji dzieci w wieku szkolnym borykających się z problemem nadwagi lub otyłości. Praca ma za zadanie odpowiedzieć na pytanie o to, czy rówieśnicy zauważają problemy z nadmierną masą ciała swoich kolegów i koleżanek. Dodatkowo praca ma na celu określenie, czy dzieci w wieku szkolnym z nadwagą lub otyłością odczuwają stygmatyzację z powodu swojej masy ciała.

W odniesieniu do celu głównego sformułowano również założenie, że młodzież szkolna, której dotyczy problem nadwagi lub otyłości, jest częściej narażona na nieakceptację otoczenia lub nawet stygmatyzację szkolną. Założono również, że akty braku akceptacji wobec osób dotkniętych nadwagą lub otyłością nie są uzależnione od płci respondentów.

Badanie przeprowadzone zostało na podstawie anonimowego kwestionariusza, autorskiej konstrukcji. Wspomniana ankieta oceniała sposób, w jaki uczniowie traktują bądź traktowaliby swoich kolegów i koleżanki borykające się z nadwagą lub otyłością. Dane zbierano w okresie od 01.04.2013 r. do 31.05.2013 r.

Grupę badaną stanowiło 200 osób będących uczniami ostatnich klas szkół podstawowych znajdujących się na terenie Katowic. Wszyscy uczestnicy badania dobierani byli probabilistycznie na podstawie niezależnego losowania. Osoby z nadwagą lub otyłością (53 osoby) wyłaniane były na podstawie naniesienia informacji dotyczących ich masy ciała oraz wysokości ciała na siatki centylowe.

Otrzymany po przeprowadzeniu badań ankietowych materiał badawczy został zakodowany numerycznie w bazie danych stworzonej przy pomocy programu Microsoft® Excel i poddany analizie statystycznej w środowisku pakietu Statsoft® Statistica w wersji 10.0. Do przeprowadzenia analizy wykorzystano test $\chi 2$ dla cech jakościowych (z poprawkami Yates'a i Fisher'a dla mało licznych podgrup), współczynnik siły zależności V-Cramer'a oraz współczynnik kierunku zależności φ. Istotność statystyczna została przyjęta na poziomie $p=0,05$.

---

[17] Przybylski, P., Antonowicz, D., Kurowska, M., Kozłowska, M. (2010). Zależności między ciśnieniem tętniczym a wybranymi parametrami antropometrycznymi u 16–18-latków z nadwagą lub otyłością i dodatnim lub ujemnym wywiadem rodzinnym dotyczącym czynników ryzyka zespołu metabolicznego – badania pilotażowe. *Probl Hig Epidemiol*, 2010, 91(1), s. 28–33.

[18] Langdon, K. D., Clarke, J., Corbett, D. (2010). Long-term exposure to high fat diet is bad for your brain: exacerbation off ocal ischemic brain injury. *Neuroscience*, 2010, 182:, s. 82–87.

3. Wyniki badań

Zastosowane narzędzia statystyczne w postaci testu χ2 nie wykazały znaczących różnic, o znamienności statystycznej. W związku z tym otrzymanych w badaniach wyników nie należy generalizować na całą populację dzieci w wieku szkolnym. Nie wykazano zależności pomiędzy nietolerancją czy wręcz stygmatyzacją dzieci z nadwagą i otyłością w grupie chłopców i dziewcząt. Nie oznacza to jednak, że w populacji dzieci w wieku szkolnym takie różnice nie występują. Brak różnic wynikać może z wielkości próby badanej oraz dysproporcji pomiędzy płciami.

W momencie przeprowadzenia badania respondenci biorący w nim udział byli uczniami ostatnich klas szkół podstawowych, mieścili się więc w przedziale wiekowym 12–13 lat. Dziewczęta stanowiły 79% populacji badanej, a chłopcy pozostałe 31%. Wszyscy respondenci pochodzili z Katowic.

Na podstawie pytań dotyczących wysokości oraz masy ciała wyłoniono spośród badanej populacji dzieci cierpiące z powodu nadwagi i otyłości. We wspomnianej grupie znalazły się 53 osoby, na 200 wszystkich badanych osób, co stanowiło 26,5% badanej grupy.

Zasadnicza część kwestionariusza ankiety zakładała analizę postaw respondentów w odniesieniu do osób cierpiących z powodu nadwagi i otyłości. Dlatego też zapytano ankietowanych, czy spotkali się oni z jakimikolwiek przejawami braku akceptacji ze strony swoich rówieśników.

Tabela 1. Doświadczanie przejawów braku akceptacji, wynikającej z masy ciała, ze strony rówieśników

	Doświadczanie przejawów braku akceptacji, wynikającej z masy ciała, ze strony rówieśników		**Niedoświadczanie braku akceptacji, wynikającej z masy ciała, ze strony rówieśników**	
	Liczba uczniów	**Udział procentowy**	**Liczba uczniów**	**Udział procentowy**
Respondenci z prawidłową masą ciała lub jej niedoborem (n=147)	35	23,8%	112	76,2%
Respondenci z nadmierną masą ciał (n=53)	45	84,9%	8	15,5%

Źródło: opracowanie własne.

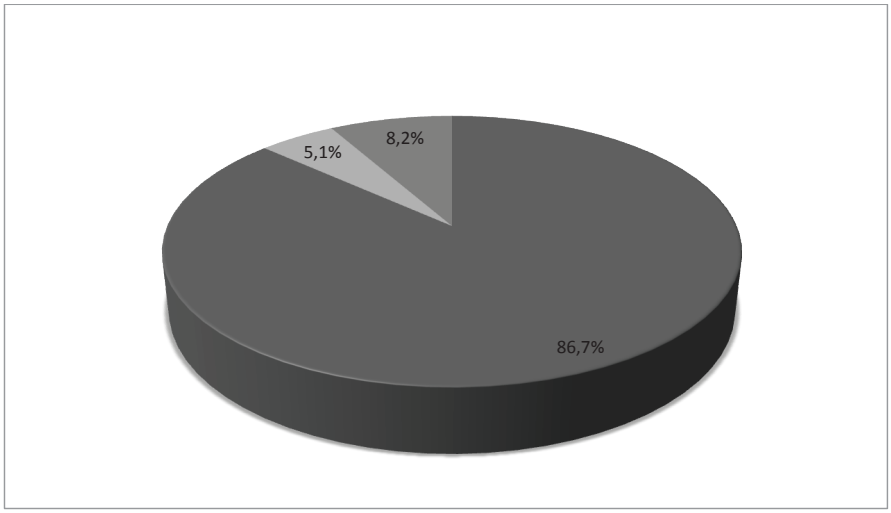
Aż 84,9% dzieci z nadmierną masą ciała przyznało, że spotyka się z przejawami braku akceptacji ze strony rówieśników, spowodowanego ich nadwagą (n=53). Dla porównania – w grupie dzieci z prawidłową masą ciała lub jej niedoborem przejawów braku akceptacji ze strony rówieśników, wynikającego z masy ich ciała doświadczyło jedynie 23,8% ankietowanych. Należy w tym miejscu podkreślić, że były to przede wszystkim dzieci z niedoborem masy ciała lub na granicy niedoboru masy ciała.

Tabela 2. Przejawy braku akceptacji wynikającego z nadmiernej masy ciała respondentów (n=45)

Rodzaje przejawów	**Liczba uczniów**	**Udział procentowy**
1. Przemoc psychiczna	39	86,7%
2. Przemoc fizyczna	2	5,1%
3. Mieszane formy przemocy	4	8,2%

Źródło: opracowanie własne.

Wykres 1. Przejawy braku akceptacji wynikającego z nadmiernej masy ciała respondentów



Źródło: opracowanie własne.

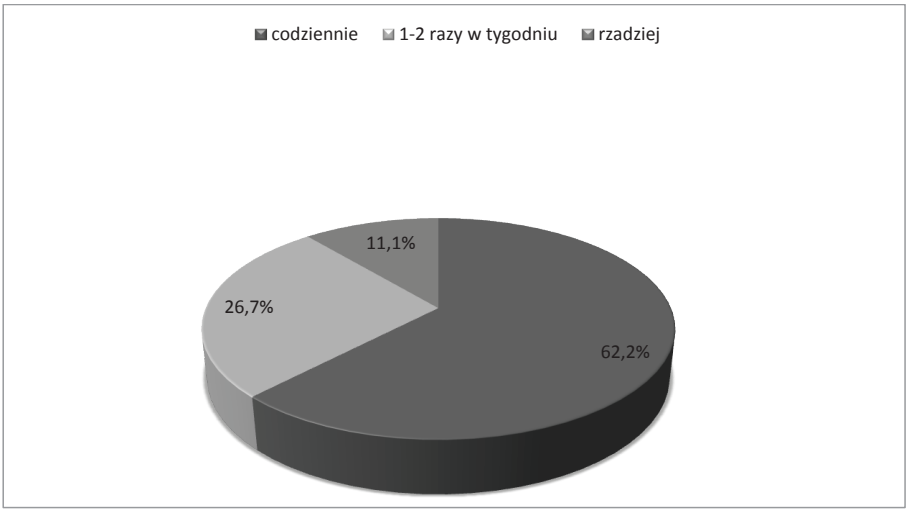
Wśród najczęściej występujących przejawów braku akceptacji respondenci wymieniali różne formy przemocy psychicznej (86,7%), znacznie rzadziej przemoc fizyczną (5,1%) oraz mieszane formy braku akceptacji (8,2%) (n=45). Dominującymi formami przemocy psychicznej były takie zachowania jak: wyśmiewanie, wyszydzanie, wyzywanie, poniżanie. Zaliczono tutaj również takie zachowania jak pomijanie w czasie zabaw grupowych oraz izolowanie od grupy, szczególnie w czasie zajęć ruchowych.

Tabela 3. Częstość występowania aktów braku akceptacji dzieci z nadwagą i otyłością przez rówieśników (n=45)

	Liczba uczniów	**Udział procentowy**
Codziennie	28	62,2%
1–2 razy w tygodniu	12	26,7%
Rzadziej	5	11,1%

Źródło: opracowanie własne.

Wykres 2. Częstość występowania aktów braku akceptacji dzieci z nadwagą i otyłością przez rówieśników



Źródło: opracowanie własne.

Analizowane zjawisko charakteryzowało się zmienną częstością. Codzienne akty braku akceptacji dzieci z nadwagą i otyłych przez ich rówieśników dotyczą 62,2% respondentów cierpiących z powodu nadwagi lub otyłości. W przypadku kolejnych 26,7% dzieci z nadwagą i otyłością akty takie notowane są 1–2 razy w tygodniu, natomiast u pozostałych 11,1% rzadziej niż raz w tygodniu (n=45).

4. Dyskusja

Wyniki badań prowadzonych przez Mazur i Kołoło w 2002 r. wykazały, że doświadczenia z aktami braku akceptacji dotyczą nawet 50% populacji uczniów polskich gimnazjów[19]. W przypadku uczniów młodszych klas problem ten, choć powinien, nie jest wyraźnie mniejszy. Znacznie częściej stygmatyzacji podlegają uczniowie, którzy w określony sposób wyróżniają się na tle pozostałych. Wśród cech wyróżniających największe znaczenie mają status socjoekonomiczny, niepełnosprawność, zauważalne przejawy chorób przewlekłych oraz coraz częściej otyłość[20].

Wyniki badań własnych wskazują na to, że brak akceptacji dzieci cierpiących z powodu nadwagi lub otyłości jest w badanej populacji bardzo dużym problemem. Przejawy tego zjawiska przybierają charakter przemocy psychicznej. Najczęstsze przejawy występujące w badanej populacji są tożsame z najczęstszymi, w opinii Mazur i Małkowskiej, formami dręczenia uczniów[21]. Przemoc emocjonalna, zarówno słowna (wyśmiewanie, wyszydzanie, poniżanie), jak również niewerbalna (pokazywanie obraźliwych gestów związanych z tuszą), jest znacznie trudniejsza do zaobserwowania przez osoby postronne. Równocześnie jest ona zazwyczaj bardziej dotkliwa. W efekcie może przyczynić się do pozostawienia w psychice osób otyłych dotkliwszych urazów niż przemoc fizyczna[22].

Niemniej jednak nie zawsze dzieci cierpiące z powodu nadwagi czy otyłości spotykają się z brakiem akceptacji wśród rówieśników czy stgmatyzacją. Zdarza się nierzadko, że dzieci z nadmierną masą ciała są liderami grup rówieśniczych i są wśród nich bardzo popularne. Jak podaje piśmiennictwo, zasadniczy wpływ na akceptację dziecka przez grupę rówieśniczą oraz jego popularność mają takie czynniki jak: wyniki w nauce, koleżeństwo, zdyscyplinowanie oraz standard ekonomiczny rodziny dziecka. Istotną rolę odgrywa także atmosfera w zespole klasowym. Subiektywne poczucie przez ucznia z nadmierną masą ciała braku bezpieczeństwa oraz niezaspokojenia jego potrzeb emocjonalnych jest bezpośrednim powodem odczuwania przez nich zagrożenia. Zmniejsza się poczucie pewności siebie u tych dzieci i pojawiają się stany lękowe[23]. Takie swoiste zablokowanie dziecka przyczynia się do osłabienia jego pozycji w klasie i sprzyja piętnowaniu[24].

[19] Mazur, J., Kołoło, H. (2004). Związek między przemocą rówieśniczą a samopoczuciem psychicznym uczniów gimnazjum, *Dziecko krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka*, 2004, s. 1scent well-being, Journal of Adolescence 2000, vol. 23, s. 57–68.13.

[20] Brzezińska, A., Hornowska, E. (red.). (2004). *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 142–147.

[21] Mazur, J., Małkowska, A. (2003). Sprawcy i ofiary przemocy wśród uczniów w Polsce, *Medycyna Wieku Rozwojowego* 2003, vol. VII, nr 1, cz. II, s. 121–130.

[22] Rigby, K. (2000). Effect of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being, *Journal of Adolescence* 2000, vol. 23, s. 57–68.

[23] Pankowska, D. (2011). *Pedagogika dla nauczycieli w praktyce*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 77–100.

[24] Gordon, T. (2004). *Wychowanie bez porażek w szkole*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 167–171.

Nadwaga i otyłość w grupie badanej występuje z większą częstotliwością niż w populacji dzieci i młodzieży zamieszkujących w Polsce[25]. Częstość występowania nadwagi i otyłości u dzieci i młodzieży zazwyczaj przekłada się na częstość występowania tego schorzenia w dorosłym życiu[26]. Otyłe dzieci, szczególnie jeśli w środowisku szkolnym są stygmatyzowane i odtrącane, zazwyczaj niechętnie podchodzą do wszelkich prób redukcji masy ciała, co sprzyja występowaniu otyłości również w dorosłym życiu. Dlatego też, w opinii specjalistów, istotne jest zwracanie uwagi przez nauczycieli i wychowawców na wszelkie przejawy odrzucenia dzieci otyłych czy ich stygmatyzacji. Wczesne wykrycie tego typu zachowań oraz otwarte i publiczne negowanie ich może nie tylko poprawić sytuację otyłych dzieci w zespołach klasowych, ale również zapobiec poważnym konsekwencjom stygmatyzacji. Bardzo ważna jest także profilaktyka odrzucenia i stygmatyzacji, nie tylko uczniów z nadmierną masą ciała, ale również uczniów należących do innych grup ryzyka wykluczenia społecznego[27].

Należy jednak podkreślić w tym miejscu, że – zgodnie z zasadą: *lepiej zapobiegać niż leczyć* – warto dołożyć wszelkich starań, zarówno ze strony placówki szkolnej, jako miejsca edukacji dzieci i młodzieży, jak również na drodze współpracy szkoły z rodzinami dzieci, aby przeciwdziałać pojawianiu się nadwagi i otyłości wśród uczniów. Obecnie istnieje bardzo wiele możliwości wdrażania działań z zakresu profilaktyki otyłości również w placówce szkolnej, co może przyczyniać się nie tylko do zmniejszenia częstości występowania nadwagi i otyłości wśród uczniów, ale również występowania zjawiska nieakceptacji oraz stygmatyzacji dzieci z nadmierną masą ciała.

5. Wnioski

Wyniki, jakie otrzymano po przeprowadzeniu własnych badań kwestionariuszowych, wskazują na to, że rówieśnicy zauważają problem nadmiernej masy ciała swoich kolegów i koleżanek. Otrzymane wyniki wykazały równocześnie, że dzieci z nadwagą i otyłością odczuwają brak akceptacji oraz przejawy stygmatyzacji ze strony swoich rówieśników.

[25] Mazur, A., Małecka-Tendera, E., Lewin-Kowalik, J. (2001). Nadwaga i otyłość u dzieci szkół podstawowych województwa podkarpackiego. *Ped. Pol*. 2001, 76, s. 743–748.

[26] Biela, U., Pajak, A., Kaczmarczyk-Chalas, K. et al. (2005). Incidence of overweight and obesity in women and men between the ages of 20–74. Results of the WOBASZ program. *Kardiol. Pol*. 2005, 63(6 Suppl 4), s. 632–635.

[27] Krzyżaniak, A., Krawczyński, M., Walkowiak, J. (2000). Wskaźniki proporcji wagowo-wzrostowych w populacji dzieci i młodzieży miasta Poznania. *Pediatr. Prakt*. 2000, 8, s. 355–364.

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE 2014(1)
ROZPRAWY I MATERIAŁY, s. 203–211

Alicja Olszak
Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Stosunek rodziców wychowujących dzieci niepełnosprawne do osób z upośledzeniem umysłowym

The ratio of parents raising children with disabilities to people with mental retardation

S t r e s z c z e n i e
Artykuł przestawia problematykę postaw rodziców wychowujących dzieci niepełnosprawne wobec osób z upośledzeniem umysłowym. Postawy społeczne wobec osób upośledzonych umysłowo ciągle jeszcze są bardziej negatywne bądź ambiwalentne. Pożądane – pozytywne postawy są najważniejszym czynnikiem wpływającym na prawidłowy proces rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną. W literaturze przedmiotu najbardziej rozpowszechniona jest trójkomponentowa definicja postawy, gdzie akcentowany jest jej składnik emocjonalny, poznawczy i behawioralny.Artykuł przedstawia badania przeprowadzone w grupie 30 rodziców wychowujących dzieci niepełnosprawne. Techniką badawczą była skala postaw typu Likerta. Wyniki badań są optymistyczne. Rodzice deklarują pozytywne i zdecydowanie pozytywne postawy wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną – w zakresie wszystkich trzech składników postawy. Najczęściej odpowiedzi w kategorii „zdecydowanie pozytywne" uzyskano w komponencie behawioralnym postawy. Rodzice wykazują gotowość do działań w kierunku konkretnej pomocy osobom z upośledzeniem umysłowym.

S u m m a r y
This article showed the issue of attitudes of parents raising children with disabilities to people with intellectual disabilities. In that moment, social attitudes towards people with mental illness are negative or ambivalent. Desirable – a positive attitude is the most important factor affecting the normal process of rehabilitation of persons with intellectual disabilities. In the literature, the most popular is three-component's definition of attitude, where the component are: emotional, cognitive and behavioral. The paper presented the research carried out in a group of 30 parents raising children with disabilities. Research technique was the scale of Likert-type attitude. The results were encouraging. Parents decided to declare a positive attitude towards to people with intellectual disabilities – in terms of all three components of attitude. Most responses declared the "strongly positive" in behavioral component of attitude. Parents were willing to work towards concrete help to people with the mentally handicapped.

S ł o w a k l u c z o w e: postawa, komponenty postaw, osoby z upośledzeniem umysłowym, rodzice wychowujący dzieci niepełnosprawne

K e y w o r d s: words: attitude, components of attitudes, people with mental disabilities, parents raising children with disabilities

Nie bójmy się dobroci, nie bójmy się czułości
Papież Franciszek, Homilia z dnia 19.03.2013

1. Wprowadzenie

Ciągle aktualnym i ogromnie istotnym zagadnieniem współczesnej pedagogiki specjalnej są postawy wobec osób niepełnosprawnych i ich psychospołeczne uwarunkowania. W społeczeństwie polskim dominują jeszcze postawy negatywne – cechujące się obojętnością, litością lub nawet odrzuceniem. Przeważają stereotypy i uprzedzenia, utrudniające włączenie się osób niepełnosprawnych w życie społeczne. Pozytywny, życzliwy stosunek do osób niepełnosprawnych wyraża się podkreśleniem ich możliwości, a nie tylko braków. Postawy pozytywne wpływają na samoocenę osób z różnymi dysfunkcjami rozwojowymi, wzmacniają wiarę we własne siły, poprawiają ich jakość życia. Każdy człowiek potrzebuje akceptacji, uznania i poczucia bezpieczeństwa. Osobom zdrowym łatwiej znieść krytykę, odrzucenie, każdy rodzaj niepowodzenia. Osoby z upośledzeniem umysłowym – przede wszystkim ze względu na swoje ograniczenia intelektualne – nie są w stanie uświadomić sobie i rozwinąć w pełni swojej własnej wewnętrznej autonomii – potrzebują wsparcia, a przede wszystkim miłości.

Andrzej Sękowski pisze, iż postawy wobec osób upośledzonych zależą od rodzaju niepełnosprawności. Okazuje się, że najbardziej negatywne postawy odnoszą się do osób z upośledzeniem umysłowym. Największe uprzedzenia dotyczą osób, które zarówno w zachowaniu, jak i w wyglądzie odróżniają się od „standardów otaczającego świata". Poczucie akceptacji ze strony otoczenia jest niezbędnym warunkiem, aby dostrzegać sens swojego życia. Podstawowe potrzeby człowieka: „kochać i być kochanym" przyjmują różnorodne formy. Ich realizacja dokonuje się w życiu rodzinnym, zawodowym, koleżeńskim, w klasie szkolnej i poprzez inne formy życia społecznego. Odczuwanie odrzucenia i braku akceptacji ze strony otoczenia nasila tendencję do zaniżonej samooceny. Źródłem satysfakcji z życia – jak podkreślają specjaliści – jest fakt bycia potrzebnym, a nie tylko tolerowanym[1].

W literaturze zachodniej mocno akcentuje się znaczenie wpływu postaw na funkcjonowanie osób z upośledzeniem umysłowym. Houser, Bronson i Upshur prezentują obserwacje zachowania 153 dzieci niepełnosprawnych (49 z zespołem Downa, 57 z upośledzeniem motorycznym i 47 z opóźnieniem rozwojowym) pod kątem opanowania wiedzy i przystosowania społecznego. Okazało się, iż postawy

[1] Sękowski, A. (2006). Postawy społeczne a poczucie jakości życia osób niepełnosprawnych. W: Z. Palak (red.), *Jakość życia osób niepełnosprawnych*, Lublin, s. 36–37.

społeczne, w tym postawy nauczycieli miały zasadniczy wpływ na osiągnięcia poznawcze uczniów, ich zaangażowanie i interakcje społeczne[2].

Z kolei Thomas próbował określić wyznaczniki postaw wobec integracji dzieci upośledzonych umysłowo. Autor podkreśla znaczenie wpływu norm społecznych na przekonania i postawy. Postawy wobec integracji dzieci upośledzonych zależne będą od zainteresowania, jakie żywi społeczeństwo wobec niepełnosprawnych (autor zwraca uwagę na wzrost tolerancji społeczeństwa w stosunku do osób upośledzonych w kulturze brytyjskiej i amerykańskiej). Zwrócono też uwagę na czynniki związane z rodziną – jako możliwe źródło wpływu na postawy. Czynnikami takimi są: status małżeński i rodzicielski nauczyciela. Wzięto pod uwagę przede wszystkim problem nauczyciela jako rodzica dziecka upośledzonego. Czynnikami wpływającymi na postawy okazało się również to, czy jakikolwiek członek rodziny nauczyciela miał wcześniejsze doświadczenia z osobami niepełnosprawnym na zasadzie integracji oraz czy ma kontakty z osobami upośledzonymi poza szkołą[3].

Zofia Sękowska, twórczyni lubelskiej pedagogiki specjalnej, pisze, iż niepełnosprawnych upośledzają inni ludzie poprzez ograniczanie ich postaw społecznych, odrazę, lekceważenie, a nawet ucieczkę od nich. To ucieczka i brak akceptacji świadczą o negatywnej postawie wobec niewidomych, głuchych, kalekich – a zwłaszcza wobec upośledzonych umysłowo. Autorka podkreśla, że postawy wpływają nie tylko na zachowanie człowieka, lecz nawet modyfikują jego spostrzeganie. Pozytywna postawa emocjonalna pozwala na spostrzeganie cech dodatnich u osób niepełnosprawnych, podczas gdy negatywna postawa powoduje spostrzeganie i eksponowanie ich wyolbrzymionych wad i braków[4].

Postawy wobec osób z upośledzeniem umysłowym są kształtowane przez wiele czynników. Najważniejsze z nich to: dostateczna wiedza o osobach z niepełnosprawnością intelektualną i utrzymywanie z nimi kontaktów. Istotne znaczenie będzie miał również system wartości osób zdrowych, bowiem wartości zawsze determinują postawy. Istotna jest sekwencja: wartość →postawa →zachowanie. Można postawić tezę, iż osoby pełnosprawne, preferujące bardziej humanitarny, uniwersalny świat wartości, nastawione bardziej na „być" niż „mieć", a więc bardziej allocentryczne niż egocentryczne, będą prezentować bardziej pozytywny stosunek do osób z upośledzeniem umysłowym.

Ogromne znaczenie w kształtowaniu postaw wobec osób niepełnosprawnych intelektualnie mają czynniki osobiste, indywidualne, związane na przykład z posiadaniem w najbliższej rodzinie osoby z upośledzeniem umysłowym. Przeżywanie cierpienia uczy pokory i głębszego spojrzenia na otaczający świat i ludzi,

[2] Hauser, C. P., Bronson, M. B., Upshur, C. C. (1993). The effects of the classroom environment on the social and mastery behavior of preschool children with disabilities. *Early Childchood Reaserch Quaterly*, 8(4), 1993.

[3] Thomas, D. (1985). The determinats of teachers attitudes to integrating the intellectually handicapped. *British Journal of Educational Psychology*, 55(3), 1985.

[4] Sękowska, Z. (1988). Postawy wobec osób upośledzonych umysłowo. W: D. Kornas-Biela (red.), *Osoba niepełnosprawna i jej miejsce w społeczeństwie*, Lublin, s. 55

postrzegania rzeczywistości bardziej refleksyjnie. Rodzice wychowujący dzieci niepełnosprawne są szczególnie wyczuleni na potrzeby innych osób z różnymi deficytami rozwojowymi.

W literaturze naukowej podkreśla się, iż uczenie się postaw odbywa się pod wpływem:

- rozwijania i scalania reakcji wyuczonych we wczesnym dzieciństwie i młodości (kontynuacja modelu postaw nabytych w toku wychowania),
- indywidualizacji, tj. różnicowania oraz wyodrębniania określonych doświadczeń dotyczących przedmiotu postaw,
- konsekwencji sytuacji urazowych,
- przypisywania sobie gotowych wzorców postaw od innych ludzi[5].

Dla potrzeb badawczych przedstawionych w niniejszym artykule przyjęto strukturalną definicję postawy, którą w polskiej literaturze przedmiotu podaje Stefan Nowak. Brzmi ona następująco: „postawą pewnego człowieka wobec pewnego przedmiotu jest ogół względnie trwałych dyspozycji do oceniania tego przedmiotu i emocjonalnego nań reagowania oraz ewentualnie towarzyszących tym emocjonalno-oceniającym dyspozycjom względnie trwałych przekonań o naturze i własnościach tego przedmiotu i względnie trwałych dyspozycji do zachowania się wobec tego przedmiotu”[6].

2. Metodologiczne podstawy prezentowanych badań

Celem przedstawionych badań jest próba określenia postaw rodziców wychowujących dzieci niepełnosprawne wobec osób z upośledzeniem umysłowym. Osoby wychowujące dzieci niepełnosprawne obdarzone są szczególną wrażliwością na potrzeby innych, zwłaszcza obarczonych kalectwem, chorobą, różnym rodzajem niepełnej sprawności. Klimat miłości sprzyja ukazaniu się największych ludzkich możliwości. Staub pisze, iż na orientację prospołeczną składają się: wysokie wartościowanie ludzi w ogóle, dbanie o ich dobro, poczucie osobistej odpowiedzialności za dobro innych ludzi. Aby pomagać innym lub reagować na ich stan, konieczne są: gotowość do współczucia lub inne emocje, skoncentrowane na drugiej osobie, innej niż „ja”. Altruizm może być nie tylko rezultatem koncentracji na innym człowieku i zapomnienia o sobie, lecz także wyznacznikiem koncentracji podmiotu na sobie i własnych wartościach, jeżeli wartości te nakazują pomaganie innym (jest to tzw. endocentryczna motywacja zachowań prospołecznych)[7].

Badania dotyczące stosunku rodziców wychowujących dzieci niepełnosprawne do osób upośledzonych umysłowo przeprowadzono w Specjalnym Ośrodku

[5] Pospiszyl, K. (1973). *Psychologiczna analiza wadliwych postaw społecznych młodzieży*, Warszawa.
[6] Nowak, S. (1973). *Teorie postaw*, Warszawa, s. 23.
[7] Wojciszke, B. (1990). System wartości osobistych a zachowanie. W: J. Reykowski, N. Eisenberg, E. Staub (red.), *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania*, Wrocław, s. 236–237.

Szkolno-Wychowawczym nr 2 w Lublinie i Polskim Stowarzyszeniu na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym Koło w Lublinie oraz w siedzibie Lubelskiego Forum Organizacji Osób Niepełnosprawnych Sejmik Wojewódzki w Lublinie. Badaniami objęto grupę 30 rodziców – opiekunów dzieci niepełnosprawnych. W większości byli to rodzice dzieci z niepełnosprawnością intelektualną różnego stopnia oraz rodzice dzieci niewidomych. Materiał badawczy zebrała pani Anna Schmidt, za co składam jej serdeczne podziękowania.

Sformułowano następujące problemy badawcze:

Jakie są postawy rodziców wychowujących dzieci niepełnosprawne wobec osób z upośledzeniem umysłowym?

Jaki jest stosunek rodziców wychowujących dziecko niepełnosprawne do osób z upośledzeniem umysłowym w aspekcie komponentu emocjonalnego, poznawczego i behawioralnego postawy?

W celu odpowiedzi na powyższe pytania zastosowano skalę do badania postaw typu Likerta, składającą się z 40 twierdzeń. Biorąc pod uwagę strukturalną definicję postawy twierdzenia pogrupowano na te dotyczące komponentu emocjonalnego, poznawczego i behawioralnego postawy. Skala typu Likerta jest narzędziem szeroko stosowanym w badaniach psychopedagogicznych. Skalę skonstruowano zgodnie z jej metodologicznymi wymogami.

W literaturze naukowej podkreśla się, iż wśród przygotowanych stwierdzeń jedna część powinna być tego typu, że identyfikacja z nimi oznacza pozytywną postawę, druga zaś przeciwnie – brak identyfikacji oznacza postawę pozytywną. Oba rodzaje stwierdzeń muszą być punktowane w przeciwnych kierunkach, jeśli za poszczególne kategorie odpowiedzi dla stwierdzeń „pozytywnych" przyznamy odpowiednio: 1, 2, 3, 4 i 5 punktów, to dla stwierdzeń „negatywnych" punktacja musi być odwrócona: od 5 do 1. Oblicza się następnie łączną liczbę punktów uzyskanych przez każdą osobę. Dokonujemy tzw. egzemplifikacji uzyskanych danych w skali postaw[8].

Pomiar postaw napotyka te same problemy, co pomiar w ogóle, wydaje się jednak, że w przypadku tych pierwszych pojawiać się mogą dodatkowe trudności. Postawy dotyczące kwestii określanych jako „wartościujące" silniej niż jakiekolwiek inne bywają uzależnione od aktualnej sytuacji społecznej, materialnej, emocjonalnej, a ta potrafi zmieniać się – niejednokrotnie w sposób zaskakujący. W przypadku tego typu postaw – tak zwany komponent poznawczy może być w wysokim stopniu kształtowany i modyfikowany przez rozpowszechnione w danym środowisku potoczne opinie i przekonania, niejednokrotnie stereotypowe. Stwarza to trudności w oddzieleniu tego co „własne" od tego, co jest tylko bezrefleksyjnie zapożyczone – bo „tak wypada" sądzić. Komponent poznawczy posta-

[8] Czerwiński, K. (2007). Metodologiczne aspekty pomiaru postaw jako wypadkowej systemu wartości. W: W. J. Maliszewski (red.), *Komunikacja społeczna a wartości w edukacji. Nowe znaczenie i sytuacje*, Toruń, s. 232–233.

wy bywa po prostu nieadekwatny. Percepcja sytuacji społecznych silniej oddziałuje na zachowania niż obiektywna rzeczywistość[9].

Wydaje się, iż najbardziej podstawową i znaczącą rolę pełni w postawie komponent emocjonalny, wyrażany przez uczucia, wewnętrzną wrażliwość, rozumienie empatyczne. Może więc w dużym stopniu decydować o konkretnych zachowaniach i działaniach człowieka, znacząco wpływać na obraz komponentu behawioralnego postawy.

3. Przedstawienie wyników badań

Postawę danej jednostki wobec określonego obiektu można umiejscowić w konkretnym punkcie skali przebiegającej od wartości w różnym stopniu dodatnich, poprzez punkt zerowy, do stopniowo nasilających się wartości ujemnych. Postawy, będąc swoistą syntezą komponentu poznawczego z motywacyjnym, różnią się pomiędzy sobą pod względem rodzaju uczucia w nich zawartego. Są zatem postawy pozytywne wobec obiektu, odznaczające się korzystną o nim opinią i pragnieniem zbliżenia się do niego oraz postawy negatywne, stanowiące połączenie niekorzystnej opinii z pragnieniem odsunięcia się, oddalenia od tego obiektu[10]. Zakładam, iż deklarowane przez rodziców dzieci niepełnosprawnych odpowiedzi w skali postaw dotyczące ich stosunku do osób z upośledzeniem umysłowym są werbalizacją postaw rzeczywistych, prawdziwych. Każde badanie naukowe powinno uwzględniać paradygmat prawdy.

Zastosowana do badań skala postaw zawierała 40 twierdzeń. Maksymalny wynik możliwy do uzyskania przez każdą z badanych osób wynosił 120 punktów (40x3). Im wyższa suma punktów, tym bardziej pozytywna postawa. Dane liczbowe odnoszące się do wyniku ogólnego w skali postaw obrazuje tabela 1.

Tabela 1. Postawy rodziców wychowujących dzieci niepełnosprawne wobec osób z upośledzeniem umysłowym – wynik ogólny

Postawa	**N**	**%**
zdecydowanie pozytywna 101–120	13	43,33
pozytywna 71–100	17	56,67
negatywna 41–70	-	-
zdecydowanie negatywna 0–40	-	-
Razem	30	100

[9] Tamże, s. 222.

[10] Sołoma, L. (1993). *Między sumieniem a powinnością służbową*, Olsztyn.

Badania wykazały, że 17 badanych osób deklaruje postawę pozytywną. Znacząca grupa rodziców – 13 osób prezentuje postawę zdecydowanie pozytywną. Można stwierdzić, iż wyniki otrzymane w skali postaw są optymistyczne. Nie odnotowano wyników świadczących o postawach nieprzychylnych – negatywnych.

W celu głębszej analizy wyników badań przedstawiono dane dotyczące intensywności komponentu emocjonalno-oceniającego, poznawczego i behawioralnego postaw rodziców wychowujących dzieci niepełnosprawne wobec osób z upośledzeniem umysłowym. Pojęciu postawy – obok aspektu teoretycznego – można nadać aspekt empiryczny.

Przyjmując trójkomponentową definicję postawy zakładam, iż w przypadku komponentu afektywnego będą to twierdzenia dotyczące uczuć, jakie budzi obiekt postawy, ocen, jakie respondent wiąże z tym obiektem. W wypadku komponentu poznawczego twierdzenia dotyczyć będą wiedzy, konkretnych wiadomości, wyobrażeń czy przekonań o własnościach przedmiotu postawy. Z komponentem behawioralnym związane będą twierdzenia dotyczące konkretnych działań i zachowań wobec przedmiotu postaw.

12 twierdzeń zastosowanej do badań skali postaw dotyczy komponentu emocjonalnego postawy, 10 – komponentu poznawczego i 7 twierdzeń – składnika behawioralnego postawy.

Wyniki badań obrazujące komponent emocjonalny postaw pokazuje tabela 2.

Tabela 2. Postawy wobec osób z upośledzeniem umysłowym – komponent emocjonalny

Postawa	**N**	**%**
zdecydowanie pozytywna 56–66	16	53,33
pozytywna 36–55	14	46,67
negatywna 21–35	-	-
zdecydowanie negatywna 0–20	-	-
Razem	30	100

Biorąc pod uwagę wyniki dotyczące komponentu emocjonalnego – 16 osób deklaruje postawę zdecydowanie pozytywną, 14 osób – postawę pozytywną.

Tabela 3. pokazuje wyniki dotyczące postaw rodziców wychowujących dzieci niepełnosprawne wobec osób z upośledzeniem umysłowym w zakresie komponentu poznawczego postawy.

Tabela 3. Postawy wobec osób z upośledzeniem umysłowym – komponent poznawczy

Postawa	**N**	**%**
zdecydowanie pozytywna 26–33	15	50,00
pozytywna 17–25	1	50,00
negatywna 9–16	-	-
zdecydowanie negatywna 0–8	-	-
Razem	30	100

Połowa respondentów (15 osób) deklaruje postawy zdecydowanie pozytywne, tyle samo badanych – postawy pozytywne. Nie odnotowano negatywnego stosunku do osób z upośledzeniem umysłowym w zakresie komponentu poznawczego postawy.

Poniższa tabela 4. informuje o wynikach w kategorii komponentu behawioralnego postawy.

Tabela 4. Stosunek do osób z upośledzeniem umysłowym – komponent behawioralny

Postawa	**N**	**%**
zdecydowanie pozytywna 17–21	26	86,67
pozytywna 71–100	4	13,33
negatywna 41–70	-	-
zdecydowanie negatywna 0–40	-	-
Razem	30	100

Wyniki uzyskane w zakresie komponentu behawioralnego zasługują na szczególne podkreślenie. Aż 26 badanych rodziców deklaruje tu postawę zdecydowanie pozytywną, 4 osoby – postawę pozytywną. Deklarowane postawy są pełnym odzwierciedleniem i konsekwencją wyników uzyskanych w zakresie komponentu emocjonalnego i poznawczego. Szczególna wrażliwość rodziców, którzy sami podejmują trud wychowania dziecka niepełnosprawnego, ich dostateczna wiedza o problematyce niepełnosprawności intelektualnej stały się prostą drogą do podejmowania działań w zakresie pomocy, różnych form wsparcia i chęci nawiązywania kontaktu z osobami upośledzonymi umysłowo.

3. Zakończenie

Przedstawione wyniki badań skłaniają do głębszej refleksji. Rodzice wychowujący dzieci niepełnosprawne deklarują pozytywny stosunek do osób z upośledzeniem umysłowym w zakresie wszystkich trzech komponentów postawy.

Najbardziej pozytywny stosunek do osób z niepełnosprawnością intelektualną zaznaczył się w zakresie komponentu behawioralnego. Potwierdza się zatem teza, iż konsekwencja sytuacji urazowej – jaką jest niewątpliwie wychowywanie dziecka niepełnosprawnego, generuje prawdziwie pozytywny, pomocny stosunek do osób z upośledzeniem umysłowym.

Każde osobiste cierpienie uwrażliwia i zbliża do cierpienia innych osób, niweluje obojętność, skłania do przejawiania postaw empatycznych, altruistycznych, prospołecznych. Uzyskane rezultaty badań budzą optymizm i nadzieję, iż badani rodzice będą kształtować pozytywne postawy społeczne wobec osób z upośledzeniem umysłowym.

Rosyjski pedagog specjalny – Zamskij – w swoim opracowaniu: „Dzieci upośledzone umysłowo – historia ich nauczania i wychowania od dawnych czasów do połowy XX wieku" pisze: „charakter stosunku społeczeństwa do upośledzonych umysłowo zależy od panujących warunków ekonomicznych i politycznych, od poglądów filozoficznych i religijnych, stopnia rozwoju kultury, wykształcenia ludzi i podejścia do ochrony zdrowia". Jego książka – w dobie znaczących przeobrażeń społecznych – wykracza poza ramy problematyki pedagogiki specjalnej, nabiera istotnego, ogólnokulturowego i humanistycznego wydźwięku[11].

Rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym powinny przyczyniać się do zmiany i modyfikacji postaw nieprzychylnych wobec osób niepełnosprawnych intelektualnie w kierunku pozytywnym. We współczesnej rzeczywistości winno to stać się dla tych rodzin szczególnym zadaniem i ogromnym wyzwaniem.

Jan Paweł II pisał: „trudno sformułować jakąś systematyczną teorię na temat traktowania ludzi. Niemniej mnie bardzo pomagał personalizm, który zgłębiałem studiując filozofię. Każdy człowiek jest osobą indywidualną i dlatego między innymi a priori nie mogę zaprogramować jakiegoś odniesienia, które byłoby właściwe dla wszystkich, ale poniekąd muszę uczyć się go za każdym razem od początku"[12].

[11] Zamskij, Ch. S. (1995). *Umstwienno otstałyje dieti. Istotia ich izucienia, wospitania i obucienia z driewnich do sieriediny XX wieka*, Moskwa, s. 9–10.

[12] Jan Paweł II (2004). *Wstańcie chodźmy*, Kraków, s. 54.

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE 2014(1)
ROZPRAWY I MATERIAŁY, s. 213–219

Petro Husak, Tetiana Martyniuk
Wschodnioeuropejski Uniwersytet Narodowy Łesi Ukrainki w Łucku

Istota i swoistość uzależnienia od substancji psychoaktywnych: podstawowe koncepcje naukowe, definicje i kryteria

The essence and specificity of depending on the use of psychoactive substances: basic the scientific, concept and criteria of definition

Streszczenie
Autorzy analizują problem zachowania zależnego od zażywania substancji psychoaktywnych. Odwołują się do podstawowego pojęcia uzależnienia. Przedstawiają różne podejścia do definicji zachowania zależnego, skorelowane i rozróżnione pojęcia «uzależnienie» i «nałóg». W artykule przeanalizowano również motywy ciągłości zachowań i kryteria ich określania.

Summary
In this article the author examines the problem of dependent behavior of substance use. The author analyzes the basic scientific concepts dependent behavior. Considered different approaches to the definition of dependent behavior, correlated and distinguished the concepts of "dependence" and "addiction". The article also examines the motives of dependent behavior and outlines the criteria for designation.

Słowa kluczowe: uzależnienie, uzależnienie od narkotyków, substancja psychoaktywna, zachowanie uzależnione, dewiacyjne zachowanie, uzależnienie od substancji psychoaktywnych

Keywords: addiction, drug addiction, psychoactive substance, dependent behavior, deviant behavior, dependence on psychoactive substances

Uzależnienie to jeden z najbardziej skomplikowanych współczesnych problemów społecznych. Stosunek społeczeństwa do tego zjawiska bywa zróżnicowany. Niektóre uzależnienia są traktowane jako osobisty problem człowieka, mimo że są niebezpieczne dla niego samego i dla społeczeństwa. Większość jednak uzależnień uzyskało status społecznie niebezpiecznych i w związku z tym zdecydowanie nie są akceptowane. Problem ten występuje z całą ostrością w odniesieniu do młodzieży szkolnej; nie był on rozwiązywany kompleksowo, ponieważ nie posiada należytego naukowego i metodycznego psychologiczno-pedagogicznego zaplecza.

Zachowanie zależne można badać jako zachowanie nienormatywne, dewiacyjne i wyniszczające od wewnątrz lub autodestrukcyjne. Stopień uzależnienia (zachowania zależnego) może być różny – od prawie normalnego zachowania do ciężkich przejawów zależności, którym towarzyszą wyraźne patologie somatyczne i psychiczne.

Według badań Anny Ruzmikinej[1], rozwój zachowania zależnego przede wszystkim jest spowodowany niezdolnością człowieka do samokontroli, brakiem zaufania do samego siebie, brakiem wolności psychicznej, która przejawia się w niezdolności osoby do czynienia tego, czego ona rzeczywiście pragnie. Walerij Iljin określa ją jako „szczególny wewnętrzny stan człowieka. Uzależnienie przejawia się zawsze jako utrata przez osobę w mniejszym lub większym stopniu wolności jako jego głównej jakości (daru Bożego), co wyróżnia człowieka z szeregu istot żywych”[2]. Przyjmując przytoczone określenie, można się zgodzić z autorem, że zależność w szerszym rozumieniu jest swoistą formą niewolnictwa, która ogranicza możliwości człowieka i obniża przejawy jego wolności i samorozwoju.

Niektórzy badacze również twierdzą, że należy tu mówić o genie zależności. Zwłaszcza Antonio Mengetti[3] zauważa, że osoba zażywa narkotyki dopiero wtedy, gdy psychologicznie już jest narkomanem, czyli pragnie zależności. Nałóg narkotyków jest skutkiem wewnętrznych zaburzeń osoby, a nie ich przyczyną.

W teoriach zachowania zależnego rozpowszechniona jest również opinia, że niektóre osoby mogą doświadczać braku endogennych czynników stresujących i adaptogenów, spowodowanego przez poszczególne cechy genetyczne oraz ciągłe i trwałe obciążenia emocjonalne. Ten stan wywołuje drażliwość, depresję, lęk, pragnienie doświadczenia silnych uczuć, narkotyków lub alkoholu. Lubawa Małyszewa[4] zauważa, że nosiciele genu zależności od początku są podatni na depresję – u nich powstaje mniej „hormonów szczęścia”, tak zwanych opiatów endogennych. Można zatem wnioskować, że pragnienie odczuwania silnych doznań i zażywanie

---

1 Рузмикина, А. *Аддиктивное поведение личности*, http://realiya.sgu.ru/opinion.php [Ruzmikina, A. *Addiktivnoe povedenie ličnosti*].

2 Ильин, В. *Как дети попадают в зависимость?*, Интернет-журнал Сретенского монастыря, Православие 2000, htpp://www.pravoslavie.ru/jurnal/detizavis.htm [Il'in, V. *Kak deti popadaût v zavisimost'?,* Internet-žurnal Sretenskogo monastyrâ, Prawosławije 2000].

3 Малышева, Л. *Аддикция*, http://www.shkolazhizni.ru/archive/0/n-1895/ [Malyševa, Ł. *Addikciâ*].

4 Там же [Tam że].

substancji psychoaktywnych jest próbą sztucznego uzupełnienia niedoboru endogennych czynników stresujących.

Skutkiem różnorodności koncepcji zachowania zależnego jest wielość jego naukowych określeń. Najbardziej powszechne jest ujmowanie zachowania zależnego jako „…zewnętrznych działań człowieka związanych z nieodpartym pragnieniem określonego obiektu lub działania”[5]. W tej sytuacji, jak zauważa K. Izard, określony „…obiekt staje się dla człowieka jedynym albo głównym źródłem pozytywnych emocji i sposobem zapobiegania emocjom negatywnym”. Koncepcja uzależnienia od narkotyków podaje bardziej dokładną definicję, w której mówi się, że „uzależnione zachowanie związane z zażywaniem […] substancji psychoaktywnej staje się kompulsywnym, pozbawiając osobę uzależnioną (narkomana) kontroli nad działaniami”[6].

Zwróćmy uwagę na to, że literatura naukowa w zakresie badanego tematu obecnie częściej używa terminu „uzależnienie” niż „narkomania”. Został on wprowadzony przez Komitet Ekspertów WHO w 1964 r. i zdefiniowany jako „stan psychiczny, czasem też fizyczny, który powstaje na skutek wzajemnych oddziaływań między organizmem żywym a substancją psychoaktywną, dla których jest właściwe zachowanie lub inne reakcje, zawierające obsesyjną chęć do zażywania substancji psychoaktywnych ciągle lub okresowo, aby odczuć ich efekt psychiczny, a czasem żeby uniknąć nieprzyjemnych uczuć w przypadku ich braku”[7].

To zastąpienie pojęć wiąże się z tym, że długo dominowało stereotypowe utożsamianie narkomanii z zażywaniem opiatów, a inne rodzaje substacji psychoaktywnych nie były brane pod uwagę. Wprowadzone przez WHO termin „uzależnienie” uwzględnia szerokie spectrum substancji psychoaktywnych.

Termin „uzależnienie od substancji psychoaktywnych” rozpowszechniło się na skalę międzynarodową, jednak poprzednie określenie – „narkomania” – nadal jest obecne w języku potocznym. Również należy zauważyć, że WHO od niedawna proponuje poszerzenie koncepcji uzależnienia o charakterystykę zespołu różnych syndromów uzależnienia od substancji psychoaktywnych (zalicza się do nich m.in.: tolerancję, objawy abstynencji itp.)[8].

Tak więc zachowanie uzależnione człowieka określa się jako stratę kontroli wskutek psychicznej zależności od pewnego obiektu czy aktywności, bardzo

---

[5] Шабалина, В. *Зависимое поведение школьников и профилактика его развития в образовательных учреждениях*, http://www.narkohelp.ru/docs/6408.html [Šabalina, V. *Zavisimoe povedenie škol'nikov i profilaktika ego razvitiâ w obrazovatel'nyh učreždeniâh*].

[6] *Наркотическая зависимость*, http://www.bechterev.ru/papers/53.html [*Narkotičeskaâ zavisimost'*].

[7] *Профилактика злоупотребления психоактивными веществами и борьба с ними*, ред. М. Госсон, М. Грант, Женева 1993, XII, С. 22 [*Profiłaktika złoupotrieblenija psichoaktiwnymi wieszczestwami i bor'ba s nimi*, ried. M. Gosson, M. Grant, Żeniewa 1993, XII, S. 22].

[8] *Профилактика злоупотребления психоактивными веществами и борьба с ними*, ред. М. Госсон, М. Грант, Женева 1993, XII, С. 22 [*Profilaktika zloupotrebleniâ psihoaktivnymi wieŝestvami i bor'ba s nimi,* red. M. Gosson, M. Grant, Ženewa 1993, XII, S. 22].

silnego przyzwyczajenia, w wyniku czego człowiekowi jest trudno zrezygnować z zażywania substancji.

Lista referencyjna uzależnienia jest bardzo obszerna. Jest ono różnie klasyfikowane:

1. według rodzaju zachowania pseudoadaptacyjnego (Małyszewa[9]):
   - uzależnienie społecznie akceptowalne – sport, ograniczenia w odżywianiu się, praktyki duchowe, pracoholizm, uzależnienie emocjonalne;
   - uzależnienie społecznie niebezpieczne – alkoholizm, narkomania, palenie, toksykomania, zboczenia seksualne, nadmiar spożywanej żywności, zależność interakcyjna (gambling, sms-mania itp.), gry hazardowe itd.;
2. według specyfiki obiektu:
   - uzależnienie od substancji psychoaktywnych (alkohol, narkotyki itp.);
   - zaangażowanie, zakotwiczenie w proces (hobby, zabawa, praca itp.);
   - uzależnienie od innych ludzi, przedmiotów i zjawisk rzeczywistości;
   - uzależnienie od różnych zbyt skrajnych stanów emocjonalnych;
3. według środków oderwania się od rzeczywistości[10]:
   - uzależnienia farmakologiczne, czyli chemiczne,
   - uzależnienia substacjonalne;
   - uzależnienia biochemiczne (żywnościowe).

Należy podkreślić, że uzależnienia chemiczne (farmakologiczne) to takie uzależnienia jak narkomania, alkoholizm, palenie, toksykomania. Właśnie w ramach uzależnienia chemicznego mówi się o zależności narkotycznej, związanej z „patologicznym przyzwyczajeniem do różnych substancji psychoaktywnych i tolerancją wobec nich".

M. Weber wskazywał na to, że „motyw … dla aktora i obserwatora działań wydaje się odpowiednią podstawą do pewnego rodzaju zachowań"[11]. Z reguły rozróżnia się dwa rodzaje motywacji: wewnętrzną (nieświadomą) i zewnętrzną (świadomą). Jeśli chodzi o dominujący jej rodzaj w przypadku zażywania substancji psychoaktywnych, opinie badaczy są zróżnicowane. W niektórych pracach naukowych wskazuje się tu na motywację zewnętrzną. Czynniki makrospołeczne są oceniane jako kluczowe dźwignie początku narkotyzacji nastolatków (większość osób zażywających substancje psychoaktywne przyzwyczaja się własnie w wieku młodzieńczym).

Obecnie wielu autorów twierdzi, że punktem wyjściowym uzależnienia jest specyfika indywidualno-psychologiczna; uzupełniają ją czynniki makrospołeczne i mikrospołeczne.

Nie bez znaczenia pozostaje też fakt, że motywacja w zażywaniu substancji ma charakter kompleksowy, więc rozwiązanie tego problemu jest możliwe tylko

---

9 Малышева, Л. *Аддикция*, http://www.shkolazhizni.ru/archive/0/n-1895/ [Malyševa, Ł. *Addikciâ*].

10 Качалов, В. *Лечение зависимостей или аддикций* [Kaczałow, B. *Lečenie zawisimostej ili addikcij*].

11 Зинченко, О. *Мотивация подростков на совместную коррекционную работу с психологом* [Zinčenko, O. *Motivaciâ podrostkov na sowmestnuû korrekcionnuû rabotu s psihologom*].

z uwzględnieniem wszystkich aspektów uzależnienia: mikrospołecznych i makrospołecznych, biologicznych, medycznych, indywidualno-psychologicznych.

Analizując motywację uzależnień u nastolatków, należy pamiętać, że wchodzi tu w grę też pewna grupa motywów. Rosyjski badacz – W. Zawiałow[12] wskazuje na potrójny wymiar motywów:

1. Motywy związane czynnikami społecznymi i psychologicznymi:
   - tradycyjne, społecznie uwarunkowane motywy;
   - wynikające z nalegania innych ludzi lub grupy odniesienia;
   - motywy typu pseudokulturalnego – chęć grupy nastolatków do zapoznania się z narkotycznymi walorami.
2. Motywy związane z potrzebą zmiany własnej kondycji.
3. Motywy, które odzwierciedlają motywację patologiczną, związaną z syndromem absystencji i zależnością patologiczną.

Wśród tych czynników największe znaczenie, zwłaszcza w odniesieniu do młodzieży, ma druga grupa motywacyjna, czyli naleganie innych osób lub grup odniesienia. Trzecia grupa motywów także wiąże się z wpływem grupy. Na przykład, nastolatkowie uważają, że niektórych stylów muzycznych nie da się zrozumieć bez zażywania substancji psychotropowych. Jeśli chodzi o pierwszą grupę motywacyjną, to jej rola jest ograniczona, ponieważ mamy tu do czynienia z wpływem pośrednim. Dotyczy to głównie alkoholizmu, który może wpływać na zażywanie narkotyków lub substancji toksycznych.

Motywy ujęte w dwóch ostatnich grupach nie są specyficzne dla młodzieży, ponieważ chodzi tu o doświadczenie w zażywaniu substancji psychoaktywnych. Jednak należy pamiętać, że w pracy z uczniami uzależnionymi należy określić możliwe sposoby rekompensaty, które są istotne w odniesieniu do każdej motywacji zachowania zależnego.

Podsumowując, można stwierdzić, że problem uzależnienia powstaje w tym momencie, gdy potrzeba ucieczki od rzeczywistości zaczyna dominować w świadomości, staje się przeważająca w życiu codziennym.

Analizując, używane w kontekście zjawiska uzależnienia, pojęcie „atrakcji", większość autorów stwierdza, że należałoby je zastąpić pojęciem „dążenia", które wskazuje, że sama możliwość zażywania narkotyków pobudza do działań w tym kierunku. Jak wynika z obserwacji klinicznych, narkoman, zażywając narkotyk, działa często nie dlatego, że pragnie określonych efektów, ale w celu urzeczywistnienia samego działania.

Podsumowując, możemy stwierdzić, że sama możliwość zażywania narkotyków ma charakter motywacji, pobudza do działań w tym kierunku. Tak więc, to nie obiekt uzależnienia od substancji psychoaktywnych pełni funkcję potrzeby, która motywuje do poszukiwania drogi zaspokojenia tej potrzeby. Potrzebą jest sama możliwość uzyskania przedmiotu zaspokojenia, a substancje psychoaktyw-

[12] Завьялов, В. *Мотивация употребления алкоголя у больных и здоровых* [Zavjalov, V. *Motivaciâ upotrebleniâ alkogolâ u bol'nyh i zdorovyh*].

ne pozostają sposobem zaspokojenia tej potrzeby. Wśród nastolatków przedmiotem zaspokojenia jest akceptacja w grupie, a zażywanie substancji jest tym środkiem, który pomaga udowodnić, że „jestem taki, jak wy".

Opisane powyżej zasady stały się podstawą do określenia przez nas **kryteriów zachowania zależnego.**

1. Połączenie zniekształconych elementów zachowaniowych, fizjologicznych i poznawczych.
2. Zewnętrzny charakter zachowania. W szczególności, W. Szabalina wskazuje, że uzależnienia to są „…działania związane z nieodpartym dążeniem do pewnego obiektu, czyli uwarunkowane przez zależność psychologiczną"[13]. A. Berdyszew akcentuje uwagę, że jest to „…zachowanie szczególne, niezwykłe zachowanie człowieka, skierowane na poszukiwanie czegoś lub kogoś, od czego/kogo on później może zależeć"[14].
3. Zmiana w stosunku człowieka do siebie, innych i świata, która ma wpływ na wybór osoby, określenie sposobów na zaspokojenie podstawowych potrzeb.
4. Brak kontroli nad relacją z przedmiotem uzależnienia, której człowiek nie jest zdolny samodzielnie zmienić. Wśród objawów tego stanu wyróżnia się niekontrolowaną namiętność, brak samoregulacji i samodyscypliny w niezwykłej sytuacji. Ze względu na to, że niekontrolowane zachowanie jest spowodowane przez nieodparte dążenie do przedmiotu (psychologiczne uzależnienie od niego), brak kontroli świadczy o tym, że zachowanie uzależnione już zostało ukształtowane. Zależność fizyczna może nie występować albo może być ona zniwelowana przez środki medyczne. Jednak M. Maksimowa zauważa, że „...fakt występowania zależności fizycznej uniemożliwia psychologowi czy pedagogowi podjęcie pracy z dzieckiem. Pedagog może pomóc dziecku, gdy problem medyczny został już rozwiązany lub jeszcze nie powstał. Jego zadanie polega na tym, aby zapobiec przejściu zachowania do kolejnego etapu"[15].
5. Wielofunkcjonalność. W czasie rozwoju zależności na różnych etapach dominują różne funkcje i w miarę tego, jak postępuje uzależnienie, główna funkcja też się zmienia. U nastolatków przeważa funkcja adaptacyjna, czyli dostosowanie się do grupy rówieśników zażywających substancje psychoaktywne.
6. Z jednej strony, obiekt uzależnienia jest środkiem zaspokojenia potrzeby, która leży u podstaw dążenia, z drugiej strony, to on jest motywatorem działań. W przypadku uzależnienia od narkotyków rolę obiektu i motywu działań pełni substancja psychoaktywna (nielegalna). W przypadku zależności nastolatka od grupy głównym motywem jest przynależność do grupy, a substancja jest tylko środkiem zaspokojenia potrzeby.

[13] Шабалина, В. *Зависимое поведение школьников* [Šabalina, V. *Zavisimoe povedenie škol'nikov* …].

[14] Бердышев, И. *О зависимостях и зависимом поведении* [Berdyšev, I. *O zawisimostâh i zawisimom povedenii*].

[15] Максимова, Н. *Психологическая профилактика алкоголизма и наркомании несовершеннолетних* [Maksimova, N. *Psihologičeskaâ profilaktika alkogolizma i narkomanii nesoveršennoletnih*].

Tak więc, w interpretacji zachowań, nad którymi osoba straciła kontrolę wskutek psychologicznej zależności od pewnego obiektu czy działania, należy używać terminu „zachowanie zależne". Ogólną przyczyną każdej zależności jest zachwianie działania różnych systemów jednostki, spowodowane wpływem cech osobowych, środowiskiem społecznym i wydarzeniami zachodzącymi w jego życiu. Ze względu na specyfikę nastolatków, należy zwrócić uwagę na rolę środowiska społecznego. Wreszcie, w kontekście zachowań zależnych, pośrednią rolę pełni „wciąganie się", powiązane też z uzależnieniem od zażywania substancji psychoaktywnych.

W oparciu o podjęte rozważania możemy przyjąć, że z jednej strony, terminy „zachowanie zależne" i „wciąganie się" są powiązane, gdyż są realizowane w celu uzyskania zaspokojenia i związane z przyzwyczajeniem; drugie z tych pojęć jest wtedy tylko synonimem pierwszego. Z drugiej strony, w nauce pojęcie „zachowanie zależne" jest stosowane w szerszym zakresie. Dlatego będziemy używać terminu „wciąganie się" do określenia „…pragnienia zaufania komuś lub czemuś w celu uzyskania zaspokojenia lub adaptacji", charakteryzującego się pewnym stopniem kontroli nad tymi dążeniami. Jeśli chodzi natomiast o „nadmierne przywiązanie do czegoś", wiążące się z utratą kontroli nad własnym zachowaniem, należy używać tu terminu „zachowanie zależne". Uzależnienie powoduje wzrost tolerancji wobec zażywania substancji psychoaktywnych, a granicą między „zachowaniem zależnym" i „wciąganiem się" jest początek kształtowania zależności fizjologicznej; gdy przekracza się barierę samokontroli, wtedy mówi się o przejściu do zachowania zależnego.

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE 2014(1)
ROZPRAWY I MATERIAŁY, s. 221–241

Marian Zdzisław Stepulak
Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Rola i miejsce dziadków w procesie wychowania religijno-duchowego wnuków w systemie rodzinnym

Role and position of grandparents in the process of religious-spiritual education of grandchildren in a family system

Streszczenie
Niniejsze opracowanie jest naukowym spojrzeniem na role i miejsce dziadków w trudnym procesie wychowania religijnego i duchowego swoich wnuków. Cała publikacja ma pięcioczęściową strukturę. Całość otwiera zagadnienie odnoszące się do sytemu rodzinnego i jego podstawowych właściwości. Następna część dotyczy specyfiki wychowania religijnego i duchowego w systemie rodzinnym. Uwzględniona jest także charakterystyka wieku późnej dorosłości, ponieważ dziadkowie są w tym okresie życiowej egzystencji. Przedstawiona jest również rola dziadków w ogólnie pojętym procesie wychowania rodzinnego. Na koniec uwzględniono problem ukazujący dziadków jako znaczący fundament w wychowaniu religijnym i duchowym swoich wnuków. Wydaje się, iż cała publikacja jest istotnym wkładem w rozumienie problemu sformułowanego w tytule, w wymiarze pedagogicznym, psychologicznym, teologicznym oraz familiologicznym. Uwzględniając powyższe wymiary, można powiedzieć, iż praca ma charakter publikacji interdyscyplinarnej.

Summary
This presentation is a scientific look at the role and place of grandparents in the difficult process of religious and spiritual upbringing of their grandchildren. The entire publication is a five-part structure. It opens with a question relating to the family system and its basic properties. The next part deals with the specifics of the religious and spiritual education within the family system. The characteristics of grandparents' late adulthood are also taken into account, because they are in that period of existence. Also, the role of grandparents in the overall process of family education is shown. At the end of the presentation the problem showing grandparents as a significant foundation in the religious and spiritual upbringing of their grandchildren is presented. It seems that the whole work is an important contribution to the understanding of the problem formulated in the title in the dimension of pedagogical, psychological, theological and family issues. Regarding the above dimensions, one could say that the work has a very distinct character of an interdisciplinary publication.

Słowa kluczowe: dziadkowie, wychowanie, system rodzinny, religijność, duchowość
Keywords: grandparents, education, family system, religion, spirituality

Starość – lubię tak to określać –jest siedzibą mądrości życia.
Starcy posiadają mądrość zdobytą w ciągu całego życia,
jak starzec Symeon czy prorokini Anna w świątyni jerozolimskiej,
i to właśnie ta mądrość pozwoliła im rozpoznać Jezusa.
Dawajmy tę mądrość ludziom młodym jak dobre wino, które
z biegiem lat staje się lepsze! Dawajmy młodym mądrość życia!

Wprowadzenie

Mówi się dzisiaj często, iż rodzina jest naturalnym systemem wychowawczym, to twierdzenie trudno zakwestionować. Rodzina jest wprawdzie jednym z wielu podmiotów wychowawczych, ale to właśnie rodzinie przynależy z natury prawo do wychowywania młodego pokolenia. To bardzo ważna i równocześnie niesłychanie trudna funkcja, biorąc pod uwagę sytuację współczesnego świata, w którym następuje wyraźny kryzys życia małżeńskiego i rodzinnego. Istotną rolę w adekwatnym rozwoju systemu rodzinnego odgrywają osoby starsze – dziadkowie. W szczególny sposób potrafią kompetentnie wpływać na religijne i duchowe wychowywanie swoich wnuków. Są dojrzali życiowo i doskonale do tego przygotowani. W tym kontekście Jan Paweł II podkreśla rangę religijności, duchowości i dojrzałości, również ludzi starszych w obliczu choroby i cierpienia: „(…) dojrzałość i wielkość duchowa w cierpieniu z pewnością jest owocem szczególnego nawrócenia oraz współpracy z łaską ukrzyżowanego Odkupiciela. To On sam działa pośród ludzkich cierpień przez swego Ducha Prawdy, przez Ducha Pocieszyciela. To On przetwarza niejako samą substancję życia duchowego, wskazując człowiekowi cierpiącemu miejsce blisko siebie. To On – jako wewnętrzny Mistrz i Nauczyciel – uczy swojego cierpiącego brata lub siostrę tej prawdziwej zamiany, która tkwi w samym sercu tajemnicy odkupienia”[1].

Dziadkowie jako osoby starsze nabywają umiejętności cierpienia i przekazywania jego sensu wnukom. W tym tkwi ich religijna i duchowa mądrość. Warto podkreślić, iż sama umiejętność wychowywania musi uwzględniać osobowy wymiar człowieka. Oznacza to, że prawdziwy, osobowy rozwój i wzrost człowieka nie może się dokonać bez uwzględniania aspektu religijnego i duchowego[2].

Niniejsze rozważania rozpoczynają się od przedstawienia systemu rodzinnego i jego podstawowych właściwości. W dalszej części podjęto zagadnienie specyfiki wychowania religijnego i duchowego w systemie rodzinnym. Nastepnie scharakteryzowano wiek późnej dorosłości i poruszono kwestię udziału dziadków w procesie wychowania rodzinnego. Całość publikacj zamyka problem, który został ujęty w tytule ostatniego paragrafu: dziadkowie jako znaczący fundament w wychowaniu religijnym i duchowym swoich wnuków.

---

1 *Salvifici doloris*, Watykan 1984, nr 2.

2 Stepulak, M. Z. (2013). Koncepcja człowieka jako osoby w psychologii polskiej. W: M.Z. Stepulak (red.), *Koncepcje człowieka w wybranych obszarach psychologii*, Lublin 2013, s. 59–74.

1. System rodzinny i jego właściwości

Problematyka rodziny cieszy się współcześnie ogromnym zainteresowaniem wielu działów i dyscyplin naukowych. Rodzina jest wdzięcznym tematem dla tworzenia wciąż nowych teorii i koncepcji naukowych. Jednym z podejść jest systemowe ujęcie rodziny. Wydaje się, iż będzie ono przydatne do niniejszej naukowej refleksji. Samo pojęcie wywodzi się z greckiego terminu τό συστημα. Termin ten można tłumaczyć jako rzecz złożoną, złączenie, połączenie, całość[3]. Można podać kilka rodzajów rozumienia systemu:

- System to zorganizowana całość. Znaczenie to pojawia się we wszystkich licznych specjalistycznych kontekstach, w których termin ten występuje. Biorąc pod uwagę bardzo szeroki i zróżnicowany zakres użycia, termin ten rzadko występuje sam, lecz najczęściej w relacjach z innymi terminami lub wyrażeniami, np. system dynamiczny, system otwarty, system naturalny, system rodzinny.
- System to lepiej lub gorzej ustrukturalizowany zbiór idei, założeń, pojęć i metod interpretacji, służący do strukturalizacji danych w jakiejś dziedzinie nauki, np. system kopernikański w astronomii lub którakolwiek ze szkół psychologicznych: behawioryzm, strukturalizm, funkcjonalizm itp.
- System można także rozumieć w znaczeniu nieco węższym, jako konkretny układ wzajemnie powiązanych obiektów (przedmiotów, maszyn, bodźców)[4].

Twórcą ogólnej teorii systemów był biolog L.v. Bertalanffy. Uważał on, iż system jest bardzo skomplikowanym układem strukturalnym, złożonym ze wzajemnie powiązanych jednostek składowych[5]. Bertalanffy rozumiał system biologicznie, a zatem analizował systemy naturalne. W tym właśnie kontekście można by powiedzieć, iż rodzina jest systemem naturalnym. Rodzina jako naturalny system to specyficzny układ relacji interpersonalnych zachodzących pomiędzy małżonkami, rodzicami a dziećmi oraz między rodzeństwem, nie należy przy tym zapominać o dziadkach jako członkach rodziny. „Rodzina jako system naturalny jest grupą, której nie można w żaden sposób zastąpić. Jest ona systemem względnie otwartym i bardzo dynamicznym. Można już o tym mówić na poziomie życia organicznego, kiedy to system utrzymuje się przy życiu mimo ciągłej wymiany swych składników"[6].

System jest pewną wydzieloną całością, a ta z kolei posiada określoną strukturę. Struktury zaś składają się z różnych powiązanych ze sobą elementów. Właśnie to powiązanie ze sobą elementów stanowi istotę każdego systemu. W przypadku

---

[3] Lubański, M. (1982). Informacja – system. W: M. Heller, M. Lubański, S.W. Ślaga (red.), *Zagadnienia filozoficzne współczesnej nauki*, Warszawa, s. 15.

[4] Reber, A. S. (2000). *Słownik psychologii*, Warszawa, s. 727.

[5] Bertalanffy, L.v. (1967). Robots, men and minds, New York, s. 69; por. M. Z. Stepulak, M. Z. (1995). *Podejście systemowe we współczesnej psychologii polskiej*, Lublin.

[6] Stepulak, M. Z. (2010). *Relacyjny wymiar rozwoju osobowego w systemie rodzinnym*, Lublin, s. 233.

kiedy elementy te nie są ze sobą w jakikolwiek sposób połączone to nie tworzą struktury i nie da się wtedy mówić o systemie. „W systemie występują wzajemne oddziaływania na siebie poszczególnych elementów. Są one w określonym stopniu zależne od siebie. Zmiana w jakimś elemencie systemu wywołuje zmianę w całym układzie elementów i odwrotnie. Siła zaś połączeń między elementami decyduje o trwałości i stabilności systemu. Im słabsze są te powiązania, tym bardziej system narażony jest na rozpad i łatwiej będzie ulegał dezorganizacji"[7].

Ważne jest to, że system naturalny, w tym system rodzinny, nie może działać w zawieszeniu, w swoistej izolacji. Każdy bowiem system jest z kolei częścią innego systemu. Cały świat składa się z systemów, które pozostają ze sobą w ciągłej interakcji. Można zatem powiedzieć, że systemy są uporządkowane i zorganizowane według rangi pełnionych funkcji, a także stopnia złożoności struktury, począwszy od komórki, aż do makrostruktur – makrokosmosu[8].

Zachowanie każdego członka rodziny można adekwatnie interpretować tylko w kontekście całego systemu rodzinnego. Dysfunkcyjne czy patologiczne zachowanie jednego z członków rodziny jest na ogół efektem zaburzeń w funkcjonowaniu całego systemu rodzinnego. „Każdy członek zaburzonej rodziny jest włączony w patologiczną sekwencję wydarzeń. Objawy chorobowe mogą pełnić funkcję utrzymywania homeostazy w rodzinie lub być sygnałem skłaniającym ją w kierunku zmiany. Takie traktowanie patologii w podejściu systemowym pociąga za sobą ważne konsekwencje dla praktyki terapeutycznej. Postuluje się tutaj pracę terapeutyczną z całym systemem rodzinnym"[9]. Można nawet dodać, że w pewnym sensie sam terapeuta staje się członkiem systemu rodzinnego. Dzieje się tak dlatego, iż zadaniem terapeuty jest zmiana wzorca komunikacji werbalnej i całości relacji interpersonalnych w zaburzonych systemie rodzinnym. Terapeuta musi również starać się przerwać dysfunkcyjną czy patologiczną sekwencję zdarzeń i zaproponować korzystne alternatywy rozwiązań. Należy dodać, iż ogólna teoria systemów zainicjowała wiele szkół terapeutycznych, takich jak: terapia strukturalna, strategiczna czy systemowa[10].

System rodzinny posiada charakterystyczne dla siebie właściwości, do których można by zaliczyć następujące:

- Zasada równowagi sił. Z jednej strony w systemie rodzinnym istnieje siła w kierunku odrębności, z drugiej zaś strony rodzi się tendencja w kierunku bycia razem. Rodzina zatem nieustannie zmienia się, ale równocześnie dąży do homeostazy. To powoduje stabilizację systemu rodzinnego i gwarantuje jej przetrwanie w niekorzystnych i zmiennych dla niej warunkach.

---

7 Tamże, s. 235.

8 Namysłowska, I. (1997). *Terapia rodzin*, Warszawa, s. 31.

9 Ryś, M. (1999). Systemowe ujęcie rodziny W: E. Ozorowski (red.), *Słownik małżeństwa i rodziny*, Warszawa – Łomianki, s. 434.

10 Tamże, s. 435.

- Zdolność przystosowania się do różnych warunków życia. Typowym przykładem takiego stanu rzeczy jest zmiana miejsca zamieszkania. Rodzina w tym przypadku nie może zbyt kurczowo trzymać się starych zasad funkcjonowania. Ważne jest w rodzinie nawiązywanie do tradycji i stałych forma zachowania, ale należy przy tym pamiętać, iż system musi być elastyczny wobec nowych wyzwań.
- Rodzina musi wypracować własną tożsamość oraz odpowiadać zmianą wewnętrzną na zmieniające się okoliczności zewnętrzne. Tożsamość rodziny jest zagwarantowana przez dwa systemy podtrzymujące układ zasad i norm rodzinnych. Pierwszy to system uniwersalnych zasad dotyczących sposobu, w jakich rodzina ma być zorganizowana, drugi zaś to system utrzymujący stałość rodzinnych reguł i norm dotyczących zachowania się poszczególnych członków rodziny. System rodzinny musi być gotowy do wytwarzania nowych wzorów i typów relacji interpersonalnych w sytuacji nowych, nieprzewidzianych wyzwań.
- Zdolność adaptacji do wydarzeń typowych dla procesów rozwojowych. Zasada ta odnosi się do sytuacji nadzwyczajnych, które mają miejsce w rodzinie, może to być na przykład przyjście na świat dziecka czy śmierć kogoś z członków rodziny. Inne znaczące wydarzenie to odejście z systemu rodzinnego dorosłych dzieci i założenie przez nie własnych rodzin. Rodzice muszą się wtedy zaadaptować do powstającej pustki. Można powiedzieć, iż każdy z członków systemu rodzinnego jest równocześnie dawcą i biorcą pewnych wartości.
- Proces kształtowania się ról. Chodzi w tym przypadku nie tylko o relacje interpersonalne między poszczególnymi członkami rodziny, ale również osobiste doświadczenia i tradycje przenoszone z rodziny pochodzenia. Ważną cechą ról rodzinnych jest ich komplementarność.
- Hierarchiczna organizacja. Każda rodzina składa się z mniejszych jednostek, czyli podsystemów. Takim podsystemem w rodzinie może być konkretna osoba, diada lub triada itd. Podsystemy powstają według różnych kryteriów, m.in.: wieku, płci, funkcji i pozycji w rodzinie.
- Właściwości niesterownicze i niesztywne. W odniesieniu do rodziny jako systemu autonomicznego właściwości te zwracają uwagę na znaczenie pracy wychowawczej i samowychowawczej nastawionej na rozwój.
- Integralność wewnętrzna (spoistość systemu). Wskazuje na ustawiczny proces scalania, wiązania systemu w silną jedność.
- Zasada organizacji. W tym przypadku chodziłoby o niepodzielną i całkowitą integralność wewnętrzną systemu.
- Progresywna segregacja (mechanizacja). W systemie rodzinnym zachodzi zjawisko obniżania się wraz z upływającym czasem stopnia wzajemnego oddziaływania pomiędzy elementami systemu. System też musi ulec procesowi „przeorganizowania się".

- Zasada centralizacji, zwana czasem zasadą dominacji. Jest ona rozumiana jako dynamiczny proces wyodrębniania się w systemie elementów na danym poziomie organizacji w sytuacji, gdy inne współczynniki zmienności maleją.
- Zasada ekwifinalności. System rodzinny dochodzi do stanu końcowego różnymi drogami i w sposób niezależny od warunków początkowych. Dzieje się to dzięki funkcjonowaniu mechanizmu sprzężenia zwrotnego i homeostazy.
- Zasada allometrii zjawisk metabolicznych, morfogenetycznych i wzrostu systemu. Zasada ta określa, że budowa i rozkład w każdym konkretnym systemie żywym jest proporcjonalny do pewnych wartości potęgowych masy ciała. Natomiast wzrost to proces polegający na ciągłym ścieraniu się procesów anabolicznych i katabolicznych.
- Dynamiczność, zmienność i ewoluowanie. Chodzi tutaj o uchwycenie czynnika zmienności, ewolucji w świecie, z drugiej zaś strony ważne jest dostrzeżenie pewnego ładu, porządku i harmonii[11].

Wymienione powyżej właściwości systemu rodzinnego opisują bogactwo jego struktury i funkcjonowania. Właściwości te wskazują równocześnie na specyfikę systemu naturalnego, jakim jest właśnie system rodzinny.

2. Specyfika wychowania religijnego i duchowego w systemie rodzinnym

Na początku warto zwrócić uwagę na dwa zasadnicze pojęcia jakimi są „religijność" i „duchowość". Niektórzy używają pojęcie duchowości jako synonim religijności. Należy jednak zwrócić uwagę, iż duchowość związana jest bardziej z osobową, głęboką stroną człowieka, natomiast religijność łączona jest często z czysto zewnętrzną przynależnością do pewnej instytucji czy organizacji. Współcześni Amerykanie uznają samych siebie bardziej za osoby duchowe niż religijne. Można także mówić o tym, że religijność ma odniesienie do transcendencji, natomiast duchowość mieści się w obszarze poszukiwania sensu życia, który może odnaleźć w relacjach interpersonalnych[12].

W moim rozumieniu duchowość ma głębszy wymiar niż religijność i jest wyższym poziomem relacji człowieka z Bogiem. Relacja na poziomie duchowości człowieka z Bogiem, jest na tyle dynamiczna i silna, iż potrafi człowieka przemienić wewnętrznie i wprowadzić w mistyczny kontakt z Bogiem. Relacja ta pozwala kształtować tzw. „człowieka uwewnętrznionego", podczas gdy relacja na poziomie religijności pozwala kształtować tzw. „człowieka wewnętrznego"[13]. „Religijność, jako wewnętrzny stan podmiotu, opisywana jest przez zespół fenomenologicznie i egzystencjalnie wyróżnianych doznań. Pojawiają się one jakby na linii przed-

[11] Stepulak M. Z., dz. cyt., 2010, s. 240–245.
[12] Grom, B. (2009). *Psychologia religii*, Kraków, s. 30.
[13] Stepulak, M. Z., dz.cyt., 2010, s. 317–341.

miot – podmiot. Podmiot religijności jest odbiorcą komunikatu płynącego od Sacrum, ale wnosi też swoją osobą w proces komunikacji część pola bodźcowego. Ostateczna postać odebranego sygnału jest więc współtworzona przez podmiot i przedmiot, przez jakość religijnego przedmiotu i pole percepcyjne podmiotu"[14].

Dziedzina wychowania religijnego i duchowego w rodzinie była zawsze przedmiotem szczególnej troski. Niestety, we współczesnych czasach zostało ono bardzo zaniedbane, a nawet zaniechane z powodu wielu różnorodnych przyczyn. Warto podkreślić, iż fundamentem każdego rodzaju wychowania jest ukazanie najwyższego i ostatecznego celu człowieka. Kiedy ten cel staje się czytelny dla człowieka, to wtedy całość działań moralno-pedagogicznych nabiera pewnej ważnej wartości. „Wychowanie musi być wychowaniem do wartości religijnych, bowiem one są wyznacznikami życiowych wyborów i dążeń. One wskazują cel i nadają sens życiu, decydują o rozwoju osobowym człowieka"[15]. Wychowanie religijne w rodzinie staje się utrudnione poprzez narastanie tendencji o charakterze pluralistycznym, multikulturowym i postmodernistycznym. Pluralizm religijny otwiera się na wiele możliwości wychowania religijnego, stąd też trudno o jego jednoznaczną definicję. „W tradycji chrześcijańskiej edukacja religijna wspomaga człowieka w jego rozwoju ku dojrzałości religijnej. Do istotnych miejsc przekazu wiary zalicza się rodzinę jako środowisko elementarnego wychowania religijnego, szkołę jako przykład humanistycznego i chrześcijańskiego wykształcenia, parafię jako miejsce tożsamości religijnej, komunikacji i nauczania międzypokoleniowego"[16].

Bardzo ważnym aspektem wychowania religijnego w rodzinie jest autentyczne zachowanie rodziców w perspektywie wyznawanej wiary i religijności. Musi bowiem zachodzić konsekwencja pomiędzy religijnymi deklaracjami a zachowaniem w codziennym życiu. Małe dzieci potrafią odkryć tę zadziwiającą zgodność, a to pozwala im na rozwój własnej religijności. Zainteresowanie młodzieży edukacją religijną przejawia się w stawianiu przez młodych ludzi ważkich pytań: *Czym jest religia ? Co oznaczają symbole religijne ? Jak należy je interpretować?* Religia jest dla wielu ludzi bardzo pomocna w rozwiązywaniu ich codziennych problemów i dylematów. „W edukacji religijnej łączenie doświadczenia ludzkiego z objawieniem Bożym, czyli zasada korelacji, ma znaczenie nie tylko teoretyczne, ale także i przede wszystkim pedagogiczno-religijne. Wychodząc od tej zasady, można rozwinąć odpowiedni model dydaktyczny, uwzględniający w zsekularyzowanej pluralistycznej społeczności nieskrępowany dialog z teraźniejszymi doświadczeniami człowieka, które powinno się wpleść w objawienie Boże"[17].

Biorąc pod uwagę specyfikę wychowania duchowego w rodzinie należy przede wszystkim uwzględnić specyfikę i dynamikę miłości. Warto powiedzieć, iż czło-

[14] Szymołon, J. (1999). Religijność. W: E. Ozorowski, dz.cyt., s. 379.

[15] Mazur, P. (2013). Wychowanie religijne dzieci we współczesnej rodzinie. W: M.Z. Stepulak (red.), *Specyfika wychowania w systemie rodzinnym*, Lublin, s. 74.

[16] Rogowski, C. (2004). Edukacja religijna. W: M. Libiszowska-Żółtkowska (red.), *Leksykon socjologii religii. Zjawiska – badania – teorie*. Warszawa, s. 102.

[17] Tamże, s. 103.

wiek jest powołany przez Boga do życia wewnętrznego poprzez miłość. „Godność człowieka jest narzędziem budowania relacji między nim a Bogiem, bez godności osoby człowiek nie byłby zdolny do odpowiedzi na wezwanie Bożej miłości”[18]. Najbardziej optymalnym środowiskiem do realizowania tego rodzaju miłości jest małżeństwo i rodzina. Małżeństwo i rodzina wypełniająca miłość charakteryzuje się następującymi cechami:

- Małżeństwo i rodzina nie jest traktowane w kategoriach prywatnej wspólnoty, ale jest wyrazem pragnienia służby samemu Bogu oraz przyjęcia Jego misji. Jako wzór takiej rodziny stawiana jest Maryja i Józef. Łączy ich bowiem wspólna religijna motywacja, chociaż Bóg objawia się im osobno i na inny sposób[19].
- Małżeństwo i rodzina związane miłością są przeniknięte ideą ochrony życia ludzkiego od jego poczęcia, nie mają tutaj znaczenia względy emocjonalne, społeczne czy ekonomiczne. „Ochrona życia dziecka powoduje dojrzewanie mężczyzny i kobiety, oboje uczą się działać w warunkach skrajnego zagrożenia, w ich decyzjach i działaniu dochodzi do głosu odwaga, heroizm, fizyczna, psychiczna i moralna odporność oraz dobroć wobec istoty niesamodzielnej, całkowicie zależnej i słabej”[20]. Tak właśnie kształtuje się prawdziwa duchowość i na tym polega autentyczna miłość.
- Jako trzecia cecha miłości małżeńskiej i rodzinnej jawi się idea zgodnego współdziałania małżonków dla dobra wspólnego. Do prawdziwej jedności dochodzi dzięki światłu głębokiej religijnej wiary[21].
- Następną cechą „jest wzajemny szacunek członków rodziny, który zobowiązuje do liczenia się z uczuciami poszczególnych członków”[22].

Małżeństwo i rodzina tak rozumiane służą rozwojowi wszystkich członków systemu rodzinnego. Włączenie małżeństwa w porządek odkupienia przywraca mu właściwą rangę, wartość i sens. We współczesnej psychologii wyróżnia się pewne kryteria dojrzałej religijności, które z kolei stanowią fundament pod kształtowanie duchowości w kontekście wychowania rodzinnego. Z. Chlewiński[23] proponuje następujące kryteria dojrzałej religijności:

- Autonomia motywacji religijnej, przejawiająca się w tym, że wartości religijne stają się celem poszukiwanym dla nich samych, zdolne są pobudzić do działania całą energię jednostki oraz przemienić całe ludzkie życie.
- Obraz Boga musi być realny, transcendentny, a nie zafałszowany. Taki obraz może wynikać często z traumatycznych i przykrych wydarzeń z dzieciństwa

[18] Parysiewicz, B. M. (2010). *Wychowanie do miłości*, Lublin, s. 84.
[19] Tamże, s. 89.
[20] Tamże, s. 90.
[21] Tamże, s. 90.
[22] Tamże, s. 91.
[23] Chlewiński, Z. (1991). *Dojrzałość: osobowość, sumienie, religijność*, Poznań, s. 87; za: Stepulak, M. Z. (2010). Kształtowanie się dojrzałej religijności w rodzinie. W: A. Tomkiewicz, W. Wieczorek (red.), *Rodzina jako Kościół domowy*, Lublin, s. 487.

czy też niskiego poziomu wiedzy religijnej. Fałszywy obraz Boga nacechowany jest emocjami i skojarzeniami. Świadczy on o niedojrzałej religijności.

- Umiejętność rozróżniania elementów istotnych i ubocznych w religii. Niektóre elementy bowiem mają charakter uboczny i uwarunkowany historycznie.
- Umiejętność rozwiązywania kryzysów religijnych, czyli radzenia sobie z trudnościami natury religijnej, pewnymi wątpliwościami czy też wewnętrznymi konfliktami.
- Autentyczność przekonań religijnych, która jest rozumiana jako autentyczny i wysoce świadomy wybór i akceptacja przekonań religijnych, a także wartości stanowiących dla niego realne motywacje o charakterze aktywizującym. Warto zaznaczyć, iż proces dojrzewania religijności nie kończy się nigdy.

Bardzo ciekawe kryteria dojrzałej religijności podaje J. Makselon:[24]

- Refleksyjność i krytyczność rozumiana jako zdolność dostrzegania istotnych elementów złożonej struktury przedmiotu religijnego i zachowania wobec niego. Warto dodać, że z tym łączy się krytycyzm i ustawiczne poszukiwanie bardziej adekwatnego rozumienia zjawisk i doświadczeń religijnych. „Dostrzeganie zła w instytucjach religijnych nie burzy właściwego obrazu Boga. Zdolność odróżniania tego, co ludzkie i słabe, od tego, co święte, wyklucza fanatyzm i ucieczkę od rzeczywistości. Religijność nie poddana refleksji przeradza się z czasem w sentymentalizm, fantazjowanie, magię czy nawet dziwaczność”[25].
- Autonomiczność, która pokazuje, że zachowanie osoby wobec wartości, czy też zasad i norm religijnych nie jest motywowane siłami podświadomymi (wypartymi potrzebami, poczuciem winy i strachem przed śmiercią) lub wartościami drugorzędnymi. „Religijność ta stanowi wewnętrzną energię, dzięki której człowiek organizuje percepcję świata i samego siebie. Przeżycia religijne ożywiają wtedy gorliwość jednostki”[26].
- Otwartość i tolerancyjność, która wynika z przekonania i słabości poznania prawdy tylko przez jedną osobę. Człowiek, który posiada określone przekonania religijne, jest dojrzały, nabywa zrozumienia, że jego zadaniem jest je rozwijać. „Otwartość i wynikająca stąd tolerancyjność jest szczególnie widoczna w religiach humanistycznych. W tego rodzaju religii człowiek ma wyczucie Boga jako nieskończonej tajemnicy”[27].
- Obiektywność polega w tym przypadku na postrzeganiu siebie oczyma innych ludzi i stawaniu w prawdzie. Istnieje postawa, która polega na niezdolności rozeznawania punktu widzenia innych osób, a analizowanie rzeczywistości dokonuje się wyłącznie z własnego punktu widzenia. Jest to postawa egocentryzmu. „Jeżeli odniesiemy to do relacji człowieka wobec Boga, to powiemy, że niezdolność postrzegania rzeczywistości z Bożej perspektywy to właśnie

[24] Psychologia dla teologów (1990). Kraków, s. 265–266.
[25] Makselon, J., dz. cyt., s. 265.
[26] Tamże, s. 265.
[27] Tamże, s. 266.

duchowy egocentryzm będący przejawem niedojrzałości. Warto więc w tym momencie podkreślić, że dla dojrzale wierzącego człowieka spowiedź spełnia niezastąpioną funkcję. Z psychologicznego punktu widzenia stanowi bowiem okazję do obiektywizacji motywów własnego postępowania"[28].

Należy wyraźnie podkreślić, iż podłożem rozwoju i wychowania duchowego w rodzinie jest sakrament małżeństwa. Jest to związek dwojga ludzi, mężczyzny i kobiety w nierozerwalnej relacji z Bogiem. W tym przypadku możemy mówić o duchowości we właściwym jej rozumieniu[29]. Szczególnym wyrazem specyfiki wychowania duchowego w systemie rodzinnym jest modlitwa. Pomijając teologiczny sens życia poprzez modlitwę, warto skoncentrować się na psychologicznym znaczeniu modlitwy.

- Modlitwa sprawia, iż osoba uświadamia sobie potrzeby i różnorodność rzeczywistości w wymiarze wewnętrznym i zewnętrznym.
- Modlitwa pozwala człowiekowi przyjąć postawę skruchy, dając przy tym poczucie przebaczenia, modlitwa także uczy, że samowystarczalność jest mechanizmem samooszukiwania się.
- Modlitwa pobudza takie cnoty jak: wiarę, miłość i nadzieję, przynosi pokój dla ludzkiego umysłu. Właśnie w taki sposób prowadzi do obniżenia poziomu lęku, napięcia psychicznego, agresji oraz złości.
- Modlitwa otwiera i wyzwala umiejętność i perspektywę rozwiązania znaczących życiowo problemów i buduje konkretne plany i strategie działania.
- Modlitwa precyzuje i dookreśla cele i motywy działań, które człowiek pragnie podjąć, a przy tym koncentruje siły na ich realizacji.
- Modlitwa odświeża energię psychiczną człowieka poprzez nawiązanie osobowej relacji z Bogiem.
- Modlitwa przyczynia się do formowania postawy człowieka o charakterze otwartości na potrzeby innych ludzi i generuje działania altruistyczne.
- Modlitwa pozwala afirmować przyjęte wartości i pozytywnie ukierunkowuje na przyjęcie wszystkiego, co zdarzy się w przyszłości.
- Modlitwa jest swoistą formacją zmierzającą ku lojalności wobec Najwyższego i daje wytrwałość w pobożności.
- Modlitwa ma ogromne znaczenie w procesie integracji osobowości poprzez akt oddania się Bogu[30].

Modlitwa zatem stanowi integralny element wychowania duchowego w rodzinie, mieści się przy tym w zasadach personalizmu integralnego. Można w tym kontekście mówić o pewnych fundamentalnych zasadach personalizmu integralnego, które przejawiają się poprzez różnorodne typy transcendencji. Są to:

---

[28] Tamże, s. 266.

[29] Stepulak M. Z. (2013). Specyfika wychowania duchowego w systemie rodzinnym. W: M.Z. Stepulak (red.), *Specyfika wychowania w systemie rodzinnym*, Lublin, s. 209.

[30] Stepulak, M. Z. (2010). Znaczenie modlitwy we współczesnej rodzinie. W: B. J. Soiński (red.), *Edukacja – Teologia i dialog. Psychologiczno-pastoralne aspekty modlitwy*, Tom 7, Poznań, s. 51–52.

- Transcendencja podmiotowa – „wewnętrzność" ludzkiej natury stanowi fundamentalny obszar ludzkiej transcendencji. W tym przypadku człowiek jako osoba staje się podmiotem aktów duchowych, głębokich przeżyć, buduje swoje duchowe wnętrze, nabywa zdolności autorefleksji oraz dokonuje przekraczania siebie.
- Transcendencja dynamiczna, przejawiająca się w czynach, działaniu oraz w kulturze. Tego rodzaju formy aktywności są wyrazem ekspresji osoby.
- Transcendencja społeczna, uwidacznia się w byciu dla drugiej osoby w rozmaitych przejawach codziennych, egzystencjalnych relacji interpersonalnych. Dotyczy to takich obszarów społecznych jak: małżeństwo, rodzina, państwo, Kościół.
- Transcendencja aksjologiczna jest pewną umiejętnością, która podąża ku wartościom i życiu w duchu tych wartości. Wśród nich są wartości uniwersalne: prawda, dobro, miłość i religia.
- Transcendencja religijna (wertykalna) odkrywa koncepcję osoby, jako tej, która przekracza materialny świat „w górę", gdzie poznaje naturę miłości ześrodkowanej na Bogu, który jest ostatecznym celem ludzkich potrzeb i dążeń[31].

Podsumowując można powiedzieć, iż wychowanie duchowe charakteryzuje się pewną wyjątkowością w stosunku do pozostałych sfer rozwojowych człowieka. Wychowanie duchowe i religijne jest „koroną" pełnego, osobowego rozwoju człowieka. Najbardziej optymalnym środowiskiem dla wychowania religijnego i duchowego jest „zdrowy" system rodzinny. Jest to wspólnota o charakterze naturalnym, przystosowana do pojęcia tej ambitnej i odpowiedzialnej misji.

3. Charakterystyka wieku późnej dorosłości

Za początek okresu dorosłości wieku średniego uznaje się wiek około 40. roku życia. Natomiast za ludzi starszych przyjęło się uważać osoby, które osiągnęły wiek emerytalny, czyli ukończyły 60. – 65. rok życia[32] i weszły w tzw. jesień życia, lub też trzeci wiek czy złoty okres. Generalnie statystycy przyjmują za próg starości wiek 60 lat. W Polsce osoby w tym wieku stanowią około 15% całego społeczeństwa. Zauważa się przy tym w Europie wzrastającą tendencję starzenia się społeczeństw. „Za stare uważa się populacje, w których udział ludzi w wieku 60 lat i więcej przekracza 12% ogółu mieszkańców lub gdzie udział 65- latków lub osób starszych jest wyższy od 7% ludności"[33]. Wzrastanie średniej wieku życia związane jest z ogromnymi postępami współczesnej medycyny, wzrostem stopy

[31] Drożdż, M. (2011). Spór o człowieka – antropologia integralna wobec redukcjonizmu. W: M. Brachowicz, A. Talikowska (red.), *Ciało. Zdrowie i choroba*, Lublin – Nowy Sącz, s. 80–81; za: Stepulak, M. Z. (2013). dz. cyt., s. 218.

[32] Aktualnie w Polsce wiek przejścia na emeryturę zarówno dla mężczyzn, jak i kobiet wynosi 67 lat.

[33] Bławat, A. (1999). Dziadkowie. W: E. Ozorowski (red.), *Słownik*, dz. cyt., s. 104.

życiowej, przyspieszeniem tempa zmian technicznych i społecznych. Jednakże współczesny świat nie dostrzega roli ludzi starszych i bardziej inwestuje w ludzi młodych i przedsiębiorczych. Problematyka starości i starzenia się stała się przedmiotem zainteresowania wielu dyscyplin naukowych. Podstawową dziedziną wiedzy jest gerontologia[34]. Obszar badań gerontologicznych jest bardzo szeroki, obejmuje on bowiem takie sfery życia jak: fizjologiczną, społeczną, psychologiczną, medyczną, ekonomiczną, duchową itp. Wszystkie wymienione sfery są bardzo istotne w rozumieniu zjawiska starzenia się[35]. Warto dodać, iż leczeniem ludzi w wieku starszym zajmuje się gałąź medycyny zwana geriatrią. Istnieje również gerontopsychologia, która zajmuje się psychologicznymi aspektami starzenia się. Można także wymienić psychologię gerontologiczną i gerontologię społeczną. Ta druga gałąź wiedzy zajmuje się problemami ludzi starszych w kontekście społecznym, natomiast psychologia gerontologiczna jest częścią psychologii rozwojowej. „Zajmuje się specyfiką starości, zachodzącymi w tym okresie zmianami, przystosowaniem do innych niż dotychczas warunków życia. Istotnym czynnikiem wpływającym na psychikę człowieka starego są jego doświadczenia życiowe"[36]. Odnosząc się do teorii Eriksona, warto zwrócić uwagę, iż spośród ośmiu wyróżnionych przez niego kryzysów, ostatni kryzys – integralność *ego versus* poczucie rozpaczy – dotyczy właśnie okresu starzenia się. Dla osiągnięcia integralności ego starszy człowiek musi pogodzić się z sytuacją, „kim jest i kim był, jak przeżył swoje życie, z wyborami, jakich dokonał, okazjami, które wykorzystał i które zaprzepaścił. Konieczne jest również pogodzenie się ze śmiercią i jej bliskością. Zdaniem Eriksona brak integralności ego w późnych latach życia może wzbudzać uczucie beznadziejności i rozpaczy, ponieważ jest już tak niewiele czasu, aby coś zmienić"[37].

Bardzo ważnym elementem w osiąganiu integralności *ego* i procesu przygotowania do śmierci jest przegląd życia, czyli podjęcie refleksji nad przeszłością. Przegląd życia można również nazwać bilansem życiowym. „Bilans życiowy można by określić jako ogólną ocenę życia, jego podsumowanie, na które składa się subiektywne zestawienie osiągnięć i niepowodzeń"[38]. Warto podkreślić, iż na przestrzeni życia występuje kilka okresów, w których osoba dokonuje bilansowania. Jest to okres dorastania, okres dojrzałości oraz okres starzenia się i starości. Ten ostatni zdecydowanie różni się od poprzednich, ponieważ w tym przypadku przeszłość zdecydowanie dominuje nad przyszłością. Starszy człowiek nie ma z reguły siły na radykalną zmianę. Bilans tego okresu może mieć charakter pozytywny bądź negatywny. Bilans pozytywny odznacza się poczuciem zrealizowanego życia, stworzenia jakiegoś dzieła, właściwej realizacji pracy zawodowej, umiejętności pogo-

[34] Jest to nauka zajmująca się procesami starzenia się. Termin ten wywodzi się z języka greckiego (geron, gerontos, starzec + logos, słowo, nauka), zob. Colman, A. M. (2009). *Słownik psychologii*, Warszawa, s. 228.

[35] Reber, A. S., dz. cyt., s. 227.

[36] Stepulak, M. Z. (2001). *Wybrane zagadnienia z psychologii rozwojowej*, Siedlce, s. 59.

[37] Boyd, D., Bee, H. (2008). *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań, s. 559.

[38] Stepulak, M. Z., dz. cyt., 2001, s. 62.

dzenia się z porażkami, umiejętności cieszenia się codziennymi, prozaicznymi sukcesami przeszłości, satysfakcją z małżeństwa oraz życia rodzinnego. Natomiast bilans negatywny to poczucie rozgoryczenia, zawodu, niewykonania zamierzonego zadania. Rekcjami na ten stan rzeczy jest smutek, pesymizm, odejście od ludzi, przyjęcie postawy obronnej, niechęć a nawet wrogość do innych, nieuzasadniony żal do wszystkiego i wszystkich. Z praktyki klinicznej wynika, że negatywny bilans własnego życia może być jednym z istotnych czynników w powstawaniu depresji starczej. W perspektywie człowieka w podeszłym wieku bilansowanie życiowe jest jednym z najważniejszych wyznaczników jego przystosowania się, obrazu samego siebie oraz aktualnego stanu psychicznego[39].

Ważną kwestia w procesie starzenia się jest osobowa godność. Godność można określić jako „poczucie i świadomość własnej wartości, szacunek dla samego siebie, utożsamiany często z dumą i honorem (…). Godność jest nieusuwalną i niestopniowaną, zasługującą na szacunek innych ludzi wartością człowieczeństwa, przysługującą każdemu człowiekowi bez wyjątku”[40]. Warto dodać, iż osoby w podeszłym wieku powinny być otoczone ogromnym szacunkiem tylko z powodu tego, że są osobami oraz z powodu tego, iż posiadają osiągnięcia i ogromne życiowe doświadczenia. „Pogląd ten na przestrzeni wieków był realizowany przez szereg społeczeństw. Sędziwy człowiek był uosobieniem i znakiem szczególnego błogosławieństwa Bożego, gdyż, jak uważano, grzeszni umierali młodo. Starcy pełnili rolę mędrców, kapłanów, proroków, nauczycieli”[41].

W wieku późnej dorosłości dużym zmianom ulega samoocena i postawy wobec świata. W tym kontekście można wyróżnić następujące postawy:

- postawa właściwa – następuje tutaj fakt pogodzenia się z własną starością, człowiek jest nadal aktywny społecznie, zaangażowany w życie rodzinne, wytrwały w pokonywaniu przeszkód, zrównoważony emocjonalnie, a co najważniejsze – zadowolony z dotychczasowych osiągnięć mimo równocześnie doświadczanych niepowodzeń; postawie właściwej towarzyszą pewne elementy zaprezentowane w poniższej tabeli:

Tabela 1. Elementy pomyślnego starzenia się[42]

Zdrowie	Konieczne jest utrzymywanie dobrego stanu zdrowia w średnim i starszym wieku.
Aktywność umysłowa	Angażowane się w stymulujące poznawczo działania i zainteresowania pomaga starszym ludziom zachować sprawność umysłu.

[39] Tamże, s. 62.

[40] Kołodziej, W. (2006). Godność człowieka a proces starzenia się. W: S. Steuden, M. Marczuk (red.), *Starzenie się a satysfakcja z życia*, Lublin, s. 47.

[41] Bois, J. P. (1996). *Historia starości od Montaigne`a do pierwszych emerytur*. Warszawa, s. 14; za: Kołodziej, W., dz. cyt., s. 47.

[42] Boyd, D., Bee, H., dz. cyt., s. 562.

Zaangażowanie społeczne	Zachowanie aktywności społecznej ma niezmiernie ważne znaczenie, a szczególnie istotne są kontakty połączone z pomaganiem innym.
Produktywność	Działalność w ramach wolontariatu umożliwia emerytom podejmowanie produktywnych zajęć.
Zadowolenie z życia	Starsi ludzie muszą się nauczyć kształtować swoje oczekiwania tak, by zachować zadowolenie z życia.

- postawa bierna – tutaj również następuje pogodzenie się z faktem nieuchronnego przemijania, ale towarzyszy temu mniejsza aktywność i skłonność do uległości;
- postawa wroga – w tym przypadku dominuje agresja przenoszona na najbliższe otoczenie, osoby starsze posługują się mechanizmami obronnymi, szczególnie projekcją, bywają nieufne, bardzo podejrzliwe, swoje niepowodzenia przypisują innym, których traktują jako swoich osobistych wrogów;
- postawa pesymistyczna – dominuje w niej autoagresja, krytyczna ocena własnego życia, swoich potencjalności, bierność, bark podejmowania jakichkolwiek działań, obniżony nastrój[43].

Człowiek starszy, który przyjmuje postawę właściwą wobec samego siebie i świata, posiada równocześnie szczególną cechę, którą jest mądrość. W tym aspekcie można mówić o przekonaniach społecznych, które są charakterystyczne dla ludzi mądrych i wyrażane są poprzez cechy i dyspozycje osobowościowe, wyszczególnione poniżej.

- Wyjątkowa uniwersalna i specyficzna wiedza dotycząca egzystencji ludzkiej, potencjalności i warunków życia, a przy tym zdolność uczenia się na bazie własnych doświadczeń.
- Zdolność adekwatnej oceny sytuacji i udzielania trafnych rad. Człowiek mądry posiada wiedzę na temat tego, kiedy ma udzielać rad, a kiedy się powstrzymać od ich udzielania. Jest także osobą, do której można się zawsze zwrócić o pomoc w doradzaniu w sprawach znaczących życiowo.
- Wiedza dotycząca różnych aspektów życia, umiejętność zmiany priorytetów w trakcie biegu życia; także wiedza na temat możliwości zaistnienia konfliktów pomiędzy różnymi sferami życia.
- Wysoka świadomość istnienia rozmaitych wartości, celów i priorytetów w życiu.
- Wyzbycie się złudzeń co do możliwości pełnej kontroli zdarzeń i kierunku własnego życia.
- Wyjątkowa i specyficzna osobowość i funkcjonowanie społeczne[44].

Osoby starsze, spostrzegane jako mądre, charakteryzuje się jako te, które posiadają nadzwyczajną zdolność osądu i udzielania porad w kontekście istotnych życiowo spraw. Ta mądrość przychodzi z wiekiem, oznacza to, że najpierw kumuluje się w średnim i późnym okresie życia. Mądrość pochodzi z doświadczenia,

[43] Stepulak, M. Z., dz. cyt., 2001, s. 60–61.

[44] Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, Intelligence and creativity synthesized*. Cambridge, s. 147–151; za: Steuden, S. (2011). *Psychologia starzenia się i starości*, Warszawa, s. 115.

rozumienia różnorodnych sytuacji egzystencjalnych, odnajdywania się w trudnych okolicznościach oraz ujmowania fundamentalnych i ważnych spraw. Można mówić o dwóch podstawowych typach mądrości.

- Mądrość osobista – dotyczy różnych aspektów własnego życia. Chodzi tutaj o umiejętność wglądu we własne życie, samoświadomość co do własnych zdolności i kompetencji i słabych stron, rozumienie własnych uczuć i emocji, poczucie sensu życia, „znajomość praw rozwoju i kierowania sobą, zdolność w zakresie wyrażania i kontrolowania własnych emocji, wiedzę i zdolność odnośnie do rozwijania i podtrzymywania relacji społecznych. Wiąże się z dojrzałością osobowości, dobrostanem psychicznym, funkcjonowaniem poznawczym oraz wiekiem”[45].
- Mądrość ogólna – która odnosi się do życia w ogóle. Jest ona wyraźnym wskaźnikiem dojrzałej osobowości, co wiąże się z otwartością na nowe, nieznane doświadczenia. Mądrość ta daje możliwość introspekcji i głębszej refleksji, pozwala umacniać mądrość osobistą. „Koniecznym warunkiem nabywania mądrości osobistej przez osoby starsze są podstawowe umiejętności związane z codziennym życiem, a także podstawowy poziom subiektywnego dobrostanu. Zdolności poznawcze korelują z ogólną mądrością, podobnie pozytywne i negatywne zdarzenia życiowe sprawiają, że osoba musi konfrontować się z nimi, a przez to nabywa zdolności, osiąga wyższy poziom rozwoju *Ja* i wyższy poziom przystosowania”[46].

Mądrość w wieku starszym nieodłącznie związana jest z poczuciem sensu życia, wewnętrzną równowagą, autonomią w wyrażanych opiniach i poglądach. Osoby starsze w tym przypadku wycofują się z powierzchownym relacji interpersonalnych. Starsi zajmują postawy bardziej akceptujące, a mniej oceniające siebie i innych oraz wiele sytuacji społecznych. Odznaczają się też cierpliwością w osiąganiu postawionego przez siebie celu, zdolnością do przyjmowania życia w realnej postaci[47].

Ciekawym typem mądrości charakterystycznym dla wieku późnej dorosłości jest mądrość transcendentna. Można ją przedstawić w opozycji do mądrości pragmatycznej. „O ile mądrość pragmatyczna wiąże się z ukierunkowaniem uwagi podmiotu na zewnątrz, na praktyczne aspekty życia, o tyle mądrości transcendentnej towarzyszy odwrócenie się od świata materialnego i społecznego. Mądrość pragmatyczna daje poczucie bezpieczeństwa i pewność siebie, mądrość transcendentna – poczucie sensu życia niezależnie od okoliczności i spokój wewnętrzny”[48]. Mądrość pragmatyczna to przede wszystkim aktywność w życiu

[45] Steuden, S., dz. cyt., s. 123.
[46] Tamże, s. 123.
[47] Straś-Romanowska, M. (2004). Późna dorosłość. Wiek starzenia się. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 2, Warszawa, s. 282–284; za: Steuden, S., dz. cyt., s. 124.
[48] Straś-Romanowska, M., dz. cyt., s. 284.

społecznym, transcendentna zaś to pasywność i wycofywanie się. Mądrość pragmatyczna jest podmiotową relacją do świata, transcendentna to relacja wolna od osobistego zaangażowania się. „Mądrość pragmatyczna na ogół stanowi naturalną konsekwencję doświadczenia życiowego, osiąganie mądrości transcendentnej wymaga wspomagających warunków”[49]. Warto dodać, iż mądrość transcendentna jest podstawowym warunkiem rozwoju pełnego życia religijnego i duchowego, co stanowi o integralnym rozwoju osoby.

4. Dziadkowie w procesie wychowania rodzinnego

W kontekście całości życia rodzinnego można w następujący sposób scharakteryzować dziadków: „Dziadek i babcia – to rodzice dzieci, które zawiązały nową wspólnotę prokreacyjną, z której narodzone dzieci są ich wnukami; najstarsze pokolenie w rodzinie trzypokoleniowej. Wraz z zawarciem związku małżeńskiego przez swoje dzieci stają się teściami. Mogą też w nowy sposób przeżywać siebie, widząc we wnukach przedłużenie własnej egzystencji, kontynuację dorobku swego życia i dopełnienie uczuć”[50].

Dziadkowie, ich żonate dzieci i wnuki podejmują najczęściej współdziałanie. Tego typu relacje można określić jako swego rodzaju naturalny system. Dziadkowie koncentrują się bardziej na pomocy materialnej niż opiekuńczej. Związane jest to z tym, iż potrzebują więcej odpoczynku, częściej cierpią na rozmaite dolegliwości zdrowotne. Istotne miejsce dziadków w systemie rodzinnym dotyczy przekazu wartości materialnych, obyczajowych i kulturowych swoim wnukom. Mają dużą umiejętność przekazywania pewnych zdarzeń i osobistych doświadczeń z własnego dzieciństwa i młodości. Kiedy jest się osobą starszą w rodzinie w naturalny sposób wchodzi się w kilka ról. Trzeba bowiem być równocześnie żoną dla męża, matką dla dzieci, teściową dla synowej i babcią dla wnuków. Analogiczna sytuacja występuje także w kontekście dziadka. Każda z tych ról jest inna i specyficzna, wyjątkowa. Poszczególne role są niepowtarzalne, nie należy zatem mieszać ich ze sobą. „Dla syna jest się więc matką i nie trzeba wchodzić w niektóre funkcje żony; dla wnuków babcią – i nie trzeba tego mylić z rolą matki”[51]. Przejmowanie przez dziadków wychowania wnuków należy uznać za niekorzystne dla wszystkich członków systemu rodzinnego. Dziadkowie bowiem mają prawo do własnej przestrzeni życiowej, a przede wszystkim wypoczynku. Babcia, która nadmiernie angażuje się w wychowywanie wnuków, zaniedbuje męża, co osłabia ich wspólnotę małżeńską. „Przejęcie roli rodzicielskiej przez dziadków jest też niedobre dla wnuków, które powinny być wychowywane przez tych, którzy je

[49] Tamże, s. 284.

[50] Bławat, A., dz. cyt., s. 102.

[51] Braun-Gałkowska, M. (2006). Nowe role społeczne ludzi starszych. W: S. Steuden, M. Marczuk (red.), *Starzenie się a satysfakcja z życia*, Lublin, s. 191.

urodzili – starszych o jedno, a nie dwa pokolenia. Przebywanie głównie z osobami starszymi wiekiem pozbawia ich niektórych radości dzieciństwa, uczy przesadnej ostrożności i zatroskania o swoje zdrowie. Dziadkowie są zwykle mniej sprawni fizycznie niż rodzice, bardziej więc ograniczają ruchliwość dzieci, mają tendencję do zbyt bliskiego trzymania ich przy sobie"[52]. Warto dodać, iż dziadkowie, kiedy zastępują rodziców dzieci, tracą swój status jako dziadkowie. Pełnią bowiem rolę rodziców, a nie dziadków. Dziadkowie ubogacają perspektywę temporalną swoich wnuków. Poszerzają bowiem horyzonty patrzenia na świat w stronę przeszłości. Tylko dziadkowie pamiętają odległe dla wnuków i ich rodziców czasy. Dziadkowie przekazują wartości religijne, duchowe, patriotyczne, uczą przez to poszanowania tradycji pokoleń. Te wartości spełniły się w ich życiu jako wartościowe w sensie społecznym i indywidualnym. „Ich opowiadania, legendy, pieśni, sposoby zachowania, zwyczaje itp., ułatwiają najmłodszemu pokoleniu umieszczenie siebie w przeszłości, w miejscu swego pochodzenia, w historii rodzinnej i narodowej, w środowisku szerszego życia społecznego"[53]. Równocześnie dziadkowie otwierają także perspektywę na przyszłość, ale inaczej niż młodzi. Osoby starsze umożliwiają bowiem przeżycie doświadczenia przemijania czasu, wskazują na koniec życia i możliwości mądrego korzystania z czasu[54]. Istnieje jeszcze jedna możliwość rozszerzania świata – wszerz. Odbywa się to dzięki pewnym cechom charakteru osób starszych, takich jak: wyrozumiałość, cierpliwość, łagodność. Cenną cechą jest swoiste spowolnienie związane z wiekiem, choć, należy przyznać, jest ono z trudem przeżywane przez starszych ludzi.

Bardzo ważną rzeczą w relacjach interpersonalnych dziadkowie – wnuki jest postawa słuchania. Ta cecha jest charakterystyczna dla ludzi starszych, którzy mają czas dla najbliższych i stają się często ich powiernikami, są oni bowiem dyskretni, cierpliwi i godni zaufania. „Przyjaźniąc się z wnukiem, dziadkowie dają mu jednocześnie okazję do uczenia się szacunku dla wieku, dostosowania prędkości kroków do tego, z kim się idzie, zrozumienia czyjegoś bólu. Jeśli dziadkowie przyjmują pomoc, dają wnukom okazję do uczenia się, obdarzania innych"[55].

Istnieje jeszcze jeden sposób rozszerzania świata. W tym przypadku rozszerzać świat oznaczałoby z miłością patrzeć na rodzinę, szczególnie w sytuacjach trudnych takich jak: choroba czy konieczny wyjazd. Chodzi też tutaj o poczucie oparcia w tego typu sytuacjach, pomoc w trudnych obowiązkach. Dziadkowie w zamian otrzymują od swoich wnuków radość, sympatię i miłość.[56] Postawa dziadków wobec swoich wnuków musi być wyważona. Niewskazana jest bowiem postawa przesadnej troski ani zostawiania nadmiernej swobody. Adekwatna postawa dziadków wobec wnuków powinna być nasycona miłością, ale także roz-

[52] Tamże, s. 191–192.
[53] Bławat, A., dz. cyt., s. 102.
[54] Braun-Gałkowska, M., dz. cyt., s. 192.
[55] Tamże, s. 193.
[56] Tamże, s. 193.

tropnością. W ten sposób okazywana miłość i pomoc innym osobom z systemu rodzinnego może stać się prawdziwym źródłem wielkiego szczęścia dziadków. Dziadkowie w transmisji kulturowej mogą być „wzorami i nauczycielami młodych członków rodzin, stanowić dla nich pomoc także w dziedzinie wychowania religijnego. Spotkania starszych pokoleń z młodszymi wychowują i umacniają więzi międzypokoleniowe, a modlitwa ludzi starszych jest ważnym elementem własnej aktywizacji i służenia wspólnemu dobru w różnych sprawach życia rodzinnego i społecznego”[57].

Można powiedzieć, że dziadkowie są integralnym, niezastąpionym ogniwem, każdego systemu rodzinnego. Dzięki obecności dziadków rodzina jest bogatsza i bardziej spójna. Dziadkowie odgrywają przy tym znaczącą rolę w trudnym procesie wychowywania swoich wnuków, działając w wyznaczonych granicach i zgodnie z własnymi kompetencjami. Wydaje się, że szczególne powołanie realizują dziadkowie w obszarze wychowania religijnego i duchowego.

5. Dziadkowie jako znaczący fundament w wychowaniu religijnym i duchowym swoich wnuków

Rysem rozwojowym okresu starzenia się jest odniesienie się do osobistej oceny życia jako całości. W starości bowiem ma miejsce swoista akceptacja własnego cyklu życiowego. Efektem tego jest mądrość, która z kolei przejawia się między innymi tym, iż akceptuje nieuchronny fakt śmierci. Religijność i duchowość osoby starszej jest owocem poprzednich okresów życia. Jeżeli wtedy osoba przejawiała troskę o swoją religijną wiarę, to aktualnie, bilansując życie, dokonuje ostatecznego wyboru wartości religijnych. Należy wspomnieć, że w dojrzałej religijności ludzi starych zauważa się zjawisko „zespolenia” z całym wszechświatem, tolerancję, zrównoważenie. Osoby starsze nie ulegają wielkim namiętnościom i nie budują niczego na ziemskich nadziejach[58].

Człowiek, który we wcześniejszych okresach swojego życia nie zadbał o pogłębienie swojej religijności i duchowości, w starości pozostaje na etapie religijności rytualnej, zewnętrznej. Pragnie jedynie pokonać lęk przed śmiercią i umieraniem. Człowiek starszy nie potrafi w takiej sytuacji pogodzić się z ubytkiem własnych sił, bólem i cierpieniem. Czasami bywa rozgoryczony, myśli w sposób katastroficzny, szczególnie w obliczu zbliżającej się śmierci[59].

W okresie starości następuje bardzo często zwrot do religii, modlitwy i intensywności praktyk religijnych. Ten zwrot łączy się niewątpliwie z problemem życia wiecznego i śmiercią. „Religia bowiem w przygotowaniu do śmierci odgrywa klu-

[57] Bławat, A., dz. cyt., s. 104.

[58] Pastuszka, J. (1981). Starość człowieka. Rozważania psychologiczne. *Studia Sandomierskie*, 2, s. 371–404; za: Stepulak, M. Z. (1996). *Wybrane zagadnienia z psychologii religii*, Siedlce, s. 39.

[59] Makselon, J., dz. cyt., 1990, s. 295.

czową rolę, pozwalając rozwiązać depresję towarzyszącą poczuciu winy w procesie umierania oraz pomaga dokonać akceptacji przemijania i zarazem integracji z wiecznością"[60].

Życie religijne i duchowe jest tą dziedziną aktywności ludzkiej, która wymaga ciągłej pracy nad sobą i właściwymi relacjami z innymi ludźmi i Bogiem. Adekwatnie formowany rozwój religijno-duchowy człowieka przyczynia się do powstania dojrzałej religijności i harmonijnej, zdrowej osobowości. Bywa niestety i tak, że człowiek zatrzymał się na którejś z faz rozwojowych życia religijnego. Nie może zatem dziwić fakt, że czasami religijność człowieka starszego bywa niedojrzała i bardzo infantylna. Warto dodać, iż prawidłowo funkcjonujący system rodzinny jest adekwatną bazą kształtowania właściwej duchowości i religijności[61].

Bardzo ważną rolę w duchowej opiece nad ludźmi w podeszłym wieku odgrywa duszpasterstwo seniorów w obrębie działalności Kościoła. Chodzi tutaj m.in.: „(…) o pogłębianie świadomości ludzi starych w zakresie poczucia sensu życia oraz ich miejsca w Kościele i w społeczeństwie. W ramach duszpasterstwa seniorów należy zapewnić właściwą katechezę. Przez nią można osoby stare czynnie włączać w dzieło apostolstwa, działalność charytatywną, apostolat w rodzinach, w posługę religijną i obronę życia. Należy przekonywać o istotnym znaczeniu dla życia chrześcijańskiego praktyk religijnych. Dzięki dobrze zorganizowanemu duszpasterstwu seniorów osoby te mogą wnosić cenny wkład w różne dziedziny działalności Kościoła, wspierając je swoim cierpieniem i modlitwą"[62].

Wiara religijna i dbanie o duchowość osób starszych to ogromny potencjał, który może być wykorzystany w wychowaniu wnuków. Wiele badań psychologicznych wskazuje na fakt, iż religia kształtuje wiele sfer funkcjonowania człowieka. Można zatem powiedzieć, iż:

- „Religijne zaangażowanie związane jest z niskim poziomem uzależnienia od palenia, picia i używania narkotyków.
- Społeczne wsparcie jest wzmacniane, poszerzane poprzez religijne spotkania, grupy religijne, co nie oznacza, że inne grupy wsparcia są mniej efektywne.
- Kult, wymiana myśli i modlitwa mogą rodzić pozytywne doświadczenia emocjonalne: odprężenie, nadzieję, przebaczenie, poczucie siły, oczyszczenie, miłość.
- Udział religii w przywracaniu zdrowia i w pozytywnym oddziaływaniu na nie.
- Wiara religijna wiąże się z optymizmem, który sprzyja dobrostanowi fizycznemu i emocjonalnemu"[63].

Dziadkowie zatem, korzystając z tak znamiennych skutków oddziaływania religii na ich życie, są doskonałymi autorytetami i wzorami dla kształtowania życia religijnego i duchowego wnuków. Dziadkowie bowiem potrafią uczyć wnuki

[60] Stepulak, M. Z. (1996), dz. cyt., 1996, s. 40.
[61] Tamże, s. 41,
[62] Ostrowski, J., Przygoda, W. (2006). Seniorów duszpasterstwo. W: R. Kamiński, W. Przygoda, M. Fiałkowski, Lublin, s. 792.
[63] Steuden, S., dz. cyt., 2011, s. 210.

zrozumienia sensu życia, poszanowania jego wartości. To edukacyjne i wychowawcze oddziaływanie dziadków na wnuki jest jeszcze bardziej efektywne, gdy system religijny i duchowy należy do centralnych konstruktów osobistych ludzi starszych. Dziadkowie, doświadczając poczucia dobrostanu, potrafią ukazać jego naturę wnukom, uczyć ich przeżywania radości i szczęścia. Do podstawowych właściwości dobrostanu religijnego i duchowego można zaliczyć: doświadczenia transcendencji (poczucie przynależności do zewnętrznego świata natury), poczucie związku z czymś, co jest ponad osobą, poczucie obecności głębokich i mistycznych doświadczeń, koncentracja na wartościach wyższych, poczucie sensu życia[64]. Przy tej okazji warto zwrócić uwagę, iż w takim rozumieniu dobrostanu duchowego zauważa się podstawową różnicę między religijności a duchowością. Duchowość bowiem bywa określana jako poszukiwanie sacrum (*search for the sacred*), religijność zaś jest poszukiwaniem czegoś znaczącego na drodze w relacji do świętości (*a serach form significance in ways related do the sacred*). Należy jednak zaznaczyć, że zarówno duchowość, jak i religijność mają charakter bardzo aktywny i dynamiczny[65].

Często można spotkać się ze stwierdzeniem, iż starość to okres wyłączenia się z życia społecznego. Jednakże stwierdzenie to nie zawsze jest prawdziwe. Dziadkowie bowiem włączają się aktywnie zwłaszcza w życie rodzinne i polepszają jakość relacji interpersonalnych z własnymi wnukami. „W teorii aktywności warunkiem pomyślnego przebiegu procesu przystosowania się do starości jest pozostawanie osobą zaangażowaną i produktywną przez podejmowanie, po zaprzestaniu pracy zawodowej, nowych zastępczych form aktywności”[66].

Bardzo ważne znaczenie w wychowaniu religijno-duchowych wnuków przez dziadków ma specyfika przeżywania czasu przez dziadków, zwłaszcza w wymiarze przyszłości. Chodzi tutaj nie tylko o przestrzeganie młodych ludzi przed czyhającymi na nich niebezpieczeństwami, ale o nadzieję wyrażaną poprzez duchowe i religijne życie. Dziadkowie uczą młodych otwarcia się na perspektywę życia wiecznego. Nikt tego nie potrafi zrobić lepiej. O takich umiejętnościach nauczał papież Benedykt XVI: „Rodzice oczekują czegoś więcej dla dziecka przyjmującego chrzest: oczekują, że wiara, do której przynależą, materialność Kościoła i jego sakramentów, da mu życie – życie wieczne”. Wiara jest substancją nadziei. Tu jednak pojawia się pytanie: czy naprawdę tego chcemy – żyć wiecznie. Być może wiele osób odrzuca dziś wiarę, gdyż życie wieczne nie wydaje się im rzeczą pożądaną. Nie chcą życia wiecznego, lecz obecnego, a wiara w życie wieczne wydaje się im w tym przeszkodą. Kontynuować życie na wieczność – bez końca, jawi się bardziej jako wyrok niż dar”[67].

---

64 Tamże, s. 211–212.

65 Tamże, s. 212.

66 Okła, W. Psychospołeczne uwarunkowania jakości życia osób starszych. W: S. Steuden, M. Marczuk (red.), dz. cyt., s. 30.

67 Encyklika *Spe salvi*, Watykan 2007, nr 10.

Dziadkowie są bardziej nastawieni na perspektywę przyszłości w wymiarze życia wiecznego, czego ich wnukowie nie potrafią sami zrozumieć. W tym kontekście postawa dziadków daje im szansę zrozumienie tej odległej dla nich perspektywy i przygotowywania się do niej poprzez głębokie wychowanie religijne i duchowe. Pozytywne oddziaływanie religijności i duchowości wynika z ich wpływu na charakter myślenia człowieka o własnym życiu. Starsi religijni ludzie noszą w sobie silne przekonanie, że ich życie ma jakiś szczególny cel. Wiara religijna spaja poszczególne okresy życia dziadków wspólnym wątkiem, stąd też jest im o wiele łatwiej niż ludziom niewierzącym przeżywać starość jako rozdział rozwijającej się historii, a nie okres, w którym ponosi się wyłącznie straty[68]. Taką postawę swoich dziadków zauważają wnukowie, chociaż nie zawsze potrafią ją do końca zracjonalizować. Dziadkowie swoje zachowania religijne potwierdzają systematycznym podejmowaniem wielu praktyk religijnych. „Starsi ludzie potrafią wskazać liczne korzyści płynące z zaangażowania religijnego. Wielu z nich podkreśla, że za pośrednictwem instytucji religijnych mają możliwość pomagania potrzebującym. Innym aspektem uczestniczenia w życiu wspólnoty religijnej, na który często zwracają uwagę osoby w starszym wieku, jest kontakt międzypokoleniowy. Instytucje religijne tworzą strukturę umożliwiającą dzielenie się z młodszymi swoją wiedzą i poglądami”[69].

Na zakończenie należy podkreślić szczególne i niezastąpione przez nikogo miejsce wychowania religijnego i duchowego wnuków. Dziadkowie bowiem z racji swoich doświadczeń i przeżyć posiadają ku temu najlepsze kompetencje.

* * *

W publikacji został podjęty bardzo ważki problem związany z rolą i miejscem dziadków w procesie religijnego i duchowego wychowania wnuków. W celu rozwinięcia tak ujętego problemu należało uwzględnić kilka perspektyw naukowej refleksji. Pierwsza z nich dotyczy jednego ze współczesnych ujęć rodziny jako naturalnego systemu z jego charakterystycznymi właściwościami. Druga perspektywa odnosi się do procesu wychowania religijnego i duchowego, natomiast trzecia perspektywa uwzględnia rolę i miejsce dziadków w wychowaniu rodzinnym, ze szczególnym uwzględnieniem wychowania religijnego i duchowego. Czwarta perspektywa refleksji to krótka, psychologiczna charakterystyka wieku późnej dorosłości.

[68] Boyd, D., Bee, H., dz. cyt., s. 566.
[69] Tamże, s. 566–567.

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE 2014(1)
ROZPRAWY I MATERIAŁY, s. 243–252

Barbara Koc-Kozłowiec
Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Trening funkcji wykonawczych u seniorów w domach pomocy społecznej

Training of executive functions in seniors in nursing homes

S t r e s z c z e n i e
Prognozy demograficzne dla Polski zwracają uwagę na starzenie się społeczeństwa. Przybywać będzie zatem osób starszych, których część będzie potrzebowała całodobowej opieki w różnego rodzajach placówkach opiekuńczych. W pracy autorka zwraca uwagę na znaczenie procesów wykonawczych w procesie adaptacji seniorów w placówkach opiekuńczych, jak też na udział tych funkcji w zachowaniu aktywności osób starszych.

S u m m a r y
Demographic forecasts for Polish pay attention to the aging of the population. Will therefore arrive in the elderly, some of which will need full time care in different types of institutions. In this work the author draws attention to the importance of implementing processes in the adaptation process of seniors in institutions, such as the share of these functions in maintaining the activity of the elderly.

S ł o w a k l u c z o w e: starość, domy pomocy społecznej, funkcje wykonawcze
K e y w o r d s: old age, nursing homes, executive functions

1. Wprowadzenie

Prognozy demograficzne ukazują złożony proces zmian struktury wieku ludności Polski. Do 2030 roku liczba ludności w wieku emerytalnym wzrośnie do ponad 9 milionów, czyli o ponad 3,4 miliona osób w porównaniu z 2000 rokiem (wzrost o 60%). Proces starzenia się społeczeństwa zwiększy się w latach 2010–2020, kiedy przybędzie prawie 2 miliony osób w wieku emerytalnym[1]. Proces starzenia się społeczeństwa będzie nosił cechy tzw. „podwójnego starzenia się", gdyż liczebność najstarszych obywateli (w wieku 80 lat i więcej) wzrośnie z 0,8 miliona (obecnie) do 1,8 miliona w 2030 roku, czyli o 125%[2].

Za dwadzieścia lat 1/3 Polaków przekroczy 60. rok życia, a to oznacza, że będzie rosła liczba osób z chorobami związanymi z wiekiem[3]. Stanie się to ogromnym wyzwaniem nie tylko medycznym, społecznym i ekonomicznym. Już dziś kondycja zdrowotna osób w tym wieku nie jest dobra. Osamotnienie, choroby, brak środków finansowych to najpoważniejsze problemy ludzi po 55. roku życia – wynika tak z ogólnopolskiego badania seniorów – PolSenior[4]. Badaniem objęto ponad trzynaście tysięcy osób w wieku powyżej 55 roku życia.

Na dzień dzisiejszy, co czwarta osoba starsza należy do grupy zaawansowanej starości (75 lub więcej lat). Starość demograficzna przekłada się na zwiększenie potrzeb zdrowotno-opiekuńczych tej części populacji, a tym samym nakładów finansowych na ochronę zdrowia i opiekę społeczną., np. domy pomocy społecznej.

U osób w podeszłym wieku – z perspektywy gerontologii – pojawiają się zaburzenia (albo choroby) fizyczne lub psychiczne doprowadzające do zaburzeń w funkcjonowaniu u seniorów. Te „wielkie problemy geriatryczne" – choroby – to stany wieloprzyczynowe, przewlekłe, trudne do leczenia oraz powodujące, że starsza osoba stopniowo traci swoją niezależność[5]. Problemy wieku starczego to następstwo chorób przewlekłych, których przebieg można modyfikować przez odpowiednią terapię i rehabilitację. Wtedy pacjenci odzyskają w znacznej mierze sprawność funkcjonalną.

---

1 Por. Krzyżanowski, J. (2004). *Psychogeriatria*. Warszawa, s. 27.
2 Por. Krzyżanowski, J. (2004). *Psychogeriatria*. Warszawa, s. 30.
3 Por. Kuchcińska, M. (2004). *Zdrowie człowieka i jego edukacja gerontologiczna*. Bydgoszcz, s. 85.
4 Por. Błędowski, K. *PolSenior – wyniki badania Polaków po 55-tym roku życia*, [on-line] http://polsenior.iimcb.gov.pl/monografia/c984c10d640861ab68ac5fd26090c59a. Dostęp: 17 października 2013.
5 Żak, M. (2000). Rehabilitacja w procesie leczenia osób starszych. *Gerontologia Polska*, 2000, nr 1, s. 12.

2. Domy pomocy społecznej

Domy pomocy społecznej (DPS) to zakłady budżetowe lub prywatne placówki stałego pobytu, zapewniające opiekę osobom, które z pewnych względów (np. podeszłego wieku) nie radzą sobie z problemami codziennego życia[6]. Domy pomocy społecznej, w zależności od tego dla kogo są przeznaczone, dzielą się na: domy dla osób w podeszłym wieku, domy dla osób przewlekle somatycznie chorych, domy dla osób przewlekle psychicznie chorych, domy dla osób niepełnosprawnych intelektualnie oraz domy dla dzieci/młodzieży niepełnosprawnych intelektualnie. W 2007 roku dopuszczono możliwość łączenia mieszkańców różnych rodzajów domów pomocy społecznej, co oznacza, że w domu pomocy społecznej mogą mieszkać osoby w podeszłym wieku i osoby przewlekle somatycznie chore oraz osoby niepełnosprawne fizycznie[7].

Usługi świadczone w domach pomocy społecznej dla ich mieszkańców obejmują: zapewnienie odpowiednich pomieszczeń, organizację wydawania posiłków, odzież, obuwie, utrzymanie higieny osobistej, opiekę duszpasterską, terapię zajęciową i inne formy aktywizacji mieszkańców. Mieszkańcy domów pomocy społecznej są zatem zależni od instytucjonalnego sposobu zaspokajania ich potrzeb i od zatrudnionych pracowników (pielęgniarek, rehabilitantów, pracownika socjalnego, terapeuty zajęciowego, pedagoga, psychologa, sanitariusza).

W domach pomocy społecznej winien być realizowany indywidualny plan wsparcia dla każdego pensjonariusza. Plan taki opracowywany jest przez pracowników placówki i określonego mieszkańca. Zadania, które są w nim zawarte, koordynowane są przez pracownika pierwszego kontaktu, który jest członkiem zespołu terapeutyczno-opiekuńczego[8].

3. Funkcje wykonawcze

Funkcje wykonawcze (*executive function*) są pojęciem stosunkowo nowym w terminologii naukowej. Wiąże się ono ze świadomą i ukierunkowaną aktywnością człowieka z pominięciem czynności zautomatyzowanych oraz wyuczonych[9]. Ukierunkowana czynność osoby ma wiele cech, które przypisuje się funkcjom wykonawczym. To dzięki tym funkcjom działanie człowieka ma charakter celowy (ukierunkowany, zadaniowy), dowolny (zamierzony, intencjonalny, świadomy), zaplanowany (zaprogramowany), kontrolowany (samosterowny) i selektywny[10].

---

6 Świętochowska, A. (1994). Wizja modelu domu pomocy społecznej. *Opieka – Wychowanie – Terapia*, 1994, c. 2, s. 43.

7 *Ustawa z dnia 16 lutego 2007 roku o zmianie ustawy o pomocy społecznej* (DzU 2007, nr 48, poz. 320).

8 Kawczyńska-Butrym, Z. (1998). *Niepełnosprawność – specyfika pomocy społecznej*. Katowice, s. 72.

9 Pąchalska, M. (2007). *Neuropsychologia kliniczna*. Warszawa, T. 1, s. 445.

10 Jodzio, K. (2008). *Koncepcje funkcji wykonawczych*. Warszawa, s. 27.

Stuss i Levine uważają, że „funkcje wykonawcze decydują o tym , że jesteśmy ludźmi”[11].

Funkcje wykonawcze obejmują następujące zdolności: wyznaczanie celów z uwzględnieniem długofalowych następstw, tworzenie kilku alternatywnych reakcji, inicjowanie działań ukierunkowanych na cel, monitorowanie i korygowanie działań w trakcie realizacji, myślenie abstrakcyjne oraz trwanie przy zamiarach pomimo dystrakcji[12].

Zależność przebiegu niektórych procesów poznawczych i wykonawczych od wieku ma charakter krzywoliniowy i przypomina literę U (*U-shaped function of age*) – poziom umiejętności wykonawczych wzrasta w wieku szkolnym aż do późnej młodości, następnie osiąga swoje apogeum i stabilizuje się we wczesnej fazie dorosłości, by następnie zacząć się stopniowo obniżać po 65. roku życia[13]. Przy czym upływ czasu – fizjologiczne starzenie się – odciska bardziej swoje piętno na funkcjach wykonawczych niż na procesach poznawczych (pamięci, języka czy percepcji)[14]. Do zadań wrażliwych na wiek należą: prosty czas reakcji i czas dokonywania wyboru, pamięć operacyjna, przeszukiwania wzrokowe, testy zdolności przestrzennych i rozumowania na materiale językowym[15]. Osobom w podeszłym wieku z powodu ubywających zdolności wykonawczych trudniej jest kontrolować przebieg uczenia się, zapamiętać większą porcję materiału oraz dokonać trafnego wyboru strategii kodujących.

Zaburzenia funkcji wykonawczych mają wpływ na codzienne działania człowieka i jego stosunki z innymi osobami. Osoby z zaburzeniami funkcji wykonawczych mogą mieć trudności w pracy i w codziennych obowiązkach Osoba z deficytem w zakresie funkcji wykonawczych rozpoczyna wiele zadań, ale żadnego z nich nie kończy, nie potrafi ocenić, które z powierzonych jej zadań jest priorytetowe. Inne objawy zaburzeń funkcji wykonawczych, zgłaszane przez opiekunów chorych, to: rozproszenie uwagi, nerwowość, impulsywność, apatia, euforia, zmienność motywacji, agresywność, niefrasobliwość, konfabulacje, płytkość afektu[16].

Na funkcje wykonawcze mają wpływ procesy emocjonalne człowieka. Procesy emocjonalne dynamizują funkcje wykonawcze i opisywane są jako „przedwykonawczy” akt działania[17]. Ponadto stan emocjonalny wpływa na przebieg już

[11] Pąchalska, M., Kurzbauer, H., MacQueen, B., Grochmal-Bach, B., Godzic, G. (2004). Kliniczny Test Funkcji Wykonawczych – zrewidowany w diagnostyce różnicowej depresji, zespołu lekkich zaburzeń poznawczych oraz otępienia typu Alzheimera. *Psychogeriatria Polska* 2004, 1(2), 119–144.

[12] Pąchalska, M., Talar, J. (2002). *Urazy pnia mózgu. Kompleksowa diagnostyka*. Bydgoszcz, s. 295.

[13] Jodzio, K., Nyka, W. (2004). Diagnoza i leczenie zespołów otępiennych. *Standardy Medyczne*, 2004, 4, s. 401.

[14] Zaleski, Z. (1991). *Psychologia zachowań celowych*. Warszawa, s. 94.

[15] Łuczywek, E., Kądzielowa, D. (2005). Funkcjonowanie poznawcze polskich stulatków z perspektywy neuropsychologii klinicznej. W: Jodzio K. (red.), *Neuronalny świat umysłu*. Kraków, 145–165.

[16] Pąchalska, M. (2007). *Neuropsychologia kliniczna*. Warszawa, s. 446.

[17] Herzyk, A., Borkowska, A. (1999). *Neuropsychologia emocji*. Lublin, s. 31.

podjętego działania, czyli decyduje o wyniku wykonywanych czynności. Istotna wówczas staje się umiejętność kontrolowania, czyli wygaszania przez osobę własnych reakcji. Stan uczuciowy jest również swoistym i nie zawsze zamierzonym „produktem" ubocznym działania[18]. Rodzaj emocji towarzyszącej działaniu lub pojawiającej się po wykonaniu zadania zależy od właściwości wytyczonego celu i możliwości jego osiągnięcia. Gdy zamiar okazuje się niemożliwy do realizacji, pojawia się frustracja. Zbyt łatwe osiągnięcie celu i zakończenie działania może wywołać negatywne emocje, ponieważ zmusza osobę do wytyczania sobie nowych zadań, których przedłużający się brak prowadzi do przykrego poczucia bezplanowości oraz zacierania sensu życia[19].

Zaburzenia wykonawcze wykrywane są w przebiegu etiologicznie zróżnicowanych chorób układu nerwowego. Do ich głównych przyczyn należą: udary, guzy, zwyrodnienia, urazy, demielinizacje oraz infekcje[20]. Znajomość zaburzeń funkcji wykonawczych na tle naczyniowym opisana została u chorych, u których stwierdzono krwotok wewnątrzmózgowy, udar niedokrwienny o typie dokonanym i/ lub rozsiane zmiany naczyniopochodne mózgowia, w tym demencję wielozawałową i chorobę małych naczyń[21]. Również w praktyce psychiatrycznej spotyka się objawy o typie wykonawczym, w tym deficyty samokontroli, zdolności podejmowania trwałych postanowień czy inicjowania dowolnych działań[22]. Zaburzenia funkcji wykonawczych utrudniają uczenie się nowych zachowań, co oznacza, że osoba chora nie będzie mogła skorzystać z oddziaływań rehabilitacyjnych. Dlatego też tak ważne jest usprawnianie funkcji wykonawczych.

4. Metoda badań

Przedmiotem badań były funkcje wykonawcze u osób badanych. Cel przeprowadzonych badań miał dwojaki charakter: 1/ poznawczy – ocena stanu funkcji wykonawczych; 2/ praktyczny – zaproponowanie programu terapeutycznego stymulującego funkcje wykonawcze u badanych osób w domu pomocy społecznej.

Problem główny przedstawia się zatem następująco: Jaki jest stan funkcji wykonawczych u badanych osób? W celu odpowiedzi na tak postawione pytanie, sformułowane zostały pytania szczegółowe:

P1: Jaki jest stan somatyczny badanych osób?

P2: Jaki jest stan funkcji poznawczych u osób badanych?

---

[18] Łukaszewski, W., Marszał-Wiśniewska, M. (2006). *Wytrwałość w działaniu. Wyznaczniki sytuacyjne i osobowościowe*, Gdańsk, s. 129.

[19] Łukaszewski, W. (2002). Zwrotne informacje o wyniku czynności. W: Kurcz I., Kądzielowa D. (red.) *Psychologia czynności. Nowe perspektywy*. Warszawa, s. 84–99.

[20] Majkowski, J. (red.). (1998). *Udary naczyniowe mózgu – diagnostyka i leczenie*. Warszawa, s. 71.

[21] Rowland, L. (red.). (2005). *Neurologia Merritta*. Wrocław, s. 217.

[22] Borkowska, A. (2006). Pamięć operacyjna w schizofrenii i chorobie afektywnej dwubiegunowej. *Wiadomości Psychiatryczne*, 2006, 9, 11–19.

P3: Jaki jest stan emocjonalny badanych osób?
P4: Jaki jest stan w zakresie samoobsługi u badanych osób?

W badaniach zastosowano metodę studium przypadku z wykorzystaniem technik: badanie podmiotowe, obserwacja uczestnicząca, analiza dokumentacji medycznej, rozmowa kierowana. Badanie podmiotowe badanych osób przeprowadzone zostało z wykorzystaniem następujących narzędzi badawczych: test MMSE, skala HADS, skala Bartel i test KTFW.

Test Mini-Mental State Examination (MMSE) jest narzędziem pomocniczym w badaniu klinicznym, służącym wstępnej ocenie stanu jednostki w zakresie funkcji poznawczych[23]. Test ma charakter ilościowy. Może być stosowany w diagnozie upośledzeń poznawczych, ocenie ich głębokości w dowolnym momencie i śledzeniu przebiegu zmian zachodzących w funkcjonowaniu poznawczym chorego na przestrzeni czasu. *Test MMSE* składa się z serii pytań i zadań, ujętych w 11 kategorii: orientacja w czasie, orientacja w miejscu, zapamiętywanie, uwaga i liczenie, przypominanie, nazywanie, powtarzanie, rozumienie, czytanie, pisanie i rysowanie. Wynik maksymalny wynosi 30 punktów i może go osiągnąć ktoś, kto wykonał prawidłowo wszystkie zadania (funkcjonowanie poznawcze jest w normie). Osoba, która uzyskała wynik w przedziale 21–24 punkty wykazuje niewielkie upośledzenie funkcji poznawczych (otępienie lekkiego stopnia). Wartości poniżej podanego przedziału wykazują osoby ze stopniem średnim i głębokim. Test MMSE zaliczany jest do narzędzi o dużej trafności diagnostycznej.

Skala do Oceny Depresji i Lęku (HADS-M), skonstruowana przez Zigmond i Snaith, jest najczęściej stosowanym narzędziem do oceny depresji i lęku. Skala składa się z siedmiu pozycji badających lęk i siedmiu pozycji odnoszących się do stanów depresyjnych. Jest to skala podająca wyniki w formie liczbowej (ocena ilościowa). Lęk i depresja są traktowane jako oddzielne kategorie. Wartości liczbowe uzyskane przez osobę badaną mieszczą się w trzech przedziałach: brak zaburzeń, stany graniczne i obecność zaburzeń[24].

Skala Bartel to skala powszechnie stosowana przy ocenie sprawności chorego, a co za tym idzie jego zapotrzebowania na opiekę. Składa się na to dziesięć czynności dnia codziennego takich jak: spożywanie posiłków, poruszanie się, ubieranie, rozbieranie, higiena osobista, korzystanie z toalety, kontrolowanie czynności fizjologicznych. Stosując tę skalę, można zdiagnozować, jakie czynności i jakim stopniu osoba chora może wykonać samodzielnie, jakie z czyjąś pomocą, a jakich nie wykonuje w ogóle. W skali Bartel można uzyskać 100 punktów. Są trzy przedziały oceny: uzyskanie od 0 do 20 punktów oznacza całkowitą niesamodzielność osoby (stan osoby chorej jest ciężki), od 20 do 80 punktów oznacza, że w jakimś stopniu pacjent potrzebuje pomocy innych osób (stan chorego jest średnio ciężki), a ocena w granicy 80 do 100 punktów wskazuje, że przy niewielkiej pomocy chory może

[23] Holstein, M., Holstein, S. (1985). Mini-Mental State: A practical method for grading the cognitive state of patients for the clinicians. *Journal of Psychiatric Research* 1985, 12, 192.

[24] de Valden-Gałuszko, K. (1999). *Zarys psychopatologii ogólnej i psychiatrii*, Gdańsk, s. 84.

funkcjonować samodzielnie (stan osoby chorej jest lekki)[25]. Uzyskanie 40 punktów w skali Bartel lub mniejszej liczby powoduje zakwalifikowanie chorego do opieki długoterminowej – oznacza to bowiem, że wymaga on stałej opieki.

Test KTFW to *Kliniczny Test Funkcji Wykonawczych – Zrewidowany* zawiera złożone zadania do wykonania w warunkach zbliżonych do naturalnych[26]. Zadania testowe (siedem zadań) to: zrobienie kanapki, nalanie ¼ litra wody do litrowej butelki, zakup gazety według własnego wyboru, napisanie krótkiego listu, zaadresowanie koperty, telefonowanie (uzyskanie informacji), znalezienie klucza (zadanie do wykonania na dzwonek budzika). Wyniki z testu KTFW ocenia się w czterech następujących kategoriach: samodzielność (do jakiego stopnia badany jest w stanie wykonać zadanie bez pomocy innych), czas wykonania (jak długo trwa wykonanie zadania w porównaniu do ustalonych norm czasowych), skuteczność (do jakiego stopnia badany wykonuje zadanie zgodnie z instrukcjami), uprzedzenia (ile razy trzeba przypominać badanemu, co robi i jakie są kolejne kroki). Test ten pozwala na ocenę funkcji wykonawczych w zakresie od 28 do 112 punktów. 28 uzyskanych punktów to niewykonanie testu; zaś przedział punktowy 105–112 wyznacza granice normy (bez zaburzeń funkcji wykonawczych).

Badania przeprowadzone zostały w sierpniu 2013 roku w Domu Pomocy Społecznej w Lublinie. Dom Pomocy Społecznej jest placówką dla osób wymagających całodobowej, długoterminowej opieki w zakresie usług pielęgnacyjnych i socjalno-bytowych. Badaniem objęto dwie osoby w wieku 79 i 82 lata.

Osoba badana 1. – kobieta w wieku 79 lat, z wykształceniem średnim ekonomicznym. Na początku sierpnia 2013 roku przeszła epizod TIA (przemijający atak niedokrwienny mózgu)[27]. Badana osoba jest samotna, nie ma rodziny, mieszka sama. Po hospitalizacji została skierowana do domu pomocy społecznej przez pracownika socjalnego. Pod koniec sierpnia 2013 roku stała się mieszkańcem DPS w Lublinie.

Osoba badana 2. – kobieta lat 82, z wykształceniem wyższym technicznym. W sierpniu 2013 roku przeszła TIA i po hospitalizacji skierowana została do domu pomocy społecznej. Badana mieszka sama, córka przebywa za granicą. Decyzję o zamieszkaniu w domu pomocy społecznej podjęła dobrowolnie po konsultacji z lekarzem rodzinnym.

---

[25] Sędziak, A. *Czym jest skala Barthel?*, [on-line].http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/172076#.Uq95RyeyqSU. Dostęp: 5 listopada 2013.

[26] Pąchalska, M., MacQueen, B. D. (2004). *Krakowska Neurolingwistyczna Bateria Diagnostyczna Afazji – Zrewidowana*, Kraków, s. 47.

[27] TIA (przemijający atak niedokrwienny m mózgu) oznacza neurologiczny objaw wywołany niedokrwieniem, który utrzymuje się około 24 godzin. Objawy neurologiczne to: niedowład kończyn, zaburzenia czucia, afazja, niedowidzenie połowicze, zaniedbywanie stronne. Chorzy z TIA mają zwiększone ryzyko zawału serca i udaru mózgu.

5. Analiza wyników badań

Wyniki uzyskane z przeprowadzonych badań są następujące.

W tabeli (tab.1.) umieszczono dane uzyskane w wyniku analizy dokumentacji medycznej badanych kobiet. Osoby badane zostały skierowane do domu pomocy społecznej przez pracownika socjalnego, samą osobę badaną i lekarza rodzinnego. Badane kobiety są chore przewlekle na schorzenia typowe dla okresu późnej dorosłości. Postępujący proces chorobowy spowodował znaczne ograniczenie w zakresie samodzielnego funkcjonowania badanych. Ocena stopnia sprawności – skala Bartel – osób badanych, kwalifikuje je do grupy pacjentów średnio ciężkich, wymagających stałej opieki medyczno-pielęgnacyjnej.

Tabela 1. Dane uzyskane z dokumentacji medycznej

Osoba badana	**Wiek**	**Płeć**	**Rozpoznanie kliniczne**	**Kierujący**	**Skala Bartela [liczba]**
Osoba 1.	79	Kobieta	Stan po TIA; choroba niedokrwienna serca, reumatoidalne zapalenie stawów.	Pracownik socjalny szpitala	70
Osoba 2.	82	Kobieta	Stan po TIA; choroba niedokrwienna serca, cukrzyca, artretyzm.	Lekarz rodzinny i osoba badana	70

Źródło: opracowanie własne, na podstawie badań własnych.

Stan procesów poznawczych (uwaga, pamięć, myślenie, mowa, spostrzeganie) oceniony został na pomocą testu MMSE. Dane z badania testem MMSE (tab. 2.) wskazują, że nie występują zaburzenia w zakresie funkcji poznawczych u osób badanych. Obie osoby badane uzyskały po 30 punktów, czyli ich wynik jest prawidłowy – brak zaburzeń o typie demencji.

Tabela 2. Wyniki badania procesów poznawczych

Osoba badana	**Wynik testu MMSE [liczba]**
Osoba 1.	30
Osoba 2.	30

Źródło: opracowanie własne, na podstawie badań własnych.

Po przeprowadzeniu oceny procesów poznawczych, pacjentki zostały zbadane testem HADS-M. Uzyskane wyniki ilościowe wskazują, że u badanych kobiet nie występują zaburzenia lękowe, jak również depresyjne (tab. 3.). Stan emocjonalny badanych jest adekwatny do wieku, sytuacji i dolegliwości somatycznych.

Tabela 3. Wyniki badania skalą HADS-M

Osoba badana	**Ocena lęku i depresji**
Osoba 1.	Bez zaburzeń lękowych i depresji
Osoba 2.	Bez zaburzeń lękowych i depresji

Źródło: opracowanie własne, na podstawie badań własnych.

Badanie funkcji wykonawczych za pomocą testu TKFW wykazało, że u wskazanych osób nie występują zaburzenia funkcji wykonawczych – wyniki w granicach normy (tab. 4.).

Tabela 4. Wyniki badania testem TKFW

Osoba badana	**Wynik testu TKFW [liczba]**
Osoba 1.	107
Osoba 2.	110

Źródło: opracowanie własne, na podstawie badań własnych.

Biorąc pod uwagę stan psychiczny badanych osób (procesy poznawcze, procesy emocjonalne i procesy wykonawcze), stan somatyczny, jak również zadania (medyczno-pielęgnacyjne i socjalno-bytowe) domu pomocy społecznej, można stwierdzić, że wskazany byłby trening funkcji wykonawczych u badanych kobiet. Trening taki pozwoliłby na pełniejszą realizację rehabilitacji ruchowej (reumatoidalne zapalenie stawów), aktywizację chorych oraz utrzymanie ich sprawności psychomotorycznej. Poniżej przedstawiono propozycję treningu procesów wykonawczych dla badanych osób.

Trening winien obejmować 6 sesji (spotkań) i trwać 3 tygodnie (sesje dwa razy w tygodniu). Trening realizowałby trener (pedagog/psycholog czy terapeuta zajęciowy). Każda sesja powinna trwać około 40 minut i składać się z 3–6 zadań/ćwiczeń. Trening składałby się z trzech modułów zróżnicowanych ze względu na dominujący rodzaj ćwiczeń. Moduły te to:[28]

1. Moduł budowy schematu działania, czyli formułowanie intencji działania, wyznaczanie celu, formułowanie oczekiwań oraz planowanie. Moduł ten byłby realizowany przez 2 sesje.

Podczas sesji osoba chora planuje swoją aktywność w ciągu dnia. Przykładowo: *Po śniadaniu pójdę na salę gimnastyczną i poćwiczę ręce około 20 minut* (ćwiczenia w zakresie dużej motoryki). *Następnie będę uczestniczyć w terapii zajęciowej (ćwiczenia małej motoryki). Pozwoli mi to na utrzymanie ruchomości stawów i mniejsze odczuwanie bólu.*

2. Moduł aktywizacji schematu działania, czyli inicjowanie działania, stymulacja pamięci prospektywnej, w tym przypominanie sobie o intencji i celu działania. Moduł byłby realizowany przez 2 sesje.

[28] Pąchalska, A. (2007). *Rehabilitacja neuropsychologiczna. Procesy poznawcze i emocjonalne*. Lublin, s. 97.

Przykładowo: *Jestem na sali gimnastycznej i chcę poćwiczyć ręce. Ponieważ stanowiska do ćwiczeń są zajęte, mogę poćwiczyć teraz nogi, a potem wrócić do ćwiczenia rąk.*

3. Moduł kontroli schematu działania, czyli hamowanie niepożądanych zachowań, skupienie się nad zadaniem, formułowanie osądów i ocen sytuacji. Moduł realizowany przez 2 sesje.

Przykładowo: *Chcę ćwiczyć ręce, mimo że nie muszę tego robić. Mogę też nie robić nic, przecież wszystko mam podane (jedzenie, ubranie, lekarstwa). Jeśli tak zrobię – nie będę ćwiczyć – z czasem nie będę mogła się poruszać i zostanę w łóżku.*

6. Zakończenie

Wiek senioralny jest kolejnym okresem w życiu człowieka. W okresie tym trudno jest ludziom dostosować się do zmian w otoczeniu, jak np. zamieszkanie w domu pomocy społecznej. Ta trudność w dostosowaniu się powoduje, że dla seniorów otoczenie staje się coraz bardziej obce, niezrozumiałe, drażniące, co może prowadzić do poczucia alienacji.

Trening funkcji wykonawczych pozwala na adaptację w nowym otoczeniu, na utrzymanie aktywności u badanych osób, co przełoży się na poprawę jakości ich życia w okresie późnej dorosłości.

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE 2014(1)
ROZPRAWY I MATERIAŁY, s. 253–260

Andrzej Meissner
Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Profesor Julian Dybiec – przedstawiciel krakowskiego środowiska naukowego historyków wychowania*

Julian Dybiec PhD – representative of Cracow's scholar circle of history of upbringing

Streszczenie
Artykuł poświęcony jest osobie Juliana Dybca – profesora w Katedrze Historii Oświaty i Kultury Uniwersytetu Jagiellońskiego. Omówiona została jego działalność oraz dokonania naukowe w dziedzinie uprawianej dyscypliny, tj. historii wychowania.

Summary
The article is devoted to Julian Dybiec, professor at Education and Culture History Department at Jagiellonian University. His work and scholary achivements in his main field-history of upbringing, are discussed.

Słowa kluczowe: historia wychowania, Uniwersytet Jagielloński, Julian Dybiec
Keywords: history o upbringing, Jagiellonian University, Julian Dybiec

*Tekst został wygłoszony w czasie konferencji naukowej pt.: *Historia. Społeczeństwo. Edukacja*, która odbyła się 28 września 2013 r. w Akademii im. J. Długosza w Częstochowie. Na konferencji tej obchodzono jubileusz pracy naukowej prof. dr hab. Kazimierza Rędzińskiego oraz prof. dr. hab. Juliana Dybca.

Już po raz drugi mam możliwość prezentowania sylwetki naukowej historyka wychowania związanego z Uniwersytetem Jagiellońskim, a dokładniej z Katedrą Historii Oświaty i Kultury. W 1987 r. swój jubileusz obchodziła prof. Kamilla Mrozowska, na tej uroczystości wygłosiłem laudację jako uczeń i wychowanek Pani Profesor. Dziś z kolei przypadł mi w udziale miły obowiązek przedstawienia sylwetki naukowej Profesora Juliana Dybca, który obchodzi jubileusz pracy naukowej oraz działalności oświatowej i społecznej. Nie jest to zadanie łatwe, gdyż dorobek naukowy Profesora jest niezmiernie bogaty, wielowątkowy i obejmuje dzieje szkolnictwa, instytucji naukowych i kultury umysłowej, od okresu Renesansu po czasy współczesne, a także dzieje oświaty regionalnej. Bliskie są Profesorowi również zagadnienia związane z metodologią i dydaktyką historii wychowania, dzięki czemu wpisuje się w dyskusje podejmowane jeszcze przez Henryka Barycza, Jana Hulewicza czy Kamillę Mrozowską. Profesor Dybiec podejmuje również problemy nurtujące współczesne szkolnictwo i system wychowania.

Sylwetka naukowa Prof. J. Dybca kształtowała się pod wpływem wielu czynników. Na pierwszym miejscu należy wymienić lokalne środowisko społeczne, z którego wywodzi się Jubilat. Urodził się i wzrastał w Łącku, urokliwej wsi, posiadającej bogate tradycje w dziedzinie kultury ludowej, kultury sadowniczej; miejscowości o dużych walorach turystycznych, znanej dziś na całą Polskę ze „Święta Kwitnącej Jabłoni". Z tej miejscowości i z sąsiednich wsi wyszło wielu znanych przedstawicieli życia społecznego i zawodowego – nauczycieli, księży, prawników, lekarzy, przedstawicieli świata nauki. Jak sam podaje w autobiografii pt. *Z łącka w świat, zamieszczonej na łamach „Almanachu Łąckiego" (2010 nr 12), jego świat wartości oparty na solidnych podstawach moralnych został ukształtowany przez to właśnie lokalne środowisko społeczne. Wartości te pozwoliły mu przezwyciężać różnorodne trudności życiowe i dążyć konsekwentnie do celu, którym była służba nauce. Droga życiowa Jubilata jest podobna do wielu karier naukowych mieszkańców miasteczek i wsi, którzy z przysłowiowej Komborni szli w świat po wiedzę. Taką właśnie Kombornią dla Prof. Dybca było Łącko, gdzie mieszkał aż do uzyskania matury, a potem ciągle powracał jako student i pracownik naukowy Uniwersytetu Jagiellońskiego. Dzięki prof. Henrykowi Baryczowi, swojemu opiekunowi naukowemu, rozpoczął badania nad historią Sądecczyzny, w tym również nad historią Starego Sącza, Nowego Sącza i Łącka. Wydobył na światło dzienne dokonania przedstawicieli różnych dziedzin życia społecznego, np. Bolesława Kumora – historyka Kościoła, Jana Staszela – pracownika Polskiej Akademii Nauk w Krakowie, Michała Piksa – gawędziarza i muzyka ludowego. Z czasem stał się Prof. Dybiec uczestnikiem wielu działań naukowych podejmowanych na rzecz rozwoju Sądecczyzny, jako członek zespołu redakcyjnego „Rocznika Sądeckiego" i Klubu Przyjaciół Ziemi Sądeckiej, członek, projektant i organizator naukowy Muzeum Regionalnego w Łącku, członek Kolegium Redakcyjnego „Almanachu Łąckiego", którego łamy zapełniał*

również swoimi artykułami[1]. Jest również członkiem i działaczem Towarzystwa Miłośników Ziemi Łąckiej. Brał udział w dyskusjach nad „Encyklopedią sądecką". Za podsumowanie dotychczasowej współpracy z ziemią rodzinną można uznać obszerną pracę zbiorową, przygotowaną pod jego redakcją pt. Łącko i Gmina Łącka (Kraków 2012). Jest to pierwsze tego typu wydawnictwo ukazujące całość zagadnień związanych z przeszłością i dniem dzisiejszym tej miejscowości.

Na rozwój intelektualny i drogę życiową Prof. J. Dybca najważniejszy wpływ miały niewątpliwie dwie osoby, tj. Eleonora Żdżańska – nauczycielska historii w Liceum Finansowym (taka wówczas była nazwa szkoły, dziś to Technikum Ekonomiczne), a także Henryk Barycz, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prof. Dybiec pisze na ten temat w sposób następujący: „Utrzymanie mnie w świadomości historycznej zawdzięczam prof. Eleonorze Żdżańskiej, absolwentce Uniwersytetu Lwowskiego, uczennicy znakomitego historyka Stanisława Łempickiego. To jej bardzo szybko wpadłem w oko, jako uczeń nietypowy w tego rodzaju szkole, który interesuje się historią i najlepiej ją zna. To jej zwrócenie uwagi i wyróżnianie mnie, jak mi się wydaje, zadecydowało o mej przyszłości"[2].

Z kolei, będąc studentem historii na Uniwersytecie Jagiellońskim, trafił na seminarium magisterskie prowadzone przez prof. Henryka Barycza, który rozpoznał w nim studenta o szerokiej wiedzy i zainteresowaniach naukowych. Blokada etatów uniemożliwiła jednak zatrudnienie na Uniwersytecie Jagiellońskim ambitnego absolwenta studiów historycznych. Mimo to magister J. Dybiec postanowił pozostać w Krakowie i przez dwa lata próbował radzić sobie z przeciwnościami losu. Dzięki pomocy prof. Barycza został przyjęty do pracy w Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego, co umożliwiło stabilizację życiową Został też włączony do prac Zespołu Historii Nauki epoki Odrodzenia PAN w Krakowie, zaś od 1965 został pracownikiem Katedry Historii Nauki i Oświaty UJ. W ten sposób rozpoczął się nowy okres w karierze naukowej. Pod kierunkiem prof. H. Barycza przygotował i obronił w 1969 r. pracę doktorską pt. *Michał Wiszniewski. Życie i twórczość*. Odtąd kontakty z H. Baryczem stawały się coraz mniej formalne, odwiedzał swego mistrza w domu, prowadził częste rozmowy wzbogacające jego patrzenie na dzieje edukacji i problemy metodologiczne badań historyczno-oświatowych. Jak pisze prof. Dybiec, „bardzo częsty kontakt z profesorem pogłębił u mnie te tendencje wyniesione z domu rodzinnego, by jak najwięcej myśleć, jak najmniej i najkrócej mówić i jak najwięcej robić"[3]. Tej dewizie był wierny przez całe życie, zyskując sobie uznanie i szacunek studentów, kolegów, przyjaciół i przedstawicieli świata nauki. Sam też był przykładem człowieka odnoszącego się z szacunkiem i uznaniem do innych pracowników nauki. Szczególnym szacunkiem darzył swojego mistrza, pochodzącego również z Ziemi Sądeckiej, któremu poświęcił około

[1] Np.: *Z ziemi Łąckiej. Edukacja regionalna młodzieży Gminy Łącko*, „Almanach Łącki" 2012, nr 16, s. 82–96.

[2] Dybiec, J. (2010). *Z Łącka w świat*. „Almanach Łącki", nr 12.

[3] Tamże.

10 opracowań zamieszczonych w „Studiach Historycznych", w „Biuletynie Historii Wychowania", w „Kwartalniku Historii Nauki i Techniki", w „Roczniku Sądeckim", w „Słowniku pedagogów polskich", „Tygodniku Powszechnym" oraz w serii pt. „W służbie nauki". Prace o Sądecczyźnie były wyrazem podziękowania H. Baryczowi za wieloletnią opiekę naukową. „Pracą o Starym Sączu w XIX w. – pisze prof. Dybiec – starałem się choć częściowo odwdzięczyć się memu mistrzowi starosądeczaninowi Henrykowi Baryczowi. Uważałem też, że spłacę dług wdzięczności, który miałem wobec Nowego Sącza, przeprowadzając długie i żmudne prace archiwalne nad jego XIX-wieczną historią zdobyłem zadatki intelektualne do dalszej drogi życiowej"[4].

Należy zwrócić uwagę na jeszcze jeden czynnik, który zadecydował o kierunku i przedmiocie prowadzonych badań. Czynnikiem tym był niewątpliwie udział w pracach Katedry Historii Oświaty i Kultury UJ, posiadającej bogate tradycje sięgające okresu międzywojennego, kiedy to jednostką tą kierował Stanisław Kot. Pracownikami tej Katedry byli wybitni przedstawiciele historii wychowania, tj. wspomniany H. Barycz, Jan Hulewicz, Kamilla Mrozowska, Leszek Hajdukiewicz. Do grona tego dołączyła dr Renata Dutkowa, a nieco później Julian Dybiec. Wspomniany zespół pracowników, posiadający znaczące osiągnięcia naukowe, musiał odegrać ważną rolę w dojrzewaniu naukowym doktora Dybca. Pozostając na stanowisku adiunkta (1969–1983) wchodził coraz głębiej w problematykę historyczno-pedagogiczną, zgromadził dorobek naukowy, który został ukoronowany pracą habilitacyjną pt. *Finansowanie nauki i oświaty w Galicji 1860–1918* (Kraków 1979), zaś w 1983 r. stopniem doktora habilitowanego.

Dorobek naukowy Prof. J. Dybca obejmuje ponad 200 pozycji, na który składają się prace monograficzne, rozprawy i artykuły, opracowania źródłowe, obszerne rozdziały w pracach zbiorowych, opracowania biograficzne, drukowane głosy w dyskusji wypowiadane na licznych konferencjach naukowych. Do głównych kierunków badań historyczno-pedagogicznych należy zaliczyć:

- dzieje Uniwersytetu Jagiellońskiego od odrodzenia do czasów współczesnych,
- społeczeństwo polskie w walce o utrzymanie tożsamości narodowej,
- dzieje oświaty i nauki w Galicji,
- przedstawiciele polskiej i europejskiej myśli pedagogicznej,
- przedstawiciele polskiej nauki XIX i XX wieku oraz związki polskiej nauki z nauką europejską,
- Polacy na studiach zagranicznych,
- dzieje miejscowości.

Nie jest to oczywiście pełna lista podejmowanych problemów badawczych, które można uzupełnić wieloma innymi zagadnieniami, są to np.: kondycja historii wychowania jako dyscypliny naukowej i przedmiotu uniwersyteckiego kształcenia, a także podstawy metodologiczne tej nauki. Zagadnieniom tym po-

[4] Tamże.

święcił około 10 artykułów, w których poruszał aktualne problemy tej dyscypliny, nawiązując także do wyzwań, którym musi ona sprostać. Wszystkie prace Prof. Dybca charakteryzuje rzetelność badawcza, dążenie do poznania prawdy, wyważone sądy, stałe dążenie do formułowania uogólnień. To przekonanie o potrzebie tworzenia syntez w odniesieniu do badanej dziedziny rzeczywistości społecznej należy do najbardziej charakterystycznych cech pisarstwa naukowego Prof. Dybca. Autor dążył zawsze do gruntownego poznania danego wycinka rzeczywistości w oparciu o żmudne kwerendy przeprowadzane w polskich i zagranicznych zbiorach archiwalnych. Dlatego jego każda kolejna praca stanowiła ważny krok w wyjaśnianiu procesów należących do szeroko rozumianej edukacji społeczeństw.

Analizując dokonania naukowe Prof. Dybca, pragnę się skoncentrować na niektórych tylko wątkach badawczych. Pierwszy to dzieje oświaty i nauki w Galicji. Ten kierunek badań reprezentują dwie podstawowe monografie: wymieniona praca habilitacyjna o finansowaniu oświaty i nauki oraz praca pt. *Mecenat naukowy i oświatowy w Galicji (1860–1918)* (Wrocław 1981) stanowiąca niejako kontynuację tej poprzedniej. Obie publikacje omawiają założenia polityki oświatowej i naukowej władz centralnych i władz krajowych, a także ukazują wysiłek oświeconych warstw społeczeństwa galicyjskiego mających na celu organizacyjne i finansowe wspieranie szkolnictwa i instytucji naukowych. Autor obalił panujące przekonanie, że Galicja, będąc zacofaną dzielnicą, była pozbawiona środków materialnych i finansowych potrzebnych do rozwoju życia umysłowego. Dzięki szczegółowej kwerendzie źródeł archiwalnych i drukowanych, a zwłaszcza allegatów do stenograficznych sprawozdań Sejmu Galicyjskiego, udało się ukazać zasięg mecenatu, który umożliwił rozwój oświaty i nauki polskiej niemalże na poziomie europejskim. Jak stwierdził prof. C. Majorek w recenzji opublikowanej na łamach "Przeglądu Humanistycznego" (1982, nr 10), obydwie książki stały się ważnym wydarzeniem w dziejach polskiego piśmiennictwa historycznooświatowego, dzięki temu, że pozwoliły na zweryfikowanie wielu dotychczas funkcjonujących twierdzeń o oświacie i nauce galicyjskiej. Z problematyką tą łączą się nierozerwanie badania nad walką społeczeństwa polskiego z procesem wynaradawiania. Tę dziedzinę najlepiej reprezentuje praca pt. *Nie tylko szablą. Nauka i kultura polska w walce o utrzymanie tożsamości narodowej* 1795–1918 (Kraków 2004). Autor dowodzi, że walki o utrzymanie tożsamości narodowej nie rozgrywały się li tylko na polach bitew, które zresztą nie przynosiły spodziewanych rezultatów. Obok tego istniał drugi nurt działań o charakterze pracy organicznej realizowanej przez ludzi nauki i kultury. Były to: działania podejmowane na rzecz zachowania rodzimego języka, tworzenie polskiego piśmiennictwa, zwłaszcza literatury pięknej i prac historycznych, opieka nad dobrami kultury i gromadzenie ich, edukacja narodowa, tworzenie polskiego panteonu biograficznego bohaterów narodowych, inwentaryzacja dorobku piśmienniczego, której najlepszym przykładem jest „Bibliografia polska" K. Estreichera. Julian Dybiec umiejętnie zestawił podejmowane przez społeczeństwo polskie różnorodne kierunki działań,

które – jak sam stwierdza – tworzyły ogólną wizję kultury i nauki dającej nadzieję na zminimalizowanie, a nawet zredukowanie procesu wynaradawiana Polaków. Książka posiada charakter wybitnie naukowy, ale dzięki odpowiednio zastosowanej narracji stanowi niemiernie ciekawą lekturę dla wszystkich zainteresowanych historią XIX wieku.

Największym dziełem ostatnich lat jest niewątpliwie monografia poświęcona Uniwersytetowi Jagiellońskiemu w okresie międzywojennym, wydana w 2000 r. na jubileusz 600-lecia odnowienia krakowskiej Alama Mater. Należy jednak podkreślić, że nie jest to publikacja o charakterze okolicznościowym, lecz solidne opracowanie, w którym zasada obiektywizmu była konsekwentnie realizowana. Dzieło, liczące 760 stron, jest wynikiem kilkunastoletniej żmudnej pracy badawczej obejmującej analizę bogatego zasobu źródeł archiwalnych i drukowanych oraz całej dotychczasowej literatury przedmiotu. Ambicją Autora było ukazanie historii Uniwersytetu w perspektywie politycznej, prawnej, socjologicznej i naukowej po to, by ukazać różnorodne uwarunkowania wpływające na jego rozwój i funkcjonowanie. Stąd poszukiwanie nowej formuły metodologicznej uwzględniającej różne uwarunkowania, ukazującej blaski i cienie uczelni, jej miejsce w życiu naukowym społeczeństwa budującego swój byt narodowy po długim okresie niewoli. Jak stwierdza sam Autor, ogrom zgromadzonej faktografii nie był celem samym w sobie, lecz podstawą do sformułowania uogólnień odnośnie do funkcjonowania uniwersytetów w Polsce międzywojennej, a także ukazania polityki ówczesnych władz wobec szkolnictwa wyższego, a w szczególności wobec Uniwersytetu Jagiellońskiego. „Sądzę – pisze Autor – że okres 1918–1939 był ostatnią epoką odgrywania w Polsce i w Krakowie przez UJ najważniejszej roli w państwie. Jego pozycja już wówczas zaczęła ulegać zamianom poprzez utworzenie innych uniwersytetów: w Warszawie, Poznaniu, Lublinie, Wilnie". Szczególnie cenny, w moim odczuciu, jest rozdział poświęcony głównym kierunkom badań naukowych prowadzonych przez Uniwersytet w okresie międzywojennym. Opracowanie tego rozdziału wymagało olbrzymiej erudycji, bowiem chodziło nie tylko o przedstawienie dorobku naukowego, ale jego ocenę w zakresie poszczególnych dyscyplin naukowych, i to nie tylko humanistycznych, ale nauk matematyczno-przyrodniczych, medycznych, prawnych, ekonomicznych, teologicznych i artystycznych. Słusznie zatem prof. Kalina Bartnicka dowodzi, że monografia J. Dybca ujmuje Uniwersytet Jagielloński w kontekście jego funkcji narodowej, kulturalnej i społecznej. Dopełnieniem tego dzieła jest redakcja *Złotej Księgi Wydziału Historycznego Uniwersytetu Jagiellońskiego*, która również ukazała się w 2000 r. w związku z jubileuszem 600 – lecia tej uczelni.. Obok dwóch tekstów, które dotyczyły Karola Estreichera i Stanisława Kota, J. Dybiec, jako redaktor *Księgi,* napisał *Wstęp*, który jest właściwie obszernym studium poświęconym dziejom historii na Uniwersytecie Jagiellońskim, począwszy od XV w, a na czasach współczesnych kończąc.

W 2011 r. ukazało się nakładem Polskiej Akademii Nauk kolejne dzieło Prof. Dybca pt. *Polska w orbicie wielkich idei. Polskie przekłady obcojęzycznego piśmien-*

nictwa 1795–1918. Autor we *Wstępie* wyjaśnił genezę tej publikacji, jej podstawy metodologiczne i merytoryczne oraz przyczyny, dla których podjął się tak żmudnej i czasochłonnej pracy. Objęła ona analizę 10 126 pozycji literatury obcej z różnych dziedzin wiedzy, które w omawianym okresie zostały przetłumaczone na język polski. Autor udowadnia, że tłumaczenia w każdej epoce pełniły rolę inspiracji w rozwoju własnej narodowej twórczości, udostępniały osiągnięcia naukowe innych krajów, czyniły wartości naukowe wspólnym dobrem, wpływały na niwelowanie różnic kulturowych między poszczególnymi regionami świata. Dla Polaków pozbawionych własnej państwowości i poddanych różnym ograniczeniom, również w dziedzinie nauki i oświaty, tłumaczenia otwierały drogę do wiedzy, stwarzały możliwość bycia w kręgu wielkich idei. Jest to pierwsza tego typu publikacja, która w sposób kompleksowy ujmuje proces uczestniczenia Polaków żyjących w XIX wieku w europejskich, a nawet pozaeuropejskich osiągnięciach naukowych, literackich i artystycznych.

Dorobek pisarski prof. J. Dybca ograniczony został – jak już wspomniano – do prac najbardziej reprezentatywnych. Pełny wykaz tego dorobku został opublikowany w księdze pamiątkowej pt. *Virtuti et ingenio* pod redakcją A. Banacha (Kraków 2013). Należy też przynajmniej w kilku zdaniach wspomnieć o drugiej nie mniej ważnej dziedzinie działalności Jubilata, tj czynnym uczestniczeniu w życiu naukowym. Na czoło wysuwa się Jego udział w kształceniu młodej kadry naukowej, uczestniczenie w przewodach doktorskich, habilitacyjnych i profesorskich. Wypromował około 300 magistrów i 6 doktorów, recenzował ponad 20 prac doktorskich, 20 prac habilitacyjnych, wykonał 12 recenzji w postępowaniu o nadanie tytułu profesora bądź na stanowisko profesora. Ważną dziedziną działalności jest również udział w krajowych i międzynarodowych konferencjach naukowych i zespołach badawczych oraz w pracach instytucji naukowych. M.in. był i jest nadal członkiem Komitetu Historii Nauki i Techniki PAN w Warszawie, Komisji Historycznej PAN, Komisji Pedagogicznej PAN, Komisji Historii Nauki Polskiej PAN, Komisji Historii Nauki PAN w Warszawie, należy do Rady Naukowej Instytutu Historii Nauki PAN w Warszawie. Jest też członkiem komitetów redakcyjnych takich czasopism naukowych jak: „Archiwum Historii i Filozofii Medycyny", „Rozprawy z Dziejów Oświaty", „Rocznik Sądecki". W latach 80. i 90. XX wieku był członkiem biura redakcyjnego „Newsletter for the History of Education".

Chciałbym szczególnie podkreślić moje osobiste związki z Prof. Dybcem, które rozpoczęły się jeszcze w latach 80. XX wieku, kiedy to dość często odwiedzałem Katedrę Historii Oświaty i Kultury UJ. Właśnie wówczas miałem możność nawiązania kontaktów koleżeńskich, które z czasem przerodziły się w wieloletnią przyjaźń. Z kolei kontakty Prof. Dybca z WSP, a potem z Uniwersytetem Rzeszowskim, a właściwie z Instytutem Pedagogiki, w którym przez krótki okres był zatrudniony, rozpoczęły się na początku 2000 r. W Zakładzie Historii Wychowania tworzyliśmy dość mocny zespół, do którego należeli ponadto profesorowie: C. Majorek, J. Potoczny, K. Szmyd. Prowadzone wówczas rozmowy, wspólne

spotkania, wymiana doświadczeń umożliwiały kształtowanie się rzeszowskiego środowiska historyków wychowania. Profesor Dybiec uczestniczył w pracach Zakładu, zwłaszcza w organizowanych konferencjach poświęconych oświacie i nauce galicyjskiej oraz w pracach nad serią wydawniczą „Galicja i jej dziedzictwo" jako autor artykułów i współredaktor tomu. Ponadto brał udział w pracach nad „*Bibliografią* oświaty i wychowania w Galicji" (cz, II, Rzeszów 2002, cz. III Rzeszów 2012) oraz uczestniczył w międzynarodowym zespole badawczym – Galicja 1772–1918, zorganizowanym z kolei przez Instytut Historii UR w 2011 r. Jeszcze w sierpniu 2013 r. przygotowywaliśmy, w ramach wspomnianego zespołu badawczego, pracę zbiorową pt. „Szkolnictwo i oświata w Galicji 1772–1918", która została pomyślana jako synteza dziejów oświaty pod zaborem austriackim.

Kończąc, należy jeszcze raz podkreślić, że osobowość Juliana Dybca ukształtowało rodzime środowisko społeczne oraz edukacja, w której widział szanse na własny rozwój intelektualny. Charakterystyczne dla Jego sylwetki naukowej jest wyczulenie na kwestie etyczne odnoszące się do prowadzenia badań naukowych. Związany nie tylko intelektualnie, ale również emocjonalnie z uprawianą dyscypliną naukową, oczekiwał zawsze szacunku dla historii wychowania, której wartość polega m. in. na wyjaśnianiu zjawisk społecznych w kontekście przeobrażeń dokonujących się w świadomości pojedynczych jednostek, grup społecznych i całych społeczeństw. Profesor Julian Dybiec w kontaktach bezpośrednich wykazuje zawsze wiele życzliwości i gotowość do udzielania pomocy w kwestiach dotyczących nauki i badań naukowych. Jest otwarty na nowe wyzwania, jakie nauce przynosi współczesna cywilizacja, ale nie jest wobec nich bezkrytyczny. Reprezentuje postawę badacza, dla którego nauka jest powołaniem, ale również swoistą pasją. Życzymy Profesorowi dużo zdrowia i determinacji w realizowaniu dalszych zamierzeń naukowych.

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE 2014(1)
ROZPRAWY I MATERIAŁY, s. 261–271

Jerzy Potoczny
Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Udział Towarzystwa Oświaty Ludowej w krzewieniu czytelnictwa i popularyzacji wiedzy wśród plebejskich warstw społeczeństwa galicyjskiego

Contribution of the People's Education Society in promotion of readership and popularisation of knowledge among the plebeian segments Galician society

S t r e s z c z e n i e
Autor w zaprezentowanym artykule przedstawił funkcjonowanie galicyjskiego Towarzystwa Oświaty Ludowej, które prowadziło różnorodną i szeroką działalność oświatowo-kulturalną w środowisku. Poprzez wykłady, odczyty, udostępnianie książek, broszur, czasopism o treści historyczno-religijnej, społecznej, pedagogicznej, rolniczej, itp. realizowało problematykę wychowania intelektualnego, społeczno-moralnego, zdrowotnego, fizycznego, a także estetycznego i kulturalnego, zgodnego z zainteresowaniami czytelników i potrzebami społeczeństwa galicyjskiego. Stąd też domy ludowe, czytelnie i wypożyczalnie Towarzystwa należały, obok szkół ludowych, do trwałych instytucji oświatowych i kulturalnych zgłębiających świadomość społeczną i polityczną narodu. Świadczą o tym wyraźnie przekazy pamiętnikarskie, pochlebnie wspominające działalność Towarzystwa i jego działaczy.

S u m m a r y
In the presented article author presented the functioning of the Galician People's Education Society, which conducted a varied and extensive educational and cultural activities in the environment. Through lectures, reads, sharing of books, brochures, magazines which contained historical, religious, social, educational, agricultural and physical content it carried out intellectual, social, moral, health, physical and aesthetic education, in accordance to the interests and needs of readers of Galician society. Hence folk houses, reading rooms and book rental of the Society, which with the folk schools belonged to persistent educational and cultural institutions, that explore the social and political consciousness of the nation. The diaries favorably mention the activity of Society and its activists.

S ł o w a k l u c z o w e: Towarzystwo Oświaty Ludowej, czytelnictwo, popularyzacja wiedzy, społeczeństwo galicyjskie

K e y w o r d s: People's Education Society, readership, popularisation of knowledge, Galician society

1. Wprowadzenie

W ostatnich latach obserwuje się duże zainteresowanie historiografów problematyką pracy oświatowej w Galicji, szczególnie na przełomie XIX i XX stulecia. Problematyka ta znalazła dotychczas odzwierciedlenie w licznych pracach zwartych i przyczynkarskich, przedstawiających różnorodne aspekty rozwoju życia społecznego, politycznego ekonomicznego i kulturalno-oświatowego[1]. Przedstawiano w nich społeczne i polityczne tło dojrzewania obywatelskiej i narodowej świadomości mas ludowych, zwłaszcza chłopów. W wielu rozprawach i artykułach wzmiankowano o ilościowym rozwoju czytelni, czytelnictwa i popularyzacji wiedzy oraz ukazano wkład instytucji społecznych w kształtowanie świadomości narodowej szerokich kręgów społeczeństwa polskiego. Jednakże nadal istnieje potrzeba prowadzenia badań w tym zakresie, a przede wszystkim potrzeba ukazania wpływu tychże instytucji na rozwój czytelnictwa i popularyzację wiedzy wśród warstw plebejskich społeczeństwa galicyjskiego.

O rozwoju oświaty i kultury w Galicji w dużej mierze zadecydowały przemiany społeczno-polityczne, jakie zaszły w tym okresie. Wymienić tu należy: zniesienie pańszczyzny, powstanie chłopskie 1846 roku, Wiosnę Ludów, początki autonomii w Galicji, rozwój na przełomie wieków ruchu robotniczego i chłopskiego oraz nasilenie się tendencji niepodległościowych wśród Polaków i Ukraińców. Pierwsze inicjatywy oświatowe o szerszym zasięgu podjęto w Galicji w wyniku wydarzeń społecznych i politycznych w pierwszej połowie XIX wieku. To w okresie Wiosny Ludów i latach późniejszych liberalne kręgi inteligencji doszły do jednoznacznego stwierdzenia, że krótkowzroczna polityka, egoizm sfer ziemiańskich i ugrupowań konserwatywnych doprowadziły do tragicznych wydarzeń społeczno-politycznych w kraju. Chcąc zapobiec podobnym ekscesom, wysunięto hasło krzewienia oświaty i uobywatelnienia ludu. Realizacją tego hasła miały zająć się społeczne towarzystwa oświatowe, skupiające ziemian, duchowieństwo różnych obrządków, także nauczyciele szkół ludowych, średnich i wyższych, przedstawiciele inteligencji, którzy winni ugruntować wśród chłopów poczucie solidaryzmu społecznego na bazie wspólnoty religijnej i kulturalnej[2].

W 1850 roku z inicjatywy Franciszka Trzecieskiego powstało we Lwowie Towarzystwo Rozszerzania Oświaty, które podejmowało inicjatywy mające na celu popieranie pisarstwa dla ludu, a przede wszystkim zakładanie czytelni i upowszechnianie czytelnictwa wśród najuboższych warstw społeczeństwa galicyjskiego[3]. Pomimo niesprzyjających warunków w końcu lat pięćdziesiątych i na początku sześćdziesiątych XIX stulecia przy szkołach ludowych i parafiach powstało dla ludu wiele biblioteczek, skromnych ilościowo i jakościowo. Świadczyły o tym

[1] Potoczny, J. (1998). *Oświata dorosłych i popularyzacja wiedzy w plebejskich środowiskach Galicji doby konstytucyjnej (1867–1918)*. Galicja i jej dziedzictwo. Rzeszów, t. 10.

[2] Potoczny, J. dz. cyt., s. 138.

[3] Orsza (Radlińska), H. (1912). *Początki pracy oświatowej w Polsce*. Kraków, s. 91–92.

doniesienia ówczesnej prasy, informujące czytelników o powstających biblioteczkach, czytelniach ludowych, a także inicjatywach w tym zakresie podejmowanych przez światłe jednostki społeczeństwa polskiego. Próby rozwoju ruchu bibliotecznego i czytelnictwa, o szerszym zasięgu i zarazem bardziej zorganizowane, podjęto wśród ludu w Galicji w drugiej połowie lat sześćdziesiątych XIX stulecia. Miało to miejsce w nowych warunkach – liberalizacji życia społeczno-politycznego, tj. po nadaniu tej prowincji autonomii. O sile tego zjawiska decydował program galicyjskich pozytywistów, którzy głosili, że (...) tylko lud wolny, oświecony i zamożny może być podstawą narodowej potęgi, wysuwali konieczność rozwijania oświaty wśród ludu i jego uobywatelnienia. Głosili potrzebę uświadomienia narodowego mas poprzez krzewienie patriotyzmu, zaznajamianie z dziejami ojczystymi, przygotowanie chłopa do czynnego współuczestnictwa w samorządzie krajowym. Wytyczyli główne kierunki pracy u podstaw poprzez: 1) wprowadzenie przymusowego i powszechnego nauczania, 2) zakładanie czytelni wiejskich, upowszechnianie odpowiednich książek i pism dla ludu oraz 3) zorganizowanie prawidłowo funkcjonujących samorządów gminnych i powiatowych pod nadzorem inteligencji oraz dworów szlacheckich[4].

W Galicji w okresie autonomii, popularyzacją czytelnictwa i wiedzy wśród ludu oraz realizacją pozytywistycznego programu kształcenia zajmowało się wiele towarzystw oświatowych, kulturalnych i gospodarczych. W końcu lat sześćdziesiątych wśród nacji polskiej funkcjonowało kilkanaście stowarzyszeń kulturalno–oświatowych, skupiających swą działalność na szerzeniu oświaty. Wśród nich wymienić należy Towarzystwo Przyjaciół Oświaty (TPO), Towarzystwo „Mrówka" w Krakowie, Towarzystwo Przyjaciół Oświaty Ludowej (TPOL), Towarzystwo Szkoły Ludowej (TSL), Towarzystwo Oświaty Ludowej (TOL), Towarzystwo Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza (TUL) i inne.

Szczególną aktywnością w zakresie zakładania czytelni i popularyzacji czytelnictwa ludowego w latach dziewięćdziesiątych XIX stulecia wykazały się oddziały: Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Towarzystwa Oświaty Ludowej (TOL), Towarzystwa Szkoły Ludowej (TSL), Towarzystwa Kółek Rolniczych (TKR), Towarzystwa Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza (TUL). One i wiele innych organizacji społecznych o znacznie mniejszym zasięgu działania organizowały różnorodne formy pracy oświatowej i kulturalnej. Zaś wpływ na ich metody popularyzacji wiedzy i czytelnictwa w poważnym stopniu wywarła docierająca z zachodu Europy filozofia pozytywistyczna. Doprowadziła ona do ukształtowania racjonalistycznego i ożywczego prądu, który w drugiej połowie XIX stulecia wniósł do pracy oświatowej istotne zmiany. Przemógł jednostronność naukową, zapoznawał społeczeństwo z postępem nauk przyrodniczych, a także nauk badających człowie-

[4] Kozłowska-Sabatowska, H. (1978). *Ideologia pozytywizmu galicyjskiego 1864–1881*. Wrocław, s. 145 i n.

ka w jego powszechnym i jednostkowym rozwoju (historia i psychologia), w jego myśli, dziełach i społecznym rozwoju (literatura, sztuka, socjologia)[5].

Ogromną rolę w popularyzowaniu idei czytelnictwa w rozwarstwionym społeczeństwie galicyjskim, spełniały biblioteczki i czytelnie, powstałe staraniem stowarzyszeń oświatowych, kulturalnych i gospodarczych, związkowych, robotniczych, a także osób prywatnych. Inicjatywy te wspomagała ówczesna prasa, która w artykułach publicystycznych głosiła potrzebę zakładania czytelni, ale przede wszystkim zwróciła uwagę na ich rolę w życiu jednostki i grupy. Swoimi publikacjami przyczyniła się do ich liczebnego i jakościowego wzrostu[6].

Analiza aktywności i działalności polskiej inteligencji na rzecz „uobywatelnienia ludu", pozwala stwierdzić, iż nie była to tylko polska specyfika. Podobną i wcale nie mniejszą aktywnością wykazywali się przedstawiciele ukraińskiej i żydowskiej inteligencji mieszkującej przede wszystkim we Lwowie i Krakowie, a także w mniejszych ośrodkach miejskich w Galicji. Analizując życie społeczne miast należy stwierdzić, że nie toczyło się ono w izolacji narodowościowej, a w związku z tym ludzie, jak i ich inicjatywy pozostawały ze sobą w rozmaitych relacjach. Bardzo często współpracowano ze sobą, rywalizowano, a tym samym działalność kulturalna, oświatowa, naukowa i polityczna wzbogacała w poważnym stopniu życie kulturalne miast, przydając im swoistego kolorytu.

2. Czytelnie i czytelnictwo w działalności Towarzystwa Oświaty Ludowej

Od 1882 r. popularyzacją czytelnictwa zajęło się krakowskie TOL, które to postawiło sobie zadanie krzewienia wśród ludu „zdrowej" oświaty narodowej w duchu religijnym[7]. Powstało z inicjatywy liberalno-demokratycznego kręgu inteligencji na czele z Władysławem Anczycem, Adamem Asnykiem, Julianem Dadlezem, Józefem Majerem i Tadeuszem Rutkowskim. Wykorzystując różnorodne środki i formy, zakładało czytelnie, wypożyczalnie i biblioteczki parafialne, urządzało głośne czytanie czasopism i popularnych książek; wydawało oraz prowadziło sprzedaż tanich wydawnictw ludowych, upowszechniało bezpłatnie popularne broszury; premiowało nauczycieli ludowych odznaczających się szcze-

[5] Odczyty. *Ruch Literacki* 1874, nr 7, s. 1.

[6] Por.: Czytelnie na wsi. *Przyjaciel Domowy* 1858; O koniecznej i nagłej potrzebie i obowiązku zakładania biblioteczek wiejskich po dworach, gminach i plebaniach. *Przyjaciel Domowy* 1862, nr 18, s. 140; Czytelnie. *Przyjaciel Domowy* 1867, s. 151–152; Kr. B., Pijaństwo i oświata ludu. *Przyjaciel Domowy* 1867, nr 15; P. O., Jeszcze nieco o oświacie ludu. *Przyjaciel Domowy* 1872; Mylny kierunek naszych czytelni i Towarzystw zaliczkowych. *Przyjaciel Domowy* 1872, s. 150.

[7] Malkiewicz, A. (1904). Nasze towarzystwa oświatowe w roku 1902. *Przegląd Powszechny* 1904, s. 287; Kilka uwag o pracy oświatowej wśród ludu. *Echo Przemyskie* 1912, nr 32–33; *Oświata Ludowa* 1911, nr 2, s. 73–74 (Mowa Prezesa TOL Radcy Dworu, prof. dra B. Wichierkiewicza na Walnym Zgromadzeniu TOL 16 czerwca 1911 r. w Krakowie).

gólną aktywnością w szerzeniu oświaty, a także organizowało publiczne wykłady, odczyty i pogadanki. Jednakże wielokierunkowa i różnorodna działalność oświatowa spotkała się z nikłym zainteresowaniem, wręcz obojętnością światłych warstw społeczeństwa galicyjskiego. Towarzystwo nie realizowało w pełni założonego programu działania, gdyż jego rozwój ilościowy i jakościowy przebiegał zbyt wolno. Mimo deklarowania narodowo-katolickiego programu, TOL spotkało się w pierwszych miesiącach działalności z ostrą krytyką konserwatywnego duchowieństwa. Biskup krakowski w obawie, że Towarzystwo nie będzie oddziaływać na chłopów w duchu katolickim, wydał w 1883 roku okólnik zabraniający duchowieństwu uczestniczenia w jego pracach. W ślad za tym poszły władze oświatowe, które zakazały tworzenia bibliotek w budynkach szkolnych. Dopiero od 1885 r., po wprowadzeniu do statutu zmian żądanych przez władze kościelne i wyborze na prezesa Józefa S. Pelczara – biskupa krakowskiego, Towarzystwo spotkało się z poparciem konserwatywnych kręgów galicyjskiego społeczeństwa.[8] Prowadziło pracę oświatową, wykorzystując znikomą liczbę członków rekrutujących się głównie z „wyższych sfer" społecznych. Wydaje się także, iż ówczesny skład kadrowy Zarządu Głównego, prowadzący działalność oświatową pod protektoratem kardynała Puzyny, kierownictwem biskupa Józefa S. Pelczara i ks. dra Stanisława Spisa, profesora Uniwersytetu Jagiellońskiego, zaważył w dużym stopniu na głównych kierunkach pracy oświatowej.[9] Było to Towarzystwo, które działało pod bezpośrednim wpływem Kościoła oraz realizowało na gruncie oświatowym własne i zachowawcze założenia ideowe.

Obojętność społeczeństwa galicyjskiego, a przede wszystkim trudności natury finansowej spowodowały, że TOL pod koniec 1902 r. ograniczyło działalność oświatową do zakładania wiejskich czytelni ludowych i domów parafialnych, popularyzujących elementarną wiedzę wśród włościan poprzez odczyty, pogadanki, wystawianie teatralnych sztuk ludowych, a w nielicznych przypadkach organizowanie nauki śpiewu chóralnego.[10] Szczególną aktywnością w pracy społeczno-oświatowej wśród ludu wykazało się TOL w Przemyślu. Z inicjatywy i pod wieloletnim przewodnictwem biskupa przemyskiego Józefa S. Pelczara, byłego profesora Uniwersytetu Jagiellońskiego, organizowało w salach „Przyjaźni" popularne codzienne wykłady dla klas „niższych" z zakresu problematyki religijnej, społecznej, historycznej i innych dziedzin wiedzy:[11] O tym, jaką wagę biskup przemyski przywiązywał do sprawy popularyzacji oświaty, świadczy jego mowa z dnia 13 stycznia 1901 r., wygłoszona dla duchowieństwa podczas uroczystości intronizacyjnych, w której wezwał je do ujęcia oświaty ludowej we własne ręce. Przestrzegał duchowieństwo przed wpływem złej oświaty, która utoruje drogę

8 *Sprawozdanie Wydziału KTOL za rok 1893*, s. 3–9.

9 Malkiewicz, A. dz. cyt., s. 313; Kobyłecki, S. dz. cyt., s. 287–288.

10 Doroczne Walne Zgromadzenie krakowskiego TOL. *Oświata Ludowa* 1911, nr 2, s. 75–79; Malkiewicz, A. dz. cyt., s. 313.

11 Popularne wykłady. *Echo Przemyskie* 1905, nr 89, s. 1; Wykłady popularne. *Echo Przemyskie* 1909, nr 99, s. 2.

przewrotom społecznym[12]. Wzywał do zakładania bibliotek i czytelni parafialnych. Wyraźnie akcentował tezę, że „...społeczeństwu grozi powódź złych prądów, trzeba (...) budować mocną groblę, a tą jest duch chrześcijański"[13]. Na podkreślenie zasługuje również wystąpienie J. S. Pelczara w Sejmie Krajowym w dniu 10 listopada 1902 r.; poddał w nim ostrej krytyce zbyt powolny rozwój Towarzystwa, niski poziom oświaty galicyjskiej, a przede wszystkim słaby rozwój czytelni i czytelnictwa wśród ludu. Świadczą o tym również obliczenia Stanisława Rymara, wybitnego popularyzatora i organizatora życia kulturalnego w Galicji. Wprawdzie liczba czytelni i wypożyczalni ludowych stale wzrastała i odpowiadały one na względne potrzeby organizatorów i społeczne czytelników, to jednak liczba ich i jakość znacznie odbiegały od oczekiwań społecznych.

Towarzystwo, podejmując działania oświatowe, w tym upowszechnianie czytelnictwa, wyraźnie odpowiadało na zapotrzebowanie społeczeństwa. Poprzez udostępnianie książek, broszur i czasopism o treści historycznej, religijnej, społecznej, pedagogicznej, rolniczej itp. realizowało przede wszystkim problematykę wychowania intelektualnego, społeczno-moralnego i estetycznego. Publikowało wydawnictwa dostosowane do poziomu i zainteresowań „niewyrobionych umysłowo" czytelników oraz potrzeb społecznych ludu wiejskiego i miejskiego.

Czytelnie TOL pracowały w duchu zachowawczym, gdyż opanowane zostały przez duchowieństwo katolickie, popierane przez siły konserwatywne. Jak wielką wagę przywiązywano do rozwoju czytelni wiejskich – parafialnych i jak walczono o „rząd dusz chłopskich", wyraźnie świadczą instrukcje, odezwy i mowy biskupa przemyskiego J. S. Pelczara. W jednej z nich, wygłoszonej do duchowieństwa diecezji przemyskiej, czytamy: „(…) oprócz stowarzyszeń dobrą usługę mogą oddać czytelnie i biblioteczki parafialne. (…) U ludu rośnie chęć czytania; potrzeba zatem dać mu dobrą książkę i dobrą gazetę, inaczej wichrzyciele dadzą mu złą, jak niestety już się dzieje. W dostosowaniu dobrych książek może być pomocne krakowskie TOL, do którego przeszło (już) 300 kapłanów"[14].

Z powyższego stwierdzenia wynika, że ani Kościół katolicki, ani też siły konserwatywne nie myślały rezygnować z dominującej roli, jaką pełniły w życiu społecznym i politycznym Galicji. Stojąc na straży wcześniejszego i utrwalonego porządku społecznego, podejmowały walkę z wszelkimi przejawami postępu społecznego, tj. niewygodnymi ideologicznie działaczami związkowymi i oświatowymi, ideologią ruchu robotniczego i ludowego, zwolennikami kształtującego

[12] Szaflik, J. R. (1976). *O rząd chłopskich dusz*. Warszawa, s. 213; *Kronika Diecezji Przemyskiej* 1902, z. 10, s. 388–397.

[13] *Kronika Diecezji Przemyskiej* 1902, z. 10, s. 388–397.

[14] Por.: Wezwanie do założenia bądź do zasilenia czytelni albo wypożyczalni katolickiej w każdej parafii. *Kronika Diecezji Przemyskiej* 1907, s. 497; Instrukcja dla Wielebnego Duchowieństwa o zakładaniu czytelni parafialnych i urządzaniu pogadanek czy wykładów. *Kronika Diecezji Przemyskiej* 1904, s. 254; Mowa o zadaniu duchowieństwa w naszych czasach (J. S. Pelczar jako profesor UJ i kanonik krakowski na zebraniu kapłanów Sodalicji Kongregacji Maryańskiej w Krakowie 23 września 1898 r.). *Kronika Diecezji Przemyskiej* 1903, s. 181 i n.

się socjalizmu itp. Nie przebierały w środkach o „rząd dusz" chłopskich i robotniczych. Wykorzystywały do tego celu ambony, konfesjonały, prasę i broszury klerykalne, listy pasterskie, encykliki papieskie, a także liczne stowarzyszenia religijne popularyzujące treści w tymże duchu. W obawie przed przejęciem steru oświaty przez „wichrzycieli" podjęły w tym względzie odpowiednie działania. Opracowały instrukcję dla duchowieństwa, w której zobowiązały ocenzurować książki i czasopisma znajdujące się w czytelniach i biblioteczkach TOL, TSL i TKR. W instrukcji tej czytamy m.in.: „(…) należy przeglądnąć katalog, czy się nie wślizgnęła jaka książka czy gazeta szkodliwa, a potem zasilać (…) książkami dobrymi zwłaszcza treści religijnej, utrzymując nad nią (czytelnią – przyp. J.P.) ciągłą kontrolę"[15]. Przytoczony fragment instrukcji wyraźnie świadczy o tym, że Kościół katolicki zmierzał tendencyjnie do kształcenia i wychowania dorosłych dla własnych potrzeb i w duchu krzewienia moralności religijnej, a także konsekwentnie dążył do narzucenia tej koncepcji pozostałym i uzależnionym towarzystwom kulturalno-oświatowym.

Na początku lat osiemdziesiątych XIX stulecia, wkrótce po założeniu stowarzyszeń oświatowych mających swe siedziby w Krakowie i we Lwowie, rozpoczęły działalność lokalne towarzystwa o podobnych zadaniach: w Gorlicach, Rzeszowie Bochni, Nowym Targu, Jaśle, Pilźnie, Stanisławowie i Tarnowie. Każde z nich prowadziło po kilkadziesiąt czytelni miejskich i wiejskich. Przez kilka lat działało z powodzeniem TOL w Stanisławowie, które zasięgiem oddziaływania objęło również ludność ukraińską. Kiedy w 1886 r. dokonano otwarcia czytelni ludowej w Tyśmienicy, przedstawiciele ludności ruskiej zdecydowali się przyłączyć do niej własną czytelnię. Z wyjątkiem Towarzystwa Oświaty Ludowej w Tarnowie, które funkcjonowało aż do wybuchu pierwszej wojny światowej, pozostałe, z powodu małej liczby członków i braku środków finansowych, braku koordynacji działań oraz rozproszenia wysiłków, zanikały, a prowadzone przez nie biblioteczki i czytelnie przejmowały towarzystwa prężniejsze organizacyjnie i silniejsze ekonomicznie[16]. W późniejszych latach TOL znacznie rozszerzyło program działania oświatowego. Przystąpiło do zakładania biblioteczek ruchomych w terenie i przy seminariach nauczycielskich. Uzupełniało księgozbiory bibliotek i czytelni już funkcjonujących, w których wygłaszano wykłady, odczyty tudzież pogadanki, głównie w duchu katolicko-narodowym[17].

[15] Instrukcja... dz. cyt. *Kronika Diecezji Przemyskiej* 1904, s. 254 , i n. i 1907, s. 497.
[16] *Gwiazdka Cieszyńska* 1884, nr 10, s. 97; *Przewodnik Oświatowy* 1908, s. 274–274.
[17] Lubecki, K. (1912). Krakowskie TOL. *Oświata Ludowa* 1912, s. 290.

3. Działalność popularyzatorska Towarzystwa Oświaty Ludowej

Już w pierwszych latach funkcjonowania Towarzystwo aktywnie włączyło się w nurt popularyzowania wiedzy, krzewienia „zdrowej" oświaty narodowej w duchu religijnym[18]. Założenia programowe realizowało nie tylko poprzez czytelnie i wypożyczalne, a w nich głośne czytanie prasy, czasopism i popularnych książek, lecz znacznie rozszerzyło formy działalności skupiające się wokół wydawania, sprzedaży i rozdawnictwa popularnych dziełek ludowych, włączania i premiowania nauczycieli szkół ludowych, odznaczających się szczególną aktywnością w szerzeniu oświaty, a przede wszystkim włączyło się w nurt organizowania publicznych wykładów, odczytów i pogadanek. Praktycznie ta wielopłaszczyznowa i wielokierunkowa działalność oświatowa po kilku latach spotkała się z nikłym zainteresowaniem, obojętnością, krytyką a nawet wrogością niektórych kręgów społeczeństwa galicyjskiego. Obojętność społeczeństwa, a przede wszystkim trudności finansowe Towarzystwa, spowodowały ograniczenie jego działalności, sprowadzające się do zakładania wiejskich czytelni ludowych i domów parafialnych, w których popularyzowało elementarną wiedzę, zwłaszcza wśród włościan, poprzez odczyty i pogadanki, przedstawienia ludowe, a w nielicznych przypadkach śpiew chóralny[19]. Szczególną aktywnością w pracy społeczno-oświatowej wśród ludu wykazał się oddział TOL w Przemyślu. Z inicjatywy i pod przewodnictwem biskupa Józefa Sebastiana Pelczara Towarzystwo organizowało w salach „Przyjaźni" popularne coniedzielne wykłady dla klas niższych, podejmując problematykę religijną, społeczną, historyczną, jak również zagadnienia z dziedziny fizyki, geografii itp.[20] Biskup J. S. Pelczar dużą wagę przywiązywał do sprawy popularyzacji oświaty. Dnia 13 stycznia 1901 roku podczas uroczystości intronizacyjnych w wygłoszonym do duchowieństwa przemówieniu, wezwał kler diecezji przemyskiej do ujęcia w swe ręce steru oświaty ludowej, przestrzegając jednocześnie, że w przeciwnym razie pójdzie ona błędnymi drogami i stanie się to, co się stało we Francji przed rewolucją, tj. zła oświata utoruje drogę przewrotom społecznym[21].

Na łamach prasy katolickiej ukazało się wiele artykułów, w których publicyści domagali się usprawnienia i zintensyfikowania pracy oświatowej w oddziałach TOL. Przykładowo, S. Zalasiński proponował zorganizować planową i długofalową działalność w zakresie podniesienia poziomu pracy oświatowej. W tym

[18] Malkiewicz, A. (1902). Nasze towarzystwa oświatowe w roku 1902. *Przegląd Powszechny* 1904, s. 313; Kobyłecki, S. (1901). Oświata ludu. *Przegląd Powszechny* 1901, s. 287; Kilka uwag o pracy wśród ludu. *Echo Przemyskie* 1912, nr 32 i 33; *Oświata Ludowa* 1911, nr 2, s. 73–74 (Mowa Prezesa TOL Radcy Dworu prof. dra B. Wichierkiewicza na Walnym Zgromadzeniu TOL z 26 VI 1911 r. w Krakowie).

[19] Doroczne Walne Zgromadzenie Krakowskiego TOL. *Oświata Ludowa* 1911, nr 2, s. 75–79; Malkiewicz, A. (1904). Nasze... . *Przegląd Powszechny* 1904, s. 313.

[20] Tamże, s. 313 i n.

[21] Szaflik, J. R. (1976). *O rząd dusz chłopskich*, Warszawa, s. 213.

celu proponował przeprowadzić wstępną diagnozę społeczną w zakresie potrzeb oświatowych dorosłego społeczeństwa. Sugerował opracować plany działania oświatowego, obejmujące tematykę związaną z potrzebami środowiska i przygotowaniem odbiorców określonych form oświatowych. Widział potrzebę włączenia do tej pracy ludzi dobrej woli, chętnych, zaangażowanych i odpowiednio przygotowanych[22].

W 1911 roku Walne Zgromadzenie TOL, dokonując podsumowania wieloletniej działalności oświatowej, postanowiło zintensyfikować działalność popularyzatorską poprzez zwiększenie liczby pogadanek, odczytów i wykładów z wykorzystaniem prelegentów dających pełną gwarancję, iż są katolikami z przekonania. Do wykładów o charakterze politycznym zalecało przystępować ostrożnie, korzystać z instrukcji Komitetu Diecezjalnego. Dla prelegentów, jak i uczestników proponowało opracować propedeutykę polityczną, zawierającą podstawową wiedzę z zagadnień społecznych oraz kardynalne zasady życia chrześcijańskiego, ułożone według encyklik papieskich i orzeczeń synodalnych[23]. Działalność społeczno-oświatowa duchowieństwa diecezji przemyskiej uległa intensywności po zjeździe duchowieństwa we Lwowie. W 1904 roku podczas obrad zwrócono szczególną uwagę na potrzebę udziału księży w działalności towarzystw o charakterze społeczno – gospodarczym oraz wpływu tychże na kierunek i treści upowszechnianej wiedzy.

Jak duże znaczenie Kościół katolicki przywiązywał do problemu popularyzowania oświaty wśród ludu, świadczą praktyczne działania kurii biskupiej w Przemyślu, która powołała w tym celu Komitet Diecezjalny. Komitet opracował i opublikował w *Kronice Diecezji Przemyskiej* dla duchowieństwa parafialnego tematykę odczytów i pogadanek wraz z instrukcją metodyczną[24]. Problematyka wykładów i odczytów koncentrowała się wokół treści religijnych (13 wykładów), społecznych (27), historycznych (13), ekonomicznych o nachyleniu rolniczym (7) i pedagogicznych (6). Przy niektórych zagadnieniach zamieszczał tytuły prac, które mogły stanowić pomoc merytoryczno-metodyczną dla prelegentów przygotowujących się do wystąpienia. Powyższe zestawienie wskazuje na wyraźną przewagę odczytów o treściach społeczno-religijnych. Dominujący profil odczytów i pogadanek w pełni odpowiadał funkcjom Towarzystwa, wynikającym z jego statutu i przyjętego programu działania.

Analizując sprawozdania należy stwierdzić, iż tematy wykładów i odczytów znacznie przekraczały i odbiegały od propozycji Komitetu Diecezjalnego. Wykłady historyczne dotyczyły w przeważającej mierze dziejów ojczystych od Piastów do XIX stulecia. Dominowały wśród nich tematy zrywów powstańczych, zagadnienia związane z najazdem szwedzkim, Konstytucją 3 Maja, sięgano także po te-

[22] Potoczny, J. dz. cyt., s. 145.

[23] Tamże, s. 145

[24] Spis tematów dla wykładów, pogadanek i odczytów. *Kronika Diecezji Przemyskiej* 1907, s. 59–61; O szerzeniu pożytecznej oświaty wśród ludu, a mianowicie o czytelniach, pismach ludowych, pogadankach i wykładach. *Kronika Diecezji Przemyskiej* 1907, s. 328–331.

maty związane z historią Kościoła w Polsce i na świecie. W przypadku wykładów z dziedziny gospodarczej sięgano po tematy związane z rolnictwem. Zajmowano się problematyką unowocześnienia techniki uprawy roli, potrzebą wprowadzenia nowych odmian zbóż, przeprowadzenia melioracji, unowocześnienia produkcji sadowniczej i warzywniczej. Wiele miejsca poświęcono sprawie tworzenia spółek oszczędnościowo – pożyczkowych, rolniczych, samopomocowych oraz zagadnieniom związanym z rozwojem drobnego przemysłu krajowego i polskiego handlu[25]. Wśród tematów społecznych przeważały problemy związane z patologią rodzinną, pijaństwem i pieniactwem społeczeństwa galicyjskiego. Omawiano też wiele tematów związanych z rozwojem ruchu chrześcijańsko-społecznego, tj. potrzebą organizowania katolickich związków zawodowych i stowarzyszeń katolickich[26]. Organizując wykłady starano się uaktualniać problematykę i dostosować ją do potrzeb słuchaczy i chwili. Dotyczyły one najczęściej życia społecznego, czasami politycznego oraz spraw Kościoła katolickiego. Wśród nich pojawiały się wykłady i odczyty o socjalizmie, modernizmie, rozwodach, sytuacji Kościoła katolickiego we Francji, rozdziale Kościoła od państwa, kwestiach społecznych, prześladowaniu Kościoła w Prusach itp.

4. Zakończenie

Analiza zebranego materiału źródłowego pozwala stwierdzić, iż ani Kościół, ani siły konserwatywne nie rezygnowały łatwo z dominującej roli, jaką pełniły w życiu społecznym i politycznym Galicji. Stojąc bowiem na straży utrwalonego już porządku społecznego, podejmowały walkę z wszelkimi przejawami postępu społecznego, m.in. z działaczami i ideologią ruchu ludowego, robotniczego, zwolennikami kształtującego się socjalizmu itp. Nie przebierały w środkach w walce o *„rząd dusz"* chłopskich i robotniczych. Wykorzystywały do tego celu ambony, konfesjonały, prasę i broszury, listy pasterskie, encykliki papieskie, a także odpowiednio dobrane treści pogadanek, odczytów i wykładów, które miały stanowić zabezpieczenie przed propagandą radykalnego ruchu ludowego i socjalistycznego.

Towarzystwo Oświaty Ludowej na przełomie XIX i XX stulecia pozytywnie zasłużyło się w upowszechnianiu oświaty i kultury nie tylko na wsi, lecz także w bardziej zaniedbanych środowiskach miejskich. Mimo iż konkurowało z bardziej prężną organizacją o podobnym programie działania (TSL), to jednak pozostało wierne programowi. Trzymało się zasady, że ludowi potrzebna była oświata o kierunku religijno-moralnym, która stanowiła podstawę duchowego życia. Miała to być wiedza historyczno-patriotyczna, rozwijająca obywatelskie uczucia i wreszcie ekonomiczno-gospodarcza, ułatwiająca rozwój i dobrobyt poszczegól-

[25] Por.: Sprawozdanie z działalności Związku Katolicko-Społecznego w parafiach diecezji przemyskiej za 1906 r. *Kronika Diecezji Przemyskiej* 1907, z. 2, s. 368, s. 387, s. 412, s. 423;

[26] Por.: Kalnicka, E. dz. cyt., s. 125.

nych warstw społeczeństwa galicyjskiego, oraz wiedza wzmacniająca siłę materialną kraju.

Reasumując należy stwierdzić, że w ciągu pierwszych 18 lat swego istnienia TOL, szczególnie krakowskie, dobrze zasłużyło się w upowszechnianiu oświaty nie tylko na wsi, lecz także w zaniedbanych środowiskach miejskich. Wprawdzie w początkowym okresie borykało się z wieloma trudnościami natury finansowej, organizacyjnej, lokalowej i merytorycznej, konkurowało z nową i prężną TSL, to jednak pozostało wierne realizowanym celom i cierpliwie pracowało nad ich urzeczywistnieniem. W jednym ze sprawozdań z działalności czytamy: „Towarzystwo nasze trzyma się zasady, że ludowi potrzebna jest oświata w trojakim kierunku: religijno-moralna jako podstawa duchowego życia, historyczno-patriotyczna jako podstawa obywatelskich uczuć i wreszcie ekonomiczno-gospodarcza w celu ułatwienia rozwoju dobrobytu pojedynczych warstw i siły materialnej kraju”[27].

Czytelnie Towarzystwa Oświaty Ludowej należały – obok szkół ludowych – do pierwszych trwałych instytucji oświatowych w środowiskach wiejskich i miasteczkach Galicji. Przez kilka dziesiątek lat upowszechniały one czytelnictwo, rozprowadzały książki i czasopisma, organizowały odczyty, pogadanki i wykłady. Była to jednak praca żmudna i ciężka, szczególnie w oddalonych miejscowościach. Większość obowiązków spoczywała na osobach pracujących społecznie, które często nie miały odpowiednich kwalifikacji lub nie dysponowały wolnym czasem, by troszczyć się o powierzone im biblioteczki, wypożyczalnie i czytelnie ludowe. Jednakże Towarzystwo w pierwszych latach XX stulecia zrealizowało swoje zadania, o czym świadczą wyraźnie przekazy pamiętnikarskie, wspominające pochlebnie założycieli Towarzystwa i ich działaczy[28].

[27] *VII Sprawozdanie Wydziału Krakowskiego Towarzystwa Oświaty Ludowej. Rok 1890*, s. 5.
[28] Słomka, J. (1929). *Pamiętniki włościanina od pańszczyzny do dni dzisiejszych*. Kraków, s. 552.

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE 2014(1)
ROZPRAWY I MATERIAŁY, s. 173–288

Ewa Barnaś-Baran
Uniwersytet Rzeszowski

Świętowanie w wiejskiej rodzinie galicyjskiej

Celebrations in a rural family in Galicia

S t r e s z c z e n i e
Święto w wiejskiej rodzinie galicyjskiej tworzyło nowy rodzaj rzeczywistości, przełamywało rutynę codzienności i miało unikatowy już dzisiaj walor jednoczenia członków rodzin oraz niemal całej społeczności wiejskiej. Przedmiotom i zachowaniom nadawano w tym czasie szczególną treść, rodzinne obyczaje związane z kreacją życia (chrzest) oraz jego pełnią (wesele) umożliwiały budowanie własnej tożsamości, stanowiły potwierdzenie przynależności do określonej grupy społecznej. Celem artykułu było przedstawienie sposobu świętowania ważnych momentów w życiu rodziny, jakim był chrzest i wesele. Podstawą źródłową do realizacji tematu były materiały zgromadzone w Archiwum Muzeum Etnograficznego w Rzeszowie.

S u m m a r y
Special occasions celebrated by rural families in Galicia created new type of reality, interrupted daily routines and united family members or entire rural communities in ways which today are a rarity. During such time objects and behaviours were awarded with special meaning; family customs celebrating the creation of life (christening) and its fullness (wedding) were a way to build one's own identity, and to confirm one's belonging to a specific social group. The article focuses on the ways of celebrating family occasions of special importance, such as christening and wedding. Discussion of the subject is based on materials and resources collected in the Archives of Ethnographic Museum in Rzeszów.

S ł o w a k l u c z o w e: rodziny wiejskie w Galicji, rodzinne obyczaje, chrzest, wesele
K e y w o r d s: rural families in Galicia, family customs, christening, wedding

1. Wprowadzenie

Zmiany, jakie następują w życiu współczesnych ludzi obejmują wiele obszarów ich funkcjonowania. Postępujący rozpad więzi rodzinnych i społecznych, wzrastająca anonimowość oraz poczucie osamotnienia i lęku stały się tematem często poruszanym w dyskusjach, jak również na kartach opracowań naukowych. Wartości, które uznają Polacy za najważniejsze nie znajdują przełożenia na rzeczywistość przez nich generowaną[1]. Według Bogdana Jastrzębskiego, człowieka żyjącego w XXI wieku charakteryzuje brak wiedzy na temat wartości, a jeżeli potrafi je wymienić, to nie zna ich znaczenia: „[…] jeśli ich w sobie doświadcza, to nie potrafi ich wyartykułować, nie mówiąc już nawet o ich uzasadnieniu […]"[2]. Uwagę ludzi ogniskują nowe zjawiska, zachowania, wzory budowania relacji z innymi i spędzania czasu, niemające nic wspólnego z kulturową przeszłością narodu oraz tradycją. Ludzie, ulegając kulturze komercyjnej, przejmują również święta i sposoby świętowania, które stanowią zapożyczenia z obcych tradycji[3].

Przemianom ulegają preferowane oraz realizowane modele życia rodzinnego, w tym spotkań rodzinnych. Polacy spotykają się z rodziną z różnych okazji, na przykład ważnych wydarzeń w życiu poszczególnych członkówtakich jak: chrzest, ślub, pogrzeb[4]. Zainteresowaniem, zwłaszcza młodych ludzi, cieszą się nowe sposoby świętowania ważnych wydarzeń rodzinnych. Tradycyjne sposoby obchodzenia świąt postrzegane są przez nich jako anachronizmy, jako przykład braku otwarcia się na nowości, często wręcz prymitywizm. Zdaniem Joanny Minksztym, młodzież ulega modzie i globalizacji nie zawsze będąc świadoma tego faktu[5]. Medialny napór „świątecznych nowości" połączony z podejmowanymi przez starsze pokolenie próbami podtrzymania tradycji i obrzędów swojego regionu powodu-

[1] Wśród deklarowanych przez Polaków nadrzędnych wartości, od 2005 r. 82% ankietowanych wymienia szczęście rodzinne. W przeprowadzanych przez CBOS w 2013 r. badaniach podkreślono, że od lat niezmiennie pozostają najważniejszymi dla respondentów wartości prospołeczne takie jak: szczęście rodzinne, zdrowie, uczciwość, szacunek innych ludzi, przyjaźń. Należy zaznaczyć, że w ostatnich latach wzrosła akceptacja badanych dla rozwodów, antykoncepcji, seksu przedmałżeńskiego, homoseksualizmu i życia bez związku małżeńskiego. *Komunikat z badań CBOS. Wartości i normy*, oprac. R. Boguszewski, sierpień 2013, s. 1,9; http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_111_13.PDF. Dostęp: 12.02.2014.

[2] Jastrzębski, B. (2008). Święto w strukturze ponowoczesnego zachodu. W: W. Muszyński, M. Sokołowski (red. nauk.), *Homo kreator czy homo ludens? Nowe formy aktywności i spędzania wolnego czasu*, Toruń, s. 129.

[3] Krzysztofek, K. (2008). Skonsumowany konsument, czyli samokonsumujące się społeczeństwo. W: tamże, s. 202–203.

[4] Z badań CBOS wynika, że ogromna większość (89–93%) ankietowanych spotyka się z rodziną z okazji różnych świąt kościelnych, świętowania imienin, urodzin (87%). *Komunikat z badań CBOS, Więzi rodzinne*, oprac. R. Boguszewski, lipiec 2013, s. 7, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_107_13.PDF. Dostęp: 12.02.2014.

[5] Minksztym, J. (2007). „Święta, których dorośli nie obchodzą". Czy wychowanie jest do świętowania koniecznie potrzebne. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red. nauk), *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, T. 2, Gdańsk, s. 355.

je, że obserwuje się powstawanie sfabrykowanej tożsamości młodzieży, która jest obca dla niej samej i mało czytelna dla osób starszych[6].

Można przyjąć, że nowe ceremonie świąteczne w niewielkim stopniu posiadają unikatowy walor, którym jest budowanie więzi rodzinnych i społecznych oraz łączenia ludzi różnych pokoleń. Bogumiła K. Nita i Danuta Raś zwróciły uwagę, że „[…] typowa obyczajowość zaczyna powoli zanikać, ulega zapomnieniu, pewnym modyfikacjom. Większość młodych ludzi nie zna tradycji i obrzędów swojego regionu. Wynika to niejednokrotnie z faktu, że tradycje te są słabo lub w ogóle nie są popularyzowane, nie przywiązuje się do nich większego znaczenia"[7]. Wygenerowana w XXI wieku rzeczywistość nasuwa pytanie o sposoby świętowania w rodzinach współczesnych, stawia ludzi przed koniecznością poszukiwania odpowiedzi na temat stylu świętowania w rodzinie: komercyjnego czy tradycyjnego. Do rozstrzygnięcia tego dylematu potrzebna jest wiedza na temat tradycji, obrzędów oraz potrzeb, które miały zaspokajać preferowane przez poprzednie pokolenia sposoby rodzinnego świętowania. Młodzi ludzie nie zawsze odrzucają wzorce świętowania rodziców, dziadków w wyniku negacji ich wartości, częstą przyczyną przejmowania nowych świątecznych zachowań jest brak wiadomości na temat święta, jego znaczenia oraz interpretacji[8].

Materiały źródłowe, które posłużyły do ukazania przebiegu ceremonii świętowania w galicyjskich rodzinach wiejskich pochodzą z Archiwum Muzeum Etnograficznego w Rzeszowie. Wykorzystano zgromadzony tam, w ramach badań terenowych prowadzonych przez pracowników Muzeum w latach 60. i 70. XX w., zbiór ankiet, wywiadów i odnotowanych wypowiedzi ustnych, w większości w formie rękopisów[9].

Zwyczaje w polskim domu oraz czas świętowania uporządkowane były w układ cykliczny, który rządził się własnymi prawami, zaś rozpoczynanie i finalizacja świąt łączyły się z rytuałami końca i początku[10]. Rodzinne świętowanie przybierało formę obrzędową, związane było z cyklem życia. Barbara Ogrodowska wśród polskich tradycji i obyczajów rodzinnych wymieniła te wiążące się z początkami

---

6 Krzysztofek, K. *Skonsumowany konsument…*, s. 202–203.

7 Jedynak, B. O komplikowaniu się sytuacji przekazu tradycji narodowej w szkole polskiej w Polsce. *Język Polski w Szkole* IV-VIII 1997/98, nr 3, s. 7–8; Makowska, J. (1999). Zmiany w sposobach świętowania. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 1999, nr 3 (wkładka), s. 15–16.

8 Na zajęciach realizowanych przez autorkę artykułu w Instytucie Pedagogiki UR z przedmiotu – historia myśli pedagogicznej – podejmowana jest tematyka tradycji świątecznych w Galicji w XIX i na pocz. XX w. Spotyka się ona z dużym zainteresowaniem studentów oraz świadczy o zapotrzebowaniu młodych ludzi na odbiór informacji z tego obszaru wiedzy.

9 Korzystano z relacji ze świąt rodzinnych, opisów zapamiętanych obrzędów i zwyczajów charakterystycznych dla chrzcin, wesela i pogrzebu. Badania przeprowadzone zostały przez Iwonę Adamczyk, Romanę Uryniak, Edwarda Charchota, Danutę Sobaszek, Władysławę Daszykowską, Stanisławę Darłakową. Odpowiedzi udzielały osoby w wieku 40–90 lat, które relacjonowały m.in. tradycje świąteczne ich rodziców, dziadków, którzy byli mieszkańcami ziem galicyjskich.

10 Hryń-Kuśmierek, R., Śliwa, Z., Łagoda-Maricniak, J., Gotowiec, A., Aszkiewicz, E. (2007). *Zwyczaje w polskim domu. Księga tradycji*. Poznań, s. 15.

życia (kreacja życia, narodziny, poród i wywód, chrzest, dzieciństwo i młodość), pełnią życia (swaty, wesele, przyjęcie do nowej rodziny), zmierzchem życia (starość, ceremonie pożegnalne i pogrzebowe)[11]. W artykule skoncentrowano się na dwóch istotnych momentach z życia człowieka: chrzcie i weselu.

Zapoznając się z ceremonią świąt rodzinnych mieszkańców wsi galicyjskiej, oraz ich potomków, podjęto próbę określenia, jakie zachowania, symbole, okoliczności towarzyszyły rodzinom podczas chrztu oraz wesela. Analiza tradycyjnych świąt rodzinnych, obrzędów związanych z chrztem i weselem umożliwiła zwrócenie uwagi na wartości, które budowały wspólnotę rodzin wiejskich, poczucie więzi, tworzyły bazę wspólnego, rodzinnego świętowania. Pośrednim celem artykułu było zainspirowanie do korzystania, a także propagowania, dziedzictwa ludowej przeszłości.

2. Święto w rodzinie i jego znaczenie

Halina Mielicka w pracy poświęconej antropologii świąt i świętowania przyjęła założenie, „że święta tworzą odrębny rodzaj czy poziom rzeczywistości, który przełamuje ograniczenia codzienności i wprowadza symboliczne odniesienia do uznawanych społecznie wartości”[12]. Rzeczywistość ta nie jest doświadczania na co dzień jako istniejąca. Znaki i symbole, poprzez które jest wyrażana, mogą powodować zmiany w zachowaniach ludzi. Ich przybliżanie w dużej mierze jest zadaniem rodziców, wychowawców i wszystkich osób dorosłych, które mogą i powinny ułatwić dzieciom i młodzieży poznanie symboli świąt, umożliwić ich odczytanie. Istotą świąt i świętowania ma być przekroczenie codzienności we wszystkich jej wymiarach. Aby taki stan uzyskać, należy, zdaniem H. Mielickiej, nadać przedmiotom i zachowaniom szczególną treść. Podsumowując te rozważania stwierdziła, że świętowanie warunkowane jest przez wiedzę i określone zaangażowanie emocjonalne.

„Wspólnota świętowania” jest dobrem, którego można nauczyć, nabywa się go zwłaszcza w procesie enkulturacji[13]. Symbole świąt odwołują się do systemu wartości, który dana wspólnota preferuje, mogą jednocześnie podważać jego istnienie, wprowadzać nowe znaczenie, modyfikować stare. Sytuacja taka burzy ład codzienności, kreuje inny porządek – świąteczny. Świętowaniu towarzyszą przeżycia emocjonalne, tworzy się więź, która łączy obchodzących święto. Ludzie uczestniczą w sytuacjach, w których odgrywają określone role społeczne, zaś odmienność i wyjątkowość nowych kreacji podkreślają strojem, kostiumem, maską, rekwizytem. W przemianie pomagają gesty, słowa oraz wykonywane czynności.

[11] Ogrodowska, B. (2007). *Polskie tradycje i obyczaje rodzinne*. Warszawa, s. 323.

[12] Mielicka, H. (2006). *Antropologia świąt i świętowania*. Kielce, s. 11.

[13] Święta umożliwiają odróżnienie własnej kultury od innej i umożliwiają określenie lub zamanifestowanie własnej tożsamości. Tamże, s. 25.

Specjalnego znaczenia nabiera przestrzeń, która wydzielona przez ludzi staje się miejscem dokonywania obrzędów i rytuałów. L. Pełka przyjął, że święto umożliwia przekraczanie kategorii czasu, przestrzeni i wartości, które obowiązują, a realizuje się to poprzez działania indywidualne, społeczne i kulturowe[14]. Indywidualne przeżycia związane ze świętami, często na poziomie religijnym, podkreślanie znaczenia norm na poziomie społecznym oraz przekazywane z pokolenia na pokolenie wartości i tradycje potwierdzają odrębną w stosunku do codzienności strukturę świąt oraz tworzą podstawę do istnienia tożsamości kulturowej, warunkując tym samym trwanie kultury.

Ze świętowaniem wiążą się określone wzory zachowań, będące zarówno obiektywnymi faktami społecznymi, jak i subiektywnym odczuciem zmian zachodzących w sytuacji życiowej człowieka. Zmiany dotyczą osobowości, warunkują aktywność emocjonalną i poznawczą. Przemianie ulega formuła kontaktu z innymi ludźmi. Odbywają się one na drodze spotkania, w trakcie którego istnieje możliwość zagrania ról społecznych, w których na co dzień nie można się realizować lub ich prawidłowe pełnienie jest zakłócone. Ważnym aspektem świętowania jest okazywanie uczuć, odbywa się to w atmosferze niezwykłości, zatrzymania codziennego porządku dnia. Świętowanie może być formą doświadczania samego siebie, pozwala przekroczyć własne ograniczenia i odnaleźć sens życia.

Z analizy literatury wynika, że zakładanie celów utylitarnych świąt jest błędne. Rozpatrywanie świętowania wyłącznie w kategoriach odpoczynku, odprężenia wiązałoby się z zamknięciem go w wymiarze utylitarnym i sprowadzeniem do wymiaru praktycyzmu[15]. Święto ma być oderwaniem od codzienności, przerwaniem codziennych zachowań, ale nie jest czasem lenistwa, bierności. Święta umożliwiają konfrontację z wartościami pożądanymi i cenionymi, refleksję nad sensem życia, ekspresję własnej osobowości. Dają możliwość przekroczenia tego, co odbywa się w dniu codziennym[16].

Z racjonalno-praktycznego i irracjonalno-wierzeniowego charakteru świąt wynikają ich określone funkcje. Istotna dla człowieka możliwość zaspokajania potrzeb psychicznych, zwłaszcza samookreślenia, akceptacji, bezpieczeństwa, potwierdzenia własnej tożsamości, przeżywania nowych doświadczeń staje się możliwa dzięki funkcji indywidualnej świąt. Funkcje społeczne mają wymiar integracyjny, powiązane są z potrzebami przynależności, potwierdzenia własnej tożsamości społecznej. Funkcje kulturowe wiążą się z ponadpokoleniowym przekazem wartości, potrzebą wyrażania i manifestowania związku z lokalną społecznością, osobami pochodzącymi z danego kraju, państwa. Święta, zwłaszcza związane z nimi symbole, stanowią gwarant ciągłości kulturowej, zaspokajając

[14] Tamże, s. 29–30.

[15] Tamże, s. 27.

[16] Jak podają autorzy badań CBOS, szczególne nasilenie zmian w sposobie obchodzenia świąt, zwłaszcza religijnych. przyniosła ostatnia dekada. Zmienia się zwłaszcza sposób spędzania świąt, częściej wykorzystywane są do wyjazdu niż do spędzania ich na łonie rodziny: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2002/K_058_02.PDF. Dostęp: 12.02.2014.

potrzeby indywidualne i społeczne, pomimo odniesień do codzienności i spontanicznych zmian, jakim podlegają. Zdaniem H. Mielickiej, funkcje świąt wskazują na istnienie czterech systemów interpretacyjnych, tj. ideologicznego, emocjonalnego, utylitarnego i widowiskowego[17]. Świętowanie jest rodzajem upamiętniania ważnych wydarzeń dla wspólnoty, zarazem staje się sygnałem czasu przełomu, na przykład kończenia i rozpoczynania określonego etapu życia.

3. Chrzest dziecka

Obrzędy inicjacyjne wiązały się z przygotowaniem i wprowadzeniem dziecka do kręgu wspólnotowego oraz nadaniem mu określonego statusu społecznego. Należały do nich obrzędy powitania niemowlęcia, nadania mu imienia oraz chrzest. Obrzędy były „liturgią ubezpieczającą"[18], chroniły od grożącego niebezpieczeństwa, stanowiły odpowiedź na zagrożenie lub sposób na zapobieganie kryzysowi. Niezbędnymi do przeprowadzenia, wykonania czynności i praktyk obrzędowych były tzw. transformatory, ułatwiające przejście od natury do kultury (należały do nich osoby boskie, święte, przedmioty sakralne, ziemia, przedmioty żelazne, próg, ogień itd.)[19]. W Kościele katolickim wyraz *obrzęd* oznaczał „porządek i sposób sprawowania publicznej służby bożej"[20], co oznaczało odpowiednią kolejność czynności oraz tryb ich odbywania. Obrzęd chrztu świętego miał zatem zatwierdzony wiekami przebieg, w czasie którego uczestniczyła rodzina, chrzestni oraz dziecko, któremu nadawano imię.

Okresem szczególnie niebezpiecznym dla kobiety oraz jej otoczenia był czas ciąży. Wynikało to z przeświadczenia, iż kobieta ciężarna znajdowała się w stanie rytualnej nieczystości, zaś dziecko należało do sfery zaświatowej i było istotą hybrydyczną[21]. Kobieta, która była w ciąży, zobowiązana była do wystrzegania się różnych czynności, które mogły być niebezpieczne dla niej, dla jej dziecka. Jej stan powodował, że z jednej strony stanowiła zagrożenie dla innych członków

---

17 Mielicka, H. *Antropologia…*, s. 27; Poszczególne funkcje świąt wyjaśniono za H. Mielicką w artykule: Barnaś-Baran, E. (2010). Regionalne dziedzictwo rodzinnych obrzędów świątecznych. *Społeczeństwo i Rodzina* 2010, nr 25, s. 49–70.

18 Claude Rivière nazwał obrzęd „reduktorem lęku w sytuacjach krytycznych", Claude Rivière (2006). Teoria obrzędów świeckich w trzydziestu tezach. W: Marian Filipiak, Maciej Rajewski (red.). *Rytuał. Przeszłość i teraźniejszość*. Lublin, s. 306.

19 Nowina-Sroczyńska, E. (1997). *Przezroczyste ramiona ojca*. Łódź, s. 67, 70–71.

20 ks. Arciszewski, B. (1852). *Wykład historyczny i moralny świąt, obrzędów, zwyczajów Kościoła Katolickiego*. Lwów 1852, s. 180. Podczas chrztu nadawano imię, które było imieniem patrona mającego zapewnić w ten sposób dziecku opiekę. Tamże, s. 185; Szerzej na ten temat: Gołębiowski, Ł. (1884). *Lud polski, jego zwyczaje i zabobony*. Warszwa, t. II; Hani, J. (1994). *Symbolika świątyni chrześcijańskiej*. Kraków; Forster, D. (1990). *Świat symboliki chrześcijańskiej*. Warszawa.

21 Kowalski, P. (2007). *Kultura magiczna. Omen, przesąd, znaczenie*. Warszawa, s. 58; Na ten temat: Kowalski, T. (1998). *Leksykon znaki świata. Omen, przesąd, znaczenie*. Warszawa.

danej społeczności, z drugiej należało ją troskliwie chronić przed wpływem złych mocy[22]. Zatem powinno się:

- unikać spotkania kobiety ciężarnej, jadąc w pole; w takiej sytuacji należało zawrócić konie do domu;
- nie pożyczać od niej jedzenia, pieniędzy, sprzętu rolniczego, ponieważ mogło to przynieść nieszczęście pożyczającemu;
- przestrzegano przed uderzeniem kobiety w ciąży, w przeciwnym razie stosującemu przemoc fizyczną mogła „uschnąć ręka"[23].

Kobiecie w ciąży zagrażało wiele niebezpieczeństw, przed którymi mogła się ustrzec podporządkowując się wielu zakazom i nakazom[24]. Obowiązywały ją również zalecenia pozytywne: chcąc urodzić ładne dziecko powinna otaczać się ładnymi przedmiotami i kontaktować z urodziwymi ludźmi, natomiast unikać patrzenia na rzeczy uznane za brzydkie, kpić z ludzi kalekich, a nawet spoglądać na nich[25]. Fryzurę dziecka mogło zmienić spanie przez matkę na grochu lub kożuchu. Czynność taka zapewniała włosy kręcone. Czytanie przez matkę w ciąży książek, zwłaszcza dużej liczby, warunkowało urodzenie mądrego dziecka. Jeżeli była to dziewczynka, to w przyszłości zostawała nauczycielką, w przypadku chłopca jego los wiązał się z wyborem stanu duchownego[26]. Przekonanie, że dobre i złe właściwości, cechy przedmiotów przenosiły się na dziecko wiązało się z wiarą, że człowiek może wywoływać skutek poprzez naśladowanie przyczyny.

Zapewnienie pomyślności dziecku możliwe było poprzez zapuszczanie włosów przez ciężarną, tzw. kołtuna[27]. Zakaz obejmował wyrzucanie przez okno wło-

---

22 Bystroń, J. S. (1947). *Etnografia Polski*. Warszawa, s. 161.

23 Archiwum Muzeum Etnograficznego w Rzeszowie (dalej: AMER), Adamczyk, I. *Dziecko, związane z nim przesądy i magia, pielęgnacja i żywienie, kołysanki i zabawy, pastwisko i pieśni pastusze*. MR/709, t. 185, s. 6.

24 Nie wolno jej było na przykład szyć, robić na drutach, prząść, zawiązywać snopów na polu, ponieważ zawiązywanie było gestem, który blokował rozwój płodu oraz utrudniał poród. Noszenie korali, miary krawieckiej na szyi mogło spowodować urodzenie się dziecka oplątanego pępowiną. Tylko kobieta zagrożona działaniem mocy nieczystych mogła założyć krwiste (czerwone) korale, które wraz modlitwą na różańcu mogły ją chronić. Kowalski, P. *Kultura magiczna…*, s. 67; AMER, Uryniak, R. *Lecznictwo ludowe, magia i demonologia*. MR/699, t. 175, s. 19.

25 Kobiety chodziły więc do kościoła, żeby wpatrywać się w oblicze Matki Boskiej oraz wizerunki świętych. Tamże, s. 8.

26 Tamże, s. 9.

27 Zakaz obcinania i czesania włosów w szczególnym czasie ludzkiego życia, jakim była ciąża, tłumaczony był niewłaściwością naruszania kompletności ciała ludzkiego w okresie, kiedy kształtowało się nowe życie. Strzyżenie nie odbywało się w sytuacjach przedinicjalnych i granicznych. Kowalski, P. *Kultura magiczna..*, s. 607.

sów[28], które pozostały na grzebieniu podczas czesania, ponieważ ktoś mógł rzucić na nią i dziecko uroki. Po urodzeniu dziecka ścinała włosy.

Kobietom w ciąży nie wolno było wykonywać określonych czynności[29]: nie mogły przechodzić przez sznur, ponieważ dziecko mogło się urodzić „pokręcone"[30], przestraszyć się, gdyż groziło to chorobą dziecka; przeskakiwać przez rów, stać w przeciągu, ponieważ mogła urodzić dziecko niedorozwinięte. Niewskazane były: obserwacja dziur w płocie, spoglądanie przez małe otwory, dziury, ponieważ dziecko mogło mieć zeza; chodzenie bez fartucha, gdyż dziecko mogło urodzić się z katarem[31]. Należało uważać, żeby nie oglądać człowieka zmarłego, w przeciwnym razie dziecko mogło często chorować[32]. Kobietom w ciąży nie wolno było chodzić na cmentarz i w żadnym wypadku nie klękać tam, ponieważ mógł się urodzić „matołek z zapadniętymi oczami"[33]. Przestrzegano, żeby nie patrzyły na ogień, gdyż przestraszenie kobiety w trakcie takiej czynności groziło urodzeniem dziecka z „ogniową twarzą", zaś matka, która dotknęła swojej twarzy, patrząc na przykład na palące się budynki, mogła spowodować, że dziecko urodziło się z „płomieniem" na twarzy[34]. Kobiecie w ciąży nie wolno było siadać na konewce, na dyszlu, na progu. Przechodzenie przez dyszel powodowało, że chłopiec, który miał się urodzić „mógł być nieznośny, jak koń"[35]. Nie powinna brać ze sobą, idąc do pracy w polu, dwóch narzędzi (sierpów, motyk, grabi), ponieważ mogłaby urodzić dwoje dzieci[36]. Kobieta w ciąży powinna uważać, aby na nią nie spadła

[28] Włosy mogły być przedmiotem działań magicznych, czynność wykonana na części odnosiła się do całości. Barwa, długość, gęstość włosów były wiele mówiącymi wskaźnikami. Kosmyki włosów służyły ochronie, zapewnieniu powodzenia i mocy, ale mogły również stać się przedmiotem działań szkodzących. Kowalski, P. *Kultura magiczna*.., s. 607–608. Zwyczaj ten w latach 60. XX w. zanikał. We wsi Tuszów Narodowy 30-letnia kobieta z kołtunem stała się obiektem kpin i zgorszenia na wsi, której mieszkańcy uznali ją za zacofaną, AMER, Adamczyk, I. *Dziecko, związane z nim przesądy i magia…*, s. 9. Trudność utrzymania w higienie kołtuna i związane z tym zagrożenie wszawicą starano się niwelować, polewając głowę spirytusem denaturowym – Rak, S. (1962). *Materiały folklorystycznew zakresie magii*. Grębów, s. 15.

[29] AMER, Adamczyk, I. *Dziecko, związane z nim przesądy i magia…*, s. 9.

[30] W Krakowskiem wierzono, że dziecko mogło w przyszłości mieć problemy z mówieniem prawdy. Biegeleisen, H. (1927). *Matka i dziecko w obrzędach, wierzeniach i zwyczajach ludu polskiego*. Lwów, s. 83.

[31] AMER, Adamczyk, I. *Dziecko, związane z nim przesądy i magia…*, s. 10.

[32] Obawiano się złego wpływu śmierci na płodność. Uryga, J. (2006). *Rok polski w życiu, tradycji i obyczajach ludu*. Włocławek, s. 364.

[33] AMER, Kotula, S. *Opis życia człowieka na poszczególnych wsiach, który żyje na przesądach Bożych i ludzkich zabobonnych i gósłowych, natomiast człowiek na porządku dziennym żyje trochę wesołością a ogólną częścią w umartwieniu w zgryzotach w niedoborze i nienawiściach ludzkich*, grudzień 1948 r. i styczeń 1949. MR/457, t. 67, s. 2.

[34] AMER, Charchut, E. *Wierzenia ludowe* (Łęki Dolne). MR/ 661, t. 122, s. 2.

[35] AMER, Borcz, Ł. *Zwyczaje, obyczaje, obrzędy i magia ludowa we wsiach: Zielonka, Wola Raniżowska, Lipnica, Mazury, Dzikowiec, Raniżów (powiat kolbuszowski); Zabobony, wierzenia, praktyki znachorskie*. MR/ 499, t. 71, s. 25.

[36] Urodzenie bliźniąt interpretowane było jako przykład wpływu złych mocy. Bliźniaczą ciążę i narodziny odczytywano jako wróżbę nieszczęścia. Biegeleisen, H. *Matka i dziecko*.., s. 128.

mysz. Dziecko po urodzeniu mogło mieć w analogicznym miejscu bliznę, zwaną „myszką"[37].

Kobieta w ciąży nie mogła pełnić funkcji chrzestnej, ponieważ mogło umrzeć jej dziecko lub dziecko w rodzinie, w której odbywał się chrzest[38].

Zazwyczaj nowo narodzonemu dziecku nadawano imię patrona z dnia, w którym przyszło na świat. W sprawie wyboru imienia mógł również decydować ksiądz, zwłaszcza w odniesieniu do dzieci nieślubnych. Zgodnie z tradycją, pierwszy syn otrzymywał najczęściej imię dziadka. Zdarzało się, że imię wybierała „babka" (kobieta przyjmująca poród), która zaraz po urodzeniu chrzciła dziecko wodą.

Idąc do kościoła na chrzest odmawiano modlitwy, przy tym ważne było, aby to było „Ojcze nasz", a nie „Zdrowaś Mario", ponieważ obawiano się pomyłki i wypowiedzenia słów „zdrowaś maro"[39]. W drodze do kościoła opiekę nad dzieckiem sprawowała „babka", natomiast rodzice chrzestni odbierali je dopiero przed drzwiami kościoła[40]. Jeżeli chrzczono dziewczynkę, to pierwszy do kościoła wchodził ojciec chrzestny, aby zwiększyć szanse na urodzenie następnego dziecka płci męskiej. W przypadku, gdy w rodzinie zdarzały się zgony dzieci, to wychodząc do chrztu podawano niemowlę przez okno. W drodze do kościoła nie wolno było spoglądać do tyłu. Uważano, że zachowanie takie mogło spowodować śmierć niemowlęcia. Równie niekorzystną przesłanką było spotkanie po drodze pogrzebu[41].

Chrzciny odbywały się dwa lub trzy tygodnie po narodzeniu, termin skracano, jeżeli dziecko było słabe i chorowite[42]. W niektórych wsiach chrzest odbywał się w krótkim terminie po porodzie, nie dłuższym niż siedem dni[43].

Na chrzciny zapraszał ojciec dziecka, kumów (chrzestnych) natomiast prosiła babka. Kumów było czworo, kum i kuma ze strony matki dziecka i kum i kuma ze

37 AMER, Adamczyk, I. *Dziecko, związane z nim przesądy i magia…*, s. 11.

38 Badania terenowe przeprowadzone przez Barbarę Pabian w latach 1999–2004 w subregionie częstochowskim potwierdziły istniejącą nadal praktykę unikania wybierania do roli chrzestnej kobiet w ciąży, w obawie niekorzystnego wpływu na płód i chrześniaka. Pabian, B. (2005). *Dziedzictwo kulturowe częstochowskiego. Wierzenia, zwyczaje i obrzędy rodzinne*. Wrocław, s. 85; Kowalski, P. *Kultura magiczna…*, s. 59–60.

39 „Ogólnie twierdzono, iż niedopełnienie pewnych czynności bądź ich niestaranność mogą być powodem nieobliczalnych konsekwencji w życiu dziecka. Pomyłka w czasie chrztu mogła mieć fatalne skutki". Na pytanie księdza „Czego żądacie" należało wyraźnie odpowiedzieć „wiary", ponieważ podobne brzmienie tego słowa do „mary" mogłoby przyczynić się do nękania dziecka przez demony. Tamże, s. 116.

40 Babka uczestniczyła w chrzcie, trzymała główkę dziecka, zapraszana była na chrzciny – AMER, Sobaszek, D. *Dziecko, związane z nim przesądy i magia, pielęgnacja i żywienie, kołysanki i zabawy, pastwisko i pieśni pastusze*. MR/697, t. 173, s. 4.

41 AMER, Adamczyk, I. *Dziecko, związane z nim przesądy i magia…* . MR/709, t. 185, s. 24.

42 AMER, Glamkowska, K. *Obrzędy rodzinne. Obrzędy urodzinowe*. MR/900, t. 374, s. 2; Uryniak, B. *Obrzędy rodzinne i związany z nimi folklor słowny*. MR/753, t. 228, s. 62; Daszykowska, W. *Zwyczaje rodzinne (Głogów, Cieszyna, Lubla, Różanka, Zawada, Żarnowa)*. MR/873, t. 279, s. 3.

43 AMER, Zima, Z. *Obrzędy o charakterze społeczno-rodzinnym w Trześniówce, Turzym Polu, Grabownicy, Górakch, Jaćmierzu, Jasionowie, Humniskach, 1963, (pow. Brzozów)*. Rkps., nr inw. 616, t. 100, s. 46.

strony ojca. Na chrzestnych do pierwszego dziecka obowiązkowo proszono drużbę weselnego i swaszkę[44]. Na chrzcinach, przed wyjazdem do kościoła, częstowano alkoholem, ponieważ dobry humor obojga kumów wróżył, że dziecko będzie śmiałe i wesołe[45]. Funkcję chrzestnej powierzano często kobiecie bezdzietnej, w nadziei, że nie mając wydatków na własne dzieci, „nie poskąpi chrześniakowi pieniędzy"[46]. Zazwyczaj kobieta w ciąży nie mogła być chrzestną, aczkolwiek we wsi Piątkowa ciężarna mogła trzymać dziecko do chrztu, była również zapraszana na wesela[47].

Dziecko do chrztu wiezione było przez kumów i ojca. Chłopca do chrztu podawał kum, dziewczynkę kuma. Od początku chrześcijaństwa chrztu udzielano poprzez zanurzenie, pokropienie i polanie. Chrzest poprzedzały modlitwy, zaklinania oraz namaszczenia świętymi olejami[48]. Po wypełnieniu głównego obrzędu orszak chrzestny obchodził z zapalonymi świecami ołtarz główny, chłopca matka chrzestna kładła na moment na ołtarzu, aby w przyszłości został księdzem[49]. Podczas chrztu wróżono z płaczu dziecka (w przyszłości płaczące dziecko miało zostać dobrym śpiewakiem), palących się świec (palące się na ołtarzu prosto zapowiadały zdrowie i rozwój, gasnące – śmierć). Po chrzcie ojciec z kumami szedł do karczmy, w której czas pobytu uzależniony był od ilości wypitego alkoholu.

Wierzono również, że dziecko może odziedziczyć cechy charakteru po swoich przybranych rodzicach. Chrzestni przynosili prezent dla dziecka oraz coś do jedzenia i picia[50]. Do obowiązków kumów należało dostarczenie placka, chleba i koniecznie wódki, bez której chrzciny nie mogły się odbyć[51]. Picie alkoholu miało zapewnić dziecku pomyślność w przyszłości. Podarunkiem, który zapewniał, że w przyszłości dziecko nie będzie niszczyć ubrań były chusta i prześcieradło.

---

[44] Daszykowska, W. *Zwyczaje rodzinne…* . MR/873, t. 347, s. 2. Aby uhonorować chrzestnych, na drugie imię dawano takie, jakie mieli chrzestni. Jeżeli dzieci w rodzinie umierały, wówczas na imię dawano kolejnemu Adam lub Ewa. Tamże, s. 7.

[45] AMER, Wójcik, I. *Pogwizdów Nowy w powiecie rzeszowskim – monografia*. MR/796, t. 270, s. 119.

[46] AMER, Kukawska, I. *Obrzędowość rodzinna (Błażowa, Piątkowa, Hyżne, Futoma, Harta, Ulanica)*. MR/834, t. 308, s. 4.

[47] We wsi Harta uważano, że „ciężarna nie mogła trzymać dziecka do chrztu, bo jedno z dzieci nie chowałoby się". Tamże, s. 22, 29; Uryniak, B. *Obrzędy rodzinne…*, s. 10.

[48] *Słownik obrzędowy ułożony podług najlepszych źródeł przez X.S.S.D.* (1871). Wilno, s. 26; Ksiądz kładł trochę soli w usta przyjmującego chrzest, ponieważ sól miała bardzo duże znaczenie (zachowywała od zgnilizny, dawała lepszy smak, oznaczała niewinność, mądrość). Ochrzczony miał unikać „zgnilizny orzechowej, mieć smak w rzeczach niebieskich, starać się o niewinność, mądrość". Tamże, s. 187.

[49] AMER, Zima, Z. *Obrzędy o charakterze społeczno-rodzinnym*. MR/616, t. 100, s. 46.

[50] AMER, Daszykowska, W. *Zwyczaje rodzinne…*, t. 279, s. 2.

[51] AMER, Adamczyk, I. *Dziecko, związane z nim przesądy i magia…* . MR/709, t. 185, s. 26. W materiałach etnograficznych sporządzonych przez S. Darłakową czytamy, że, „już na drugi dzień po urodzeniu kum, kuma i przyjmująca poród kobieta nieśli dziecko do kościoła, po czym „ochrzcili, popili, a za tydzień dopiero były chrzciny"; Darłakowa, S. *Obrzędy rodzinne*. MR/130, t. 16, s. 87.

Organizowane przyjęcie było bardziej lub mniej huczne, mogło odbywać się z muzyką. We wsi Ruda panował natomiast pogląd, że w czasie chrzcin wręcz nie wolno grać[52]. W celu zapewnienia dobrej pracy w przyszłości, powracającą z chrztu dziewczynkę „witano" w progu domu igłą i nitką, aby była dobrą krawcową, chłopca natomiast młotkiem lub chomątem, aby miał szansę zostać dobrym majstrem lub gospodarzem.

Po powrocie do domu jedzono obiad składający się ziemniaków, kapusty, rosołu, mięsa, pierogów i herbaty[53]. Podawano również alkohol. W czasie chrzcin śpiewano dziecku piosenki i kołysanki"[54].

Na chrzciny w niektórych wsiach zapraszano wyłącznie osoby żonate. Panny i kawalerowie mogli brać w nich udział tylko w przypadku bliskiego pokrewieństwa.

4. Obrzędy weselne

Obrzęd weselny składał się z całego szeregu zwyczajów, które w rodzinach wiejskich przetrwały niemalże w niezmienionej formie do okresu międzywojennego. Obejmował on zaloty, zmówiny, chodzenie za błogosławieństwem, odgrywiny, wesele (wyjazd do ślubu, droga powrotna z kościoła, oczepiny), wywód, poprawiny oraz przenosiny. Rozpoczynał się od wysłania przez mężczyznę, który chciał się ożenić, poselstwa do upatrzonej dziewczyny[55]. Był złożony i bogaty w czynności, sytuacje, biorące w nim udział osoby i funkcje. Ściśle określony był czas i miejsce[56]. Rolę posłańca pełnił zazwyczaj najbliższy przyjaciel pana młodego, który na weselu zostawał starszym drużbą. Zadaniem poselstwa było zgromadzenie informacji na temat przychylności, lub jej braku, wybranej panny i jej rodziny. W kolejnym dniu, najczęściej był to czwartek, w domu panny młodej odbywały się zmówiny, zwane również osłębami. Na zmówinach targowano się o majątek, często podczas ustaleń dochodziło do kłótni i awantur[57]. Po osiągnięciu

[52] AMER, Sobaszek, D. *Dziecko, związane z nim przesądy i magia ...* . MR/697, t. 173, s. 4.
[53] AMER, Glamkowska, K. *Obrzędy rodzinne. Obrzędy urodzinowe…*, s. 1.
[54] Tamże, s. 2.
[55] AMER, Daszykowska, W. *Zwyczaje rodzinne …*, s. 4; Tondos, B. *Obrzędy rodzinne i związany z nimi folklor słowny*. MR/738, t. 213, s. 3.
[56] AMER, *Monografia Pogwizdowa*, r. IV, *Dawne zwyczaje środowiskowe*. Rkps, s. 91.
[57] Zdarzało się, że zmówiny odbywały się kilkakrotnie, ponieważ mogła zmienić się sytuacja majątkowa pana młodego. Trwały nieraz trzy miesiące, ponieważ rodzice nie mogli dojść do porozumienia. Przychodzącym na zmówiny, po przywitaniu i postawieniu przez nich wódki na stole, dziewczyna lub matka, na znak akceptacji, podawały kieliszki. AMER, Daszykowska, W. *Zwyczaje rodzinne …*, s. 4, 10.

porozumienia w najbliższą sobotę młodzi udawali się do kościoła „na pacierze", pan młody opłacał zapowiedzi, które trwały trzy tygodnie[58].

Przedweselne przygotowania obejmowały: chodzenie i proszenie przez pannę młodą wraz z drużką rękowną (była nią najczęściej przyjaciółka lub siostra pana młodego) o błogosławieństwo, zapraszanie gości, przygotowywanie alkoholu przez drużbę i pana młodego, przygotowanie w niedzielę przed ślubem obiadu w domu panny młodej dla starosty. Obiad był podawany przez matkę panny młodej. W tym samym dniu starszy drużba rozwoził bukieciki dla drużek, które umieszczone były na wiesze. Wiechę robiła panna młoda z rękowną[59].

Śluby najczęściej odbywały się we wtorki lub środy[60], natomiast w poniedziałek przed ślubem w domu pana młodego odbywały się tzw. dobranoce lub odgrywiny. Gośćmi byli przeważnie przyjaciele i rodzina ze strony pana młodego. Z odgrywin pan młody wraz z gośćmi udawał się do starostów, gdzie zabawa trwała całą noc[61]. Zabawę kontynuowano następnego dnia w domu panny młodej. Muzykanci każdemu nadchodzącemu gościowi grali marsza, za co odwdzięczano się wrzucając pieniądze do basów[62]. Około godziny dziewiątej, z pomocą drużki i drużby, panna młoda oraz pan młody ubierali się w strój weselny, który różnił się w poszczególnych regionach[63].

Po zakończeniu ceremonii ubierania państwo młodzi prosili rodziców o błogosławieństwo, klękając przed nimi. Podczas błogosławieństwa matka dawała pannie młodej kromkę chleba, „żeby się jej ten chleb trzymał"[64]. Wyprawa do kościoła odbywała się na wozach, w pierwszym z nich siedziała panna młoda z dwoma drużbami, na drugim jechał pan młody z drużką rękowną i jedną z drużek,

---

58 We wsi Kraczkowa „w niedzielę spadli młodzi z kazalnicy do kościoła. Młodzi nie szli, bo jakby byli na pierwszy zapowiedzi, to by się im bez całe życie garnki tłukły". AMER, Kunysz, W. *Historia wsi, życie polityczne, gospodarcze, religijne, obyczajowe, magia, demonologia, legendy*. Cz. pt. *Zwyczaje i obyczaje*. MR/758, t. 233, s. 2.

59 AMER, Galmkowska, K. *Obrzędy rodzinne, obrzędy weselne*. MR/900, t. 374, s. 5–6; Tondos, B. *Obrzędy rodzinne…*, s. 4; Daszykowska, W. *Zwyczaje rodzinne …*, s. 19.

60 Glamkowska, K. *Obrzędy rodzinne, obrzędy weselne…*, s. 7. Ślub zazwyczaj odbywał się o 8 rano. Daszykowska, W. *Zwyczaje rodzinne …*, s. 1.

61 Po ostatniej zapowiedzi również w domu panny młodej mogły się odbywać odgrywiny. Tamże, s. 7.

62 Śpiewano przy tym również „W imię Ojca i Syna, /Już wesele się zaczyna, /A i Ducha świętego, /Broń nas boże od złego", Tamże, s. 7.

63 AMER, Daszykowska, W. *Zwyczaje rodzinne…*, s. 7; Tondos, B. *Obrzędy rodzinne i związany z nimi folklor słowny*. MR/738, t. 213, s.52; Wójcik, I. *Pogwizdów Nowy w powiecie rzeszowskim – monografia*. MR/796, t. 270, s. 96, 109; Glamkowska, K. Obrzędy rodzinne, obrzędy weselne…, s. 8.

64 AMER, Glamkowska, K. *Obrzędy rodzinne, obrzędy weselne,…*, s. 8.

w trzecim wozie siedzieli starostowie[65]. Wieziono również poczęstunek dla księdza, kościelnego i organisty, pieczywo niższej jakości, tzw. „osypanki", zostawiano żebrakom, najczęściej na plebanii dla biednych[66].

Pannę młodą do ołtarza prowadził starszy drużba, pana młodego prowadziła drużka rękownica. Od ołtarza nowożeńcy wracali razem. Podczas ceremonii ślubu panna młoda zwracała uwagę na to, w jaki sposób płonie płomień świec, co miało zapowiadać szczęśliwe lub nie pożycie małżeńskie[67]. W drodze powrotnej nowożeńcy jechali razem, radosny nastrój podkreślały różnorodne zachowania: wyścigi wozów, wykupywanie przejazdu, częstowanie słodkościami[68].

W progu domu matka panny młodej witała nowożeńców chlebem i solą[69], następnie spożywano śniadanie, które składało się z białej kawy, bułek, masła, sera, kiszki kaszanej i dużych ilości alkoholu. Po śniadaniu tańczono w tzw. domu odstępnym, którym była chata starostów, tańcom towarzyszyły zabawy, np. w przepióreczkę i gąsiora[70]. Około północy przyrządzano obiad, po którym odbywał się tzw. biały wieniec, czyli wykupywanie panny młodej przez męża i gości. Krojono następnie korowaj i częstowano nim wszystkich gości.

---

[65] AMER, Konie były ubrane w kolorowe wstążki, wozy w wieńce z liści dębowych, na rogach wozów umieszczano małe drzewka świerkowe. Daszykowska, W. *Zwyczaje rodzinne…*, s. 29. W Grodzisku panna młoda jadąca do ślubu stała na wozie, kłaniała się wszystkim , którzy zatrzymywali się przy drodze i płakała lub krzyczała. Robiła tak, ponieważ to był lepszy moment na płacze, niż czas po zawarciu małżeństwa. Tondos, B. *Obrzędy rodzinne…,* s. 45; Podczas jazdy napotykali tzw. „ślabanty", które omijano uiszczając okup w postaci słodyczy i alkoholu. AMER, Daszykowska, W. *Zwyczaje rodzinne…*, s. 28; Tondos, B. *Obrzędy rodzinne…*, s. 5. Dzień przed weselem starościny piekły korowaje, huskie i szyszki, z ciasta drożdżowego z rodzynkami i innymi przyprawami. Korowaje pieczono dwa, jeden dla panny młodej, drugi dla księdza. Galmkowska, K. *Obrzędy rodzinne, obrzędy weselne,…*, s. 7. Tondos, B. *Obrzędy rodzinne…*, s. 16

[66] AMER, Uryniak, B. *Obrzędy rodzinne…*, s. 16.; Zima, Z. *Obrzędy o charakterze społeczno-rodzinnym...*, s. 10.

[67] AMER, Uryniak, B. *Obrzędy rodzinne…*, s. 11.

[68] Do I wojny światowej wstępowano do karczmy przed powrotem do domu. AMER, Glamkowska, K. *Obrzędy rodzinne, obrzędy weselne…*, s. 9; Darłakowa, S. *Materiały z zakresu kultury duchowej i społecznej (folklor słowny, tradycja, obrzędy i zwyczaje), pow. Krośnieński*. MR/603, t. 90, s. 101.

[69] W sytuacji, kiedy jednemu z mężczyzn umarło już pięć żon, po powrocie z szóstego ślubu pannę młodą wnoszono przez okno, żeby nie zmarła jak poprzednie. AMER, Daszkowska, W. *Zwyczaje rodzinne…*, s. 13.

[70] W pierwszym przypadku weselnicy ustawiali się w dwa rzędy, uciekająca osoba mogła wydostawać się w dowolnym miejscu, zaś goniący tylko w dwóch wybranych. Śpiewano przy tym piosenkę „Uciekła mi przepióreczka w proso, /A ja za nią nieboraczek boso, /Uciekła mi przepióreczka w żyto, /A ja za nią nieboraczek z pytą". Podczas zabawy w gąsiora ustawiano się rzędem, chwytano się po kolei w pasie i taki sznur gości wybiegał na zewnątrz, biegano przez pola i zagrody, dookoła wsi. AMER, Glamkowska, K. *Obrzędy rodzinne, obrzędy weselne…*, s. 9.

Kolejnym obrzędem były oczepiny, podczas których zdejmowano pannie młodej wianek i nakładano czepiec[71]. W czasie oczepin pojawiał się „dziad", wygłaszał mowę, tańczył z panną młodą oraz organizował zabawy dla gości. Wnoszono też kołacz, który zazwyczaj „wykupywała" swaszka[72], następnie obywały się pokładziny, czyli układanie do snu państwa młodych przez drużki i swaszkę[73].

W kolejnym dniu odbywał się wywód, na który do kościoła udawała się panna młoda ze starościną, ofiarowując swe dziewictwo Matce Boskiej. W najbliższą niedzielę po weselu odbywały się poprawiny, następnie przenosiny[74]. W przenosinach pomagały drużki, których zadaniem było zabranie jak największej liczby rzeczy, matka próbowała odzyskać część z nich, najczęściej były to naczynia kuchenne. Panna młoda dziękowała rodzicom za wychowanie i żegnała się z nimi. W drodze do domu męża towarzyszyli jej goście weselni[75].

Widocznym znakiem, że w danej chałupie odbywało się wesele była tzw. wiecha, którą młodzi mężczyźni umieszczali na dachu. Pozostałością dawnych wesel były przyśpiewki, które śpiewano jadąc wozami, podtrzymywano tę tradycję nawet podczas wyprawy do kościoła samochodami[76]. Po wprowadzeniu przez władze świeckie ślubów cywilnych początkowa niechęć młodych osób do nich zmniejszała się i świętowano również ten moment w życiu, jego rangę podkreśla-

---

71 Tamże, s. 9. Pannie młodej siedzącej na dzieżce zdejmowano wianek z głowy, rozczesywano włosy i splatano w dwa warkocze, które upinano wokół głowy. Zawiązywano czepiec i śpiewano różne przyśpiewki. W Pogwizdowie w czasie oczepin drużbowie rozbijali w sieni gliniane garnki, zapewniając tym pannie młodej powodzenie w gospodarstwie, zarazem przypominając o czekających ją kłopotach małżeńskich. AMER, *Monografia Pogwizdowa…*, s. 101.

72 Kołacz, korowaj było to „ciasto w całej Polsce przy obrzędach weselnych wypiekane". Uważany był za symbol, godło całego przyszłego życia, bytu i chleba nowożeńców. Gloger, Z. (1869). *Obchody weselne*. Cz. 1, Kraków, s. 136–137. We wsi Wola Rafałowska, pow. Strzyżów, ciasto na kołacz zarabiano „na jajach, śmietanie, drożdżach. Tak wypieczony chleb okrągły, z blachy kładzie się na deseczce okrągłej. Od tej deseczki idą druty do góry, na nich zaś położony drugi, mniejszy chlebek. Kołacz był więc dwupiętrowy. Druty schodziły się ku górze, spięte […]. Ubrany był przeróżnie. Wkoło bułka opasana kiełbasą. Druciki zaś owinięte bibułką. Zawieszone na nich ciastka odpustowe, cukierki i szyszki. Kołacze wypiekane we wcześniejszych latach były skromniejsze, zazwyczaj był to prosty chleb, na którym kładziono cztery jabłka, wbite na patyki, gałązki szparagi lub inną zieleninę. Kołacze znano na wsiach, natomiast różniły się sposobem przygotowania i dekoracją, czasem przeznaczeniem. We wsi Jawornik Niebylecki, pow. Strzyżów, była to okrągła bułka, smarowana po wierzchu serem, ubierana zieleniną. Ponadto dawało się na wierzch dwa ptaszki – „jak wróble". Zawiązywali go w białą „rzadką" (tiulową) chustkę i dawali księdzu". AMER, Szetela, T. *Sprawozdanie z badań nad sztuką ludową…*, s. 44, 46, 47, 52.

73 AMER, Darłakowa, S. *Materiały z zakresu kultury duchowej i społecznej…* MR/ 603, t. 90, s. 22.

74 Termin przenosin był podawany w materiałach źródłowych różnie. Mogły się one odbyć drugiego dnia po ślubie, który zazwyczaj trwał dwa dni (tylko wesela biedniejszych ludzi zajmowały jeden dzień – połowę dnia bawiono się u panny młodej, połowę u pana młodego). AMER, Daszykowska, W. *Zwyczaje rodzinne…*, s. 14.

75 Zdarzało się, że pan młody przy pomocy swatów powiększał majątek żony, wyciągając niejednokrotnie rzeczy przez okno. Wszystkie te działania odbywały się w atmosferze żartów i śmiechu. AMER, Darłakowa, S. *Materiały z zakresu kultury duchowej i społecznej…* MR/603, t. 90, s. 29, 35.

76 AMER, Kunysz, W. *Historia wsi…*, s. 18.

no odpowiednim strojem oraz przyjęciem, na które zapraszano krewnych i przyjaciół[77].

5. Zakończenie

Przemiany charakteru świąt, zwyczajów świątecznych pozostają w ścisłej zależności od stopnia rozwoju społecznego, odzwierciedlają stosunek człowieka do sił przyrody i sił społecznych oraz dostarczają informacji o czasach, jak również o ludziach w nich żyjących[78].

Dla zachowania ciągłości kulturowej istotne wydaje się nie tylko gromadzenie informacji na temat tych zwyczajów i obrzędów, które tworzyły rzeczywistość świętowania, ale zarazem wyjaśnienie ich symboliki, tłumaczenie zachowań osób, które przenosiły na swoje funkcjonowanie wzorce zachowań i sposoby świętowania charakterystyczne dla danej społeczności. Należy podkreślić, że ważnym wymiarem świąt rodzinnych było budowanie wzajemnych więzi, znoszenie rutyny codzienności na rzecz budowania uroczystej atmosfery, atmosfery radości i zabawy[79], doświadczanie wartości wspólnoty[80]. Znaki i symbole, które stosowano miały modyfikować losy ludzi oraz ich zachowania, stanowiły również ważny etap uczenia się kodu kulturowego, tworzyły podstawę tożsamości kulturowej. W dzisiejszych czasach, kiedy wiele pisze się na temat zakłócania ładu kulturowego, na temat swoistej mozaiki, która generowana jest przez bezkrytyczne przejmowanie wzorców zachowań charakterystycznych dla innych społeczeństw, często odległych kulturowo, ważnym zadaniem dla dorosłych, rodziców, wychowawców powinno być umożliwienie młodym ludziom właściwego odczytania tradycji, symboli świąt oraz przybliżenie wartości rodzinnego świętowania. Dostrzega się potrzebę racjonalnego podejścia do przeszłości regionalnej, budowanie przekonania o tym, że świętowanie to nie tylko sposób spędzania wolnego czasu, ale także budowania siebie, swojego systemu wartości. Przekraczanie codzienności, które odbywało się w ważnych momentach życia człowieka, podkreślane było w rodzinach wiejskich poprzez odświętny strój, wystrój domu, przygotowywanie odpowiednich potraw, zapraszanie gości oraz zabawy, tańce oraz czynności obrzędowe. Współcześnie można wskazać na pewne podobieństwa w rodzin-

[77] Wójcik, I. *Pogwizdów…*, s. 113.

[78] Zdaniem Władysława Kozłowskiego, „Wiara w istnienie świata nadprzyrodzonego, w dobre i złe duchy, od których zależy los, nawet życie, doprowadziła do usiłowań uzyskania wpływu na ten świat". Kozłowski, W. (1959). *Pochodzenie świąt chrześcijańskich*, Warszawa, s. 7. Tym trudniejsze do zaakceptowania jest zjawisko braku dystansu do propozycji świętowania propagowanych przez wolny rynek, dla którego każde święto stanowi okazję do pomnażania zysków. Makowska, J. *Zmiany w sposobach świętowania….*, s. 15

[79] Dymara, B., Korzeniowska, W., Ziemski, F. *Dziecko w świecie tradycji…*, s. 84.

[80] Ferenz, K. Lewandowska, Z. (1996). Świętowanie w rodzinie jako doświadczanie wartości. W: K. Ferenz (red.), *Różne drogi poznawania kultury przez dzieci*. „Acta Uniwersitatis Wratislaviensis" nr 1867, Prace Pedagogiczne CXIV, Wrocław 1996, s. 35.

nym świętowaniu, ale zauważyć należy, że coraz mniej jest elementów wspólnych. W przygotowaniach świąt rodziny wspomagane są obecnie przez firmy i instytucje zajmujące się organizacją rodzinnych spotkań, zmienił się czas trwania oraz przebieg świętowania, sprowadzając je głównie do konsumpcji.

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE 2014(1)
ROZPRAWY I MATERIAŁY, s. 289–301

Jolanta Podolak-Zając

Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcące im. Jana Pawła II Sióstr Prezentek w Rzeszowie

Galicyjscy przedstawiciele pedagogiki opiekuńczej. Ich działalność i dorobek naukowy

Galician representatives of protective pedagogy. Their activities and academic achievements

Streszczenie

Artykuł poświęcony problemom opieki nad dzieckiem na terenie zaboru austriackiego. Przedstawione zostały sylwetki współtwórców pedagogiki opiekuńczej, ich działalność i dorobek pisarski. Do prekursorów pedagogiki opiekuńczej w Galicji zaliczono m.in.: Mieczysława Baranowskiego, Bolesława Błażka, Kazimierza Jeżewskiego, Gustawa Kubik-Horodyńskiego, Jana Ligęzę, Bronisława Markiewicza, Antoniego Mejbauma, Zygmunta Sawczyńskiego.

Summary

The article touches problems of child care within the Austrian partition. The silhouettes of co-authors of protective pedagogy, their activities and achievements as writers were presented. The precursors of protective pedagogy in Galicia were: inter alia, Mieczyslaw Baranowski, Bolesław Blazek, Kazimierz Jeżewski, Gustav Kubik-Horodyński, John Ligęza, Bronislaw Markiewicz, Anthony Mejbaum, Zygmunt Sawczyński.

Słowa kluczowe: Galicja, opieka nad dzieckiem, twórcy pedagogiki opiekuńczej

Keywords: Galicia, babysitting, creators of protective pedagogy

Rozwój opieki nad dzieckiem na ziemiach polskich dokonywał się na podłożu różnorodnych potrzeb społecznych, odnoszących się szczególnie do potrzeb dzieci i młodzieży, a także doświadczeń związanych z organizacją opieki nad dzieckiem. Początki zorganizowanych form opieki nad dzieckiem miały miejsce już w okresie średniowiecza. Podejmowały ją wówczas klasztory, które prowadziły głównie działalność nauczającą, ale często i opiekuńczą w odniesieniu do sierot i dzieci bezdomnych. W następnych okresach historycznych, tj.w XVII i XVIII wieku, pojawiły się z kolei świeckie instytucje opiekuńcze jak np. konwikty, bursy organizowane przy uniwersytetach i szkołach średnich. Istniały też organizacje opiekuńcze, które starały się zaspokoić różne potrzeby dzieci i młodzieży. Właściwy system opieki nad dzieckiem na ziemiach polskich zaczął się wyraźnie kształtować dopiero w XIX wieku.

W Galicji zainteresowanie problemami opiekuńczymi wynikało z kilku przyczyn. Wśród nich istotne znaczenie miała sytuacja ekonomiczna, która w tym zaborze była szczególnie ciężka. Trudności życiowe szczególnie mocno dotykały rodzinę i największe piętno wycisnęły na dziecku. Rodzice bowiem nie wypełniali w sposób wystarczający zadań i funkcji opiekuńczych wobec dziecka, co prowadziło do wielu negatywnych zjawisk i patologii społecznych. Powszechnym zjawiskiem był alkoholizm, włóczęgostwo, żebractwo, prostytucja, rozboje i kradzieże. Często dzieci były niedożywione, chore, ułomne i pozostawały bez środków do życia. Wiele dzieci traktowano jako siłę roboczą i wysyłano je na żebranie, do pracy w warsztatach, fabrykach lub na służbę, wykorzystywano do wszelkich prac polowych i przy gospodarstwie, często ponad ich siły i możliwości, w sposób niedostosowany do wieku. Zdarzało się, że rodzice, którzy nie mogli wyżywić dzieci, oddawali je na tzw. służbę lub wyrzucali z domu. Na przykład w Galicji w 1905 roku było aż 40 393 dzieci pozbawionych opieki, włóczących się w poszukiwaniu chleba, obdartych, niedożywionych i żebrzących[1]. Zaniedbanie dziecka było widoczne wszędzie, a błędy w wychowaniu dzieci i młodzieży napotykano niemal w każdej rodzinie. Brak zdolności wychowawczych, ciemnota rodziców, a także ich obojętna postawa wobec dziecka, były częstym powodem znęcania się rodziców nad dziećmi. Zjawisko to, coraz bardziej powszechne, spotykane było we wszystkich warstwach społecznych, przybierając bardziej brutalne formy w warstwach niższych. Brak zaspokojenia potrzeb biologicznych i psychicznych szedł w parze z brakiem zaspokojenia potrzeb edukacyjnych. Wprawdzie w Galicji Rada Szkolna Krajowa wprowadziła w 1873 roku obowiązkowe uczęszczanie dzieci do szkoły elementarnej, istniały jednak poważne problemy w tym zakresie. Taka sytuacja rodziła określone potrzeby w dziedzinie edukacji i mobilizowała społeczeństwa do podjęcia określonych działań.

---

[1] Meissner, A. (1998). Przedstawiciele pedagogiki świeckiej i kościelnej wobec problemów dziecka na przykładzie Galicji doby autonomicznej. W: J. Homplewicz, A. Garbarz (red.), *Służba dziecku w instytucjach świeckich i kościelnych*. Rzeszów 1998, s.44.

Istniejąca sytuacja w dziedzinie opieki nad dziećmi i młodzieżą wyzwoliła szereg inicjatyw zarówno o charakterze praktycznych działań, jak i rozważań teoretycznych. Podejmowali je przedstawiciele różnych zawodów, przede wszystkim prawnicy, lekarze, nauczyciele i działacze oświatowi oraz duchowni. Ich zaangażowanie podyktowane było nie tylko charakterem pracy, wiedzą czy doświadczeniem pedagogicznym, ale i wynikało często z potrzeby serca i wrażliwości na potrzeby, zwłaszcza dzieci i młodzieży.

Kolejno przestawione zostaną sylwetki wybranych osób, których działalność znacząco wpłynęła na kształt i charakter opieki na omawianym terenie. Problematykę opieki nad dzieckiem podejmowali przedstawiciele różnych zawodów, wśród których należy wymienić prawników, lekarzy i higienistów, duchownych i przedstawicieli świata pedagogicznego. Prawnicy przyczynili się do wypracowania prawnych i finansowych podstaw opieki nad dzieckiem. Z kolei lekarze i higieniści zwrócili uwagę na zdrowotne aspekty opieki, co wiązało się z fatalnymi warunkami życia młodego pokolenia. Duchowni podkreślali potrzebę zapewnienia młodzieży opieki wychowawczej. Aspekty pedagogiczne opieki stały się przedmiotem rozważań działaczy oświatowych, nauczycieli, ludzi związanych z procesami edukacyjnymi. Niniejszy artykuł poświęcony jest przedstawicielom świata pedagogicznego i ich działalności na rzecz tworzenia podstaw systemu opieki nad dzieckiem. Sylwetki te będą zaprezentowane w układzie chronologicznym.

W grupie nauczycieli mocno zaangażowanych w działalność opiekuńczą na terenie Galicji był **Zygmunt Sawczyński** (1826–1893). Urodził się na Rusi w rodzinie obrządku grecko-katolickiego, a szkołę średnią ukończył w Gimnazjum oo. Bazylianów w Buchaczu[2]. W roku 1847 rozpoczął studia historyczne i filologię słowiańską i klasyczną na Uniwersytecie Lwowskim. Po studiach poświęcił się zawodowi nauczycielskiemu, gdyż ten „otwierał mu szerokie pole do spełnienia marzeń jego o pracy dla dobra kraju i społeczeństwa"[3]. Był nauczycielem gimnazjum w Tarnowie, potem w Gimnazjum św. Anny Krakowie, gdzie uczył łaciny, greki, historii, geografii, języków: niemieckiego i polskiego, później pracował w gimnazjum w Czerniowcach i następnie w Samborze[4]. Sawczyński był honorowym członkiem i wieloletnim prezesem Towarzystwa Pedagogicznego (1873–1887), starał się zapewnić ścisłą współpracę tej organizacji z Radą Szkolną Krajową. Przez wiele lat był dyrektorem Męskiego Seminarium Nauczycielskiego we Lwowie. Jaki wpływ wywierał na przyszłych nauczycieli, mogą świadczyć wypowiedzi jego uczniów: „nikt nas atoli tego nie nauczył, czego nas nauczył nasz dyrektor p. Sawczyński. Uczył on nas jednej rzeczy, rzeczy bardzo ważnej w zawodzie nauczycielskim, uczył nas p. Radca Sawczyński czytać w duszy ludzkiej i uczył nas, przemawiając do serca naszej młodzieży. Będąc przyjacielem uczącej się młodzieży,

[2] Wspomnienia pośmiertne. *Szkoła* 1893, nr 20, s. 253.
[3] Wspomnienia pośmiertne. *Gazeta Lwowska* 1893, nr 113, s. 4.
[4] Fras, Z. (1994). Sawczyński Zygmunt (1826–1893). W: *Polski Słownik Biograficzny*, Wrocław, t. XXXV, s. 291.

był nam wzorem wzorów, wzorem, spokoju i pogody, wzorem, jak trzeba postępować i uczyć, aby nauka była jasna i zrozumiała, wzorem co nam wypada czynić, aby nasz współudział w wychowaniu był owym ważnym czynnikiem, jakim być powinien"[5].

Konserwatywne poglądy polityczne, szeroka wiedza pedagogiczna i znajomość stosunków szkolnych zapewniły mu mandat poselski do Sejmu Krajowego, gdzie działał czynnie w Komisji Szkolnej[6]. W roku 1862 zrezygnował z pracy nauczycielskiej, zajął się dziennikarstwem oraz działalnością literacką. Znany był jako autor „Pedagogiki w urywkach obejmującej sprawy szkoły początkowej i wychowania domowego" (Kraków 1872), była to przeróbka dzieła L. Kellnera, znanego niemieckiego pedagoga publikującego w duchu katolicyzmu. Sawczyński napisał szereg artykułów politycznych, literackich i pedagogicznych, rozpraw dotyczących zagadnień prawnych, szkolnych oraz szeroko pojmowanego wychowania, opowiadań dydaktycznych, recenzji i omówień do książek, sprawozdań z wydarzeń dotyczących wychowania publicznego. Wydawane były w takich czasopismach, jak: „Szkoła", „Czas", „Przegląd Polski". Podkreślał, „że oddanie spraw edukacyjnych wyłącznie krajowi zapewni zaspokojenie potrzeb społeczeństwa, zgodnych z jego tradycją narodową"[7]. Dobrze znał realia rodzimej oświaty i dzięki temu mógł w sposób kompetentny wypowiadać się w tych kwestiach. Mówiono na jego pogrzebie: „Sawczyński wiedział, że w wychowaniu przede wszystkim treści potrzeba, istoty; potrzeba oprzeć wiedzę o prawdziwe zasady, nimi się przejąć, na tym gruncie ją osadzić. Inaczej, ani człowiek, wychodzący ze szkoły, ani społeczeństwo, z takich ludzi złożone, równowagi i siły nie znajdzie, przyszłości sobie nie wyrobi i nie zapewni. Na takich zasadach, na wierze, na Bożym prawie, na miłości ojczyzny, nie kurczonej we własnych miłościach, czy niechęciach, zasadzało się to wychowanie, jakie Sawczyński dawał, jakiego od swoich uczniów a prywatnych nauczycieli żądał. A jak uczył, tak żył. Przykładem i życiem pokazywał, jak być obywatelem dobrym, Polakiem i katolikiem, wiernym na wskroś i do szpiku kości. Dla swego narodu pełen wielkich pragnień, dla siebie nie żądał niczego. Przeszedł przez życie bez majątku, bez światowych blasków i świecideł"[8]. Sawczyński był autorem rozpraw dotyczących spraw opieki, były to: „Kilka uwag nad internatami seminarialnymi" (Lwów 1881), „Szkolne kasy oszczędności ze stanowiska pedagogicznego uważane" (Lwów 1880).

Problematykę opiekuńczą w swojej działalności podejmował **Bronisław Markiewicz** (1842–1912) duchowny, wychowawca, organizator zakładu wychowaw-

[5] Zebranie towarzyskie ku uczczeniu Radcy Zygmunta Sawczyńskiego. *Szkoła* 1892, nr 28, s. 540–541.

[6] Meissner, A. (1996). Dorobek pisarski kadry pedagogicznej galicyjskich seminariów nauczycielskich (1871–1918). W: A. Meissner (red.). *Galicja i jej dziedzictwo*. T. 6. *Nauczyciele galicyjscy. Udział polskich nauczycieli galicyjskich w rozwoju teorii pedagogicznej i badań naukowych 1860–1918*. Rzeszów, s. 28.

[7] R. Dutkowa, R. (1995). *Polityka szkolna w Galicji 1866–1890*. W: A. Meissner, J. Wyrozumski (red.). *Galicja i jej dziedzictwo*. T. 3. Rzeszów, s. 143.

[8] J. P. Pogrzeb ś. p. Zygmunta Sawczyńskiego. *Szkoła* 1893 nr 21, s. 272.

czego w Miejscu Piatowym. Urodził się w Pruchniku k. Jarosławia. Gimnazjum ukończył w Przemyślu, tam też w miejscowym Seminarium Duchownym odbył studia teologiczne w latach 1863–1867. Dnia 15 IX 1867 roku przyjął święcenia kapłańskie. Był wikariuszem w Harcie, w parafii katedralnej w Przemyślu i w Gaci. W tym też okresie studiował filozofię, historię, literaturę i pedagogikę na Uniwersytecie Jagiellońskimi Lwowskim. Od 1882 roku był wykładowcą homiletyki i teologii pastoralnej w Seminarium Duchownym w Przemyślu[9]. Wydarzeniem przełomowym dla ks. B. Markiewicza było zetknięcie się w 1885 r. w Turynie z założycielem Zgromadzenia Salezjanów – ks. Janem Bosko, od którego przejął propagowaną później w kraju ideę „powściągliwości i pracy", zakładającą kształtowanie poprzez pracę charakteru i wewnętrznej harmonii oraz rozwijanie postawy twórczej[10]. W roku 1887 ks. Markiewicz wstąpił do zgromadzenia salezjanów. Kiedy w 1892 r. powrócił do kraju został proboszczem w Miejscu k. Krosna. Tam też zapoczątkował swą działalność opiekuńczo-wychowawczą i założył zakład wychowawczy dla młodzieży opuszczonej, będący wzorem dla założonych później placówek w Warszawie, Pawlikowicach k. Wieliczki, Skoromachach k. Stanisławowa oraz w Wilnie[11]. W 1898 r. wystąpił ze zgromadzenia salezjańskiego i przystąpił do organizowania nowego zgromadzenia, które otrzymało zatwierdzenie kościelne dopiero po jego śmierci, jako Zgromadzenie Św. Michała Archanioła (gałąź męska w 1921 r., a gałąź żeńska w 1928 r.). Ks. Markiewicz interesował się wieloma zagadnieniami narodowymi, społecznymi i gospodarczymi, a także problematyką religijną, obyczajową i wychowawczą. O problemach tych pisał na łamach czasopisma „Powściągliwość i Praca", które osobiście redagował aż do śmierci. B. Markiewicz był też autorem prac, można tu wymienić m. in.: „Przewodnik dla wychowawców młodzieży opuszczonej oraz wskazówki do rozwiązania kwestii socjalnej" (Miejsce Piastowe 1911–1912), „Bój bezkrwawy. Dramat w 7 odsłonach". (Lwów 1908)[12].

Reprezentantem pedagogów galicyjskich był również **Jerzy Harwot** (1853–1917), pedagog i profesor gimnazjalny. Urodził się w Puńcowie w powiecie cieszyńskim na Śląsku Austriackim, studiował na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Wiedeńskiego[13]. Pracował jako zastępca nauczyciela w Gimnazjum w Brodach (1875–1877), a w 1877 r. rozpoczął pracę jako nauczyciel w I Państwowym Gimnazjum w Przemyślu, uczył języka niemieckiego, propedeutyki filozofii i geografii. Egzamin nauczycielski (przedmiot główny – język niemiecki; przedmiot poboczny –

[9] Kumor, B. (1982). Markiewicz Bronisław Bonawentura (1842–1912). W: H.E.Wyczawski (red.). *Słownik polskich teologów katolickich*. Warszawa 1982, t. 3, s. 64–66.

[10] Strzelecki, M. (1997). Wychowanie narodowo-religijne w koncepcjach ks. Bronisława Markiewicza. W: C. Majorek, J. Potoczny (red.). *Galicja i jej dziedzictwo. Biografie pedagogiczne. Szkice do portretu galicyjskiej pedagogii*. Rzeszów, s. 71–72.

[11] Tamże, s. 72.

[12] Kumor, B. *Markiewicz…*, s. 64–66.

[13] Banach, A. K. *Kariery zawodowe…*, s. 222.

historia) złożył 28 IV 1879 r., zaś 16 VI 1880 r. poszerzył go o uprawnienia do nauczania filozofii. W latach 1880–1894 był nauczycielem rzeczywistym, a w latach 1894–1900 profesorem Gimnazjum w Przemyślu[14]. Obok pracy dydaktycznej podejmował aktywność publicystyczną, był autorem kilku rozpraw i artykułów pedagogicznych, w których traktował przede wszystkim o sytuacji szkolnictwa w Galicji. Zaangażowany był w prace Stowarzyszenia „Wzajemność" w Cieszynie i Stowarzyszenia „Jedność"[15]. W 1901 r. przeszedł w stan spoczynku. J. Harwot w swoich poglądach był niezwykle postępowy. Należy podkreślić, że wyprzedzał hasła „Nowego Wychowania", a jego ciekawe postulaty dotyczące uruchomienia pracowni robót ręcznych w szkołach, warsztatu i ogrodu szkolnego, czy też kasy oszczędności to nowatorskie spojrzenie na wychowawczą pracę w szkole. Warto dodać, że starał się przenieść na grunt polski poglądy H. Spencera i A. Baina, którzy byli zwolennikami nauczania realnego, opartego na przedmiotach matematyczno-przyrodniczych i wychowania opartego na wiedzy i doświadczeniu, na dawaniu młodym ludziom przykładu życia, wychowania, „którego celem musi być utworzenie istoty, któraby sama nad sobą panować umiała"[16]. Poglądy Harwota nawiązują do postulatów wychowawczych tych angielskich myślicieli. Przekonują o tym prace: „Jakiej reformy przede wszystkim potrzebują nasze szkoły ludowe?" (Przemyśl 1882), „Nasze szkolnictwo ludowe" (Kraków 1898), „Pracownia szkolna ze stanowiska pedagogiki i ekonomii społecznej." (Kraków 1881, odb. Z „Gazety Krakowskiej")[17].

Działania na rzecz poprawy warunków higienicznych w galicyjskich szkołach podejmował wybitny pedagog i higienista **Mieczysław Baranowski** (1851–1898). Urodził się w Wyżnicy w Bukowinie. Początkowo pod opieką matki zdobywał podstawowe umiejętności czytania i pisania. Naukę rozpoczął w szkole cyrkularnej, a następnie w gimnazjum w Stanisławowie, które ukończył w 1870 roku. Studiował na Uniwersytecie Lwowskim matematykę i filozofię. Studia ukończył w 1873 roku. Początkowo pracował jako nauczyciel prywatny w galicyjskich domach arystokratycznych. W tym czasie również dużo podróżował po Europie i uczestniczył w obradach kongresów pedagogicznych[18]. W 1878 roku uzyskał uprawnienia do nauczania w szkołach wydziałowych. Od roku 1877 pracował jako zastępca nauczyciela starszego w Seminarium Nauczycielskim w Stanisławowie, a w roku 1880 pracował w szkole ćwiczeń Seminarium Nauczycielskiego w Tarnowie. Był inspektorem szkół ludowych w Przemyślu oraz we Lwowie, a od roku 1892 członkiem Rady Szkolnej Krajowej. W 1895 roku Baranowski

[14] Tamże.

[15] Persowski, F. (1961). Harwot Jerzy (1853–1917). W: *Polski Słownik Biograficzny*. Wrocław 1961, t. IX, s. 302.

[16] Harwot, J. (1881). *Zasady wychowania Herberta Spencera i Aleksandra Baina*. Przemyśl, s. 27.

[17] Meissner, A., Dybiec J. (red.) (2007). *Bibliografia dziejów oświaty i wychowania w Galicji 1772–1918*. Rzeszów, s. 300 i 308.

[18] Potoczny, J. (2008). Baranowski Mieczysław Tytus (1851–1898).W: A. Meissner, W. Szulakiewicz (red.). *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*. Toruń, s. 72–73.

został dyrektorem Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego we Lwowie. W tym też czasie wybrany został członkiem Rady Miasta Lwowa. Jako inspektor lwowski roztoczył opiekę nad niezamożną dziatwą, urządzając obiady szkolne i korpusy wakacyjne, w tym kierunku pracował też w Związku Rodzicielskim jako jego założyciel i wiceprezes[19]. W latach 1888–1895 Baranowski był redaktorem czasopisma „Szkoła", następnie z F. Majchrowiczem redagował miesięcznik „Rodzina i Szkoła". Swoje prace publikował na łamach tychże czasopism, były to artykuły różnej treści, głównie z dziedziny metodyki nauczania w szkole ludowej, higieny szkolnej, kształcenia nauczycieli. Był autorem podręczników dla szkół ludowych oraz podręczników do pedagogiki, dydaktyki, higieny, przeznaczonych dla nauczycieli i seminarzystów. Baranowski zaznaczył się jako wybitny pedagog, metodyk i organizator szkól. Należał do nauczycieli wyrastających ponad przeciętność, posiadał dobrą orientację o szkolnictwie i prądach pedagogicznych w Europie Zachodniej[20]. Spośród licznych jego rozpraw warto wymienić: „Zarys higieny szkolnej" (Lwów 1891), „Higiena popularna czyli nauka o warunkach i pielęgnowaniu zdrowia" (Tarnów 1886), „Pedagogika do użytku nauczycieli seminariów nauczycielskich i nauczycieli szkół ludowych" (Kraków 1907)[21].

Propozycje i sugestie do działań reformatorskich w oświacie wysuwał inny galicyjski pedagog **Roman Zawiliński** (1855–1932). Był wychowankiem gimnazjum tarnowskiego. W roku 1875 studiował w Wiedniu, a potem w Krakowie, pod kierunkiem prof. Malinowskiego, wynosząc z tej edukacji umiłowanie przyszłego zawodu i głęboką znajomość języka polskiego[22]. W 1888 roku mianowany został nauczycielem gimnazjalnym. Od 1902 r. pełnił funkcję dyrektora gimnazjum tarnowskiego, później IV Gimnazjum w Krakowie[23]. Uczył głównie języka polskiego, ale także łaciny, greki i niemieckiego. Z pracą nauczycielską łączył pracę naukową. W okresie od r. 1880–1890 wydał ponad 30 mniejszych i większych prac, artykułów i recenzji dotyczących literatur antycznych, języka i literatury polskiej, dialektologii, etnografii i pedagogiki[24]. Do rozwoju dydaktyki polskiej przyczynił się pracą w czasopiśmie „Muzeum" i „Encyklopedii wychowawczej" oraz szeregiem opracowanych przez siebie podręczników szkolnych. Istotne znaczenie miały jego opracowania do języka polskiego, razem z Janem Czubkiem wydali „Wypisy polskie dla klasy III szkół gimnazjalnych i realnych" (Lwów 1893) i „Wypisy polskie

[19] Brzuchnalski, K. (1935). Baranowski Mieczysław Tytus (1851–1898). W: *Polski Słownik Biograficzny*. Kraków, t. I, s. 282.

[20] Meissner, A. (1999). *Spór o duszę polskiego nauczyciela: społeczeństwo galicyjskie wobec problemów kształcenia nauczycieli*. Rzeszów, s. 101.

[21] Estreicher, K. (1961). *Bibliografia polska XIX stulecia*. Kraków, t. 2, litera B, s. 83–85; Meissner, A., Dybiec, J. (red.) (2007). *Bibliografia dziejów oświaty i wychowania w Galicji 1772–1918*. Rzeszów; Olszewska I. (red.) (1986). *Bibliografia polska 1901–1939*. Wrocław-Warszawa, t. 1, s. 517–518.

[22] Jubileusz pracy pedagogicznej dr Romana Zawilińskiego, *Muzeum* 1909, t. II, s. 614–615.

[23] Kopia, H. (1909). *Spis nauczycieli szkół średnich w Galicji oraz polskiego gimnazjum w Cieszynie na podstawie nadesłanych tabel konskrypcyjnych*. Lwów, s. 5.

[24] Fedorowicz, W. (1971). Roman Zawiliński – przyjaciel Słowaków. Wspomnienie rodzinne. *Poradnik Językowy* 1971 nr 5, s. 333.

dla klasy IV szkół gimnazjalnych i realnych" (Lwów 1894). Ponadto Zawiliński był członkiem komisji językowej, antropologicznej oraz komisji do badań w zakresie historii literatury i oświaty Akademii Umiejętności. Zasługą jego było również założenie w roku 1901 i redagowanie do 1931 „Poradnika Językowego", czasopisma cenionego przez językoznawców, które miało służyć czystości i poprawności języka oraz zapoznawać z postępem prac językoznawczych[25]. Jako przewodniczący Stowarzyszenia Bursy im. Św. Jacka, zorganizowanej przez Ks. Franciszka Gołbę[26], włączał się w działalność opiekuńczą. Zawiliński był autorem wielu prac z zakresu językoznawstwa, były to: „Gwara brzezińska w starostwie ropczyckim" (Kraków 1880), „Gramatyka języka polskiego dla szkół średnich" (Kraków 1907), „Z kresów polszczyzny" (Kraków 1912), „Nasz język ojczysty w przeszłości i teraźniejszości" (Kraków 1919), jak również autorem prac pedagogicznych: „Nowe prądy w szkole średniej" (Kraków 1913) i „Życie a szkoła" (Kraków 1917) oraz „Wskazówki wychowawcze dla rodziców i opiekunów" (Kraków 1910).

Problem przeciążenia uczniów w szkole był przedmiotem badań pedagoga **Bolesława Błażka** (1872-ok. 1943). Urodził się we Lwowie, tam też studiował na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Lwowskiego oraz na Wydziale Lekarskim. Nauczycielem został w roku 1897 w gimnazjum we Lwowie. Następnie uczył w Stryju i w Przemyślu (1907–1920). Od roku 1920 był wykładowcą fizyki w Wyższej Szkole Gospodarstwa Wiejskiego w Bydgoszczy, a po jej przeniesieniu w Cieszynie[27]. Tam też jako aktywny działacz oświatowy i gorący rzecznik polskiej sprawy włączał się czynnie w utworzenie polskiego gimnazjum i prowadził w związku z tym działalność agitacyjną, za którą wkrótce został wydalony ze Śląska[28]. Wrócił do Lwowa i rozpoczął pracę w charakterze asystenta w Zakładzie Fizjologii Wydziału Lekarskiego Uniwersytetu Lwowskiego pod kierunkiem A. Becka (1863–1942). Wówczas to szeroko rozwijał swoje zainteresowania w dziedzinie badań psychofizjologicznych i podjął pomysł zastosowania wiedzy z zakresu fizyki do badań nad stanami znużenia umysłowego uczniów. Po roku pracy na uniwersytecie Błażek powrócił do pracy nauczyciela w gimnazjum Franciszka Józefa we Lwowie i rozpoczął badania nad znużeniem uczniów przy pomocy estezjometru sprężynowego własnej konstrukcji. Znużenie uczniów rozpatrywał przede wszystkim w aspekcie organizacji nauczania. Interesowało go zagadnienie czasu trwania nauki i przerw

[25] Jaśkiewicz, B. (1972). *Słownik pracowników książki polskiej*, Warszawa – Łódź, s. 1016; Dąbrowska, L. (1971). *Roman Zawiliński – twórca „Poradnika Językowego"*, 1971 nr 5, s. 327–329.

[26] **Ks. Franciszek Gołba**, katecheta Gimnazjum św. Jacka w Krakowie, założyciel Bursy im. św. Jacka w Zakrzówku. Ideą przewodnią jego pracy wychowawczej była zasada, że „młodzieży uczęszczającej do szkół średnich, oprócz opieki w duchu religijno-moralnym i oprócz nauki szkolnej, należy dać sposobność zaprawiania się do systematycznej pracy fizycznej, mającej wytknięty cel praktyczny, wytwórczy" (Szybalski, M. (1915). *Krakowskie zakłady poświęcone ochronie dzieci. Kraków*, s. 20–21).

[27] Meissner, A., Szmyd, K. (red.) (2011). *Słownik biograficzny twórców oświaty i kultury XIX i XX wieku Polski Południowo-Wschodniej*. Rzeszów, s. 47–48.

[28] Bobrowska-Nowak, W. (1969). Próby badawcze Bolesława Błażka na tle początków psychologii w Polsce. *Kwartalnik Historii Nauki i Techniki* 1969, nr 4, s. 663.

międzylekcyjnych, właściwego doboru przedmiotów, ekonomii sił i czasu ucznia. B. Błażek był pedagogiem żywo zainteresowanym problemami szkoły. Świadczą o tym choćby słowa zawarte w „Słowie wstępnym" do pracy „Znużenie w szkole", którymi przekonuje, że chce dać „możliwie prawdziwy obraz obecnego stanu rzeczy, a z wysnutych stąd wniosków przyjąć do świadomości istniejące błędy", w dalszej perspektywie zaś „zainicjować ruch doświadczalnej pedagogiki"[29]. We wspomnieniach swoich uczniów pozostał jako człowiek wysokich zalet charakteru, niezwykle bezpośredni w kontaktach, nieco rubaszny, pogodny i cieszący się dużym autorytetem nauczyciela[30]. Zaznaczył się nie tylko jako pedagog i działacz oświatowy ale także pionier psychofizyki i psychofizjologii, który jako pierwszy podjął próby zbadania znużenia w szkole, co stanowiło pobudkę w kierunku obserwacji tego problemu u uczniów i miało istotny wkład w opiekuńczą działalność szkoły w zakresie higieny pracy umysłowej. O swoich badaniach pisał w „Przeglądzie Pedagogicznym" w artykule: „Jak można mierzyć znużenie uczniów w szkole pod wpływem nauki", a potem ich wyniki przedstawił w publikacji „Znużenie w szkole na podstawie pomiarów estezjometrem sprężynowym. Przyczynek do doświadczalnej psychologii" (Lwów 1899) oraz w rozprawach „Psychometria w szkole" i „Nowe studia psychometryczne nad młodzieżą szkolną". Wyniki tych badań przedstawiane były na Międzynarodowym Kongresie Higieny Szkolnej w Norymberdze w 1904 r., znalazły się również w wielu podręcznikach psychologii i pedagogiki[31].

W grupie nauczycieli, którzy podejmowali sprawy opieki znalazła się również pisarka i działaczka społeczno-oświatowa **Jadwiga Strokowa z Zubrzyckich** (1857–1916). Była nauczycielką szkoły wydziałowej na przedmieściu Halickim we Lwowie, następnie szkoły wiejskiej w Łanowicach koło Sambora, a od ok. 1890 roku, gdy przeprowadziła się, szkoły w Łobozowie pod Krakowem. Związana z Apostolstwem Modlitwy. Prowadziła szeroko zakrojoną działalność publicystyczną. Współpracowała z czasopismami, m. in. „Szkołą", emigracyjnym czasopismem „Ameryka Echo", „Nową Reformą", „Kurierem Lwowskim", „Gazetą Ludową", „Katolikiem" oraz pismami dla dzieci: „Światełkiem", „Młodym Wiekiem". Tam publikowała wiersze, opowiadania oraz artykuły o treści pedagogicznej. Była redaktorką naczelną „Polskiego Ludu" i krakowskiego czasopisma „Nauczycielka". Zorganizowała Towarzystwo Szkoły Ludowej, a w roku 1891 upowszechniała jego idee i podstawy programowe. Była działaczką w Lidze Kobiet Naczelnego Komitetu Narodowego. Opracowywała historyczne obrazki sceniczne dla teatrzyków amatorskich i szkolnych, gawędy i krótkie opowiadania o treści patriotycznej i historycznej, przeznaczone głównie dla młodego czytelnika, wydała zbiór legend i baśni ludowych. Pisała również szkice o sławnych Polakach

[29] Błażek, B. (1899). *Znużenie w szkole na podstawie pomiarów estezjometrem sprężynowym. Przyczynek do doświadczalnej psychologii*. Lwów, s. 2.

[30] Bobrowska-Nowak, W. (1969). *Próby badawcze …*, s. 675.

[31] Piasecki, E. (1906). Międzynarodowy Kongres Higieny Szkolnej. *Muzeum* 1906, s. 276.

(m.in. o Mickiewiczu, Naruszewiczu, Rejtanie) oraz broszury biograficzne. Opublikowała popularne opracowanie dziejów narodowych od czasów najdawniejszych do współczesności pt. „Polacy". Wiele książek i broszur napisała dla ludu i dla dzieci wiejskich, głównie w celach edukacyjnych[32]. Wypowiadała się również na temat wychowania w rodzinie, zadań rodziców i potrzeb dzieci, zaznaczając, że „potrzeba znać obowiązki wychowania dziecka od jego dni najpierwszych, bo dom jest wielką szkołą życia"[33]. Warto wspomnieć o jej kilku publikacjach: „Wieczorną chwilą" (Lwów 1888), „Dobra żona – zła żona" (Kraków 1891), „Szczęśliwy królewicz, nieszczęśliwy król" (Kraków 1913), „Pamiętnik zjazdu kobiet polskich odbytego w dniach 11 i 12 maja 1913" (Kraków 1913).

Istotne zagadnienia, w kierunku podniesienia świadomości wychowawczej, podejmował również **Józef Thor** w pracy „Dobro dziecka. Rozwój umysłowy i wychowanie przedszkolne" (Kraków 1914). Nie można było jednak ustalić szczegółów biograficznych tej postaci. W „Szematyzmie Królestwa Galicji i Lodomerii z Wielkim Księstwem Krakowskim" z 1909 r. widnieje zapis, że był prowizorycznym nauczycielem szkoły ludowej, mieszanej 1-klasowej w miejscowości Lipie w powiecie rzeszowskim[34].

Jednym z najbardziej znanych organizatorów i teoretyków opieki nad dzieckiem osieroconym był **Kazimierz Jeżewski** (1877–1948). Urodził się w Ciernie w powiecie jędrzejowskim. Naukę pobierał w V Gimnazjum w Warszawie i jeszcze w trakcie tejże nauki rozpoczął przygotowania do stanu duchownego w Seminarium Duchownym w Sandomierzu. Jednakże po roku z seminarium wystąpił, wrócił do Warszawy i ukończył gimnazjum. W r. 1900 ożenił się z Alicją Meyer, zmarłą po trzech latach. Po jej śmierci Jeżewski wyjechał do Danii, potem do Szwecji i Szwajcarii na studia ekonomiczne. Kiedy w czasie rewolucji 1905 roku wrócił do kraju włączył się w organizowanie akcji ratowania dzieci przed głodem, którą zajmował się Komitet Sienkiewiczowski. Komitet ten później przekształcił się w Towarzystwo Opieki nad Dziećmi, a Jeżewski pełnił w nim funkcję wiceprezesa. W 1906 roku wrócił do Szwajcarii w celu dokończenia studiów. W tym też czasie zetknął się z koncepcją opieki nad dzieckiem wypracowaną przez Lidię von Wolfring pod nazwą *Kinder – Gruppen, Familien – System*. Pomysł ten przeniósł na grunt polski, tworząc tzw. gniazda sieroce, czyli zastępcze domy rodzinne, obejmujące swą opieką kilkanaścioro dzieci. Wsparcia w tej inicjatywie udzielili mu m. in. M. Konopnicka. H. Sienkiewicz, E. Orzeszkowa. W 1908 r. zalegalizowano Towarzystwo Gniazd Sierocych. W 1909 r. powstało pierwsze Gniazdo Sieroce w majątku ks. K. Lubomirskiej w Stanisławczyku koło Przemyśla, prowadzone osobiście przez Jeżewskiego przez dwa lata. Z czasem zaczęły

[32] Mesjasz, M. (2006–2007). Strokowa Jadwiga z Zubrzyckich (1857–1916). W: *Polski Słownik Biograficzny*. Warszawa-Kraków, t. XLIV, s. 357–359.

[33] Strokowa, J. (1913). *Pamiętnik zjazdu kobiet polskich odbytego w dniach 11 i 12 maja 1913*. Kraków, s. 29.

[34] *Szematyzm…*, dz. cyt., s. 717.

powstawać dalsze gniazda w ziemi kieleckiej, lubelskiej, radomskiej, podlaskiej[35]. Swoje poglądy na temat opieki nakreślał Jeżewski w licznych artykułach w „Gazecie Lwowskiej" i w krakowskim „Czasie", gdzie również wyjaśniał m. in. cel i program Towarzystwa. Natomiast w rozprawach „W sprawie organizowania krajowej opieki nad dziećmi w Galicji" (Lwów 1908) i „Wzorowe formy włościańskie, czyli program działalności Towarzystwa Gniazd Sierocych" (Lwów 1910) przedstawił założenia swojego systemu opiekuńczego i teoretyczne podstawy opieki wraz z koncepcją gniazd sierocych. W roku 1917 Jeżewski w czasopiśmie „Wieś i Dwór" przedstawia projekt utworzenia Wioski Sierocej, jako zgrupowania kilku Gniazd na jednym terenie. Za jego staraniem w 1929 r. w majątku Rogóźno-Zamek k/ Grudziądza wioska taka powstała[36]. W celu utrzymania więzi między byłymi wychowankami gniazd podjął Jeżewski wydawanie roczników pt. „Gniazda Sieroce" oraz pisma „Gnieździak", natomiast dla zawodowo kształcących się wychowanków zorganizował Jeżewski w Warszawie dwie bursy. Z gniazd wyszło około 1000 wychowanków, którzy otrzymali wykształcenie i przygotowanie do życia[37]. Należy powiedzieć, że Jeżewski sprawom opieki nad dzieckiem osieroconym i potrzebującym pomocy poświęcił swoje życie. Stale budował nowe gniazda, angażował się również w odbudowę gniazd i wiosek zniszczonych działaniami wojennymi, za jego staraniem powstawały przedszkola i szkoły, były prowadzone kolonie letnie. Projekt gniazd sierocych Jeżewskiego wywołał burzliwą dyskusję, w której krytyce poddawano przede wszystkim koncepcję naturalnego wychowania dzieci sierocych, często u mało odpowiedzialnych rodzin, a samego Jeżewskiego oceniano jako „bałamutnego fantastę", któremu brak realnego spojrzenia na problemy dzieci[38]. K. Jeżewski pozostawił również cenny dorobek literacki, obok wymienionych prac, wspomnieć należy o rozprawach: „Program działalności Towarzystwa Gniazd Sierocych" (Warszawa 1912), „Społeczno-wychowawczy program Towarzystwa Wiosek Kościuszkowskich" (Warszawa 1926), „Wioski kościuszkowskie: gospodarczy i społeczno-wychowawczy program działalności Towarzystwa Wiosek Kościuszkowskich" (Warszawa 1936)[39].

Oddzielne miejsce wśród działaczy oświatowych środowiska galicyjskiego zajmują **Antoni Mejbaum** i **Jan Ligęza**. Obaj oddani byli sprawom opieki i wychowania dzieci specjalnej troski. **Antoni Mejbaum** (1854–1916) był zasłużonym nauczycielem, a potem dyrektorem Zakładu dla Głuchoniemych we Lwowie. Wcześniej pracował jako ponadetatowy nadzorca niewidomych w Warszawskim Instytucie Głuchoniemych i Niewidomych. Do placówki we Lwowie trafił wraz

[35] Bąk, J., Welczer, W. (1964–1965). Jeżewski Kazimierz Antoni (1880–1948). W: *Polski Słownik Biograficzny*, t. XI, Wrocław, s. 224–225.

[36] Badora, S., Marzec, D. (1999). *Twórcy polskiej pedagogiki opiekuńczej. Wybrani przedstawiciele*. Częstochowa, s. 91–92.

[37] Bąk J., Welczer, W. (1964–1965). *Jeżewski …*, s. 225.

[38] Olearski, B. Gniazda w powietrzu. Krytyczne uwagi o projekcie p. Kazimierza Jeżewskiego. *Miłosierdzie Chrześcijańskie* 1908/09 nr 2, s. 59.

[39] Dombek, E., Federowicz, G. (1911). *Bibliografia polska 1901–1939*. Warszawa , t. 13, s. 511–512.

z siostrą Eweliną w 1879 r. „W swojej pracy odznaczał się sumiennością i życzliwością dla wychowanków, dlatego też od roku szkolnego 1893/94 powierzono mu funkcję kierownika zakładu", był nim aż do śmierci[40]. Z chwilą objęcia kierownictwa zakładu, wprowadził wiele modernizacji, w wyniku których praca z dziećmi głuchoniemymi była prowadzona na wysokim poziomie. Dla uczniów, którzy po opuszczeniu szkoły nie mieli warunków do utrzymania się zorganizował Bursę dla Głuchoniemych Terminatorów im. Ks. Jakuba Falkowskiego. Celem jej funkcjonowania było udzielanie byłym wychowankom zakładu opieki, pomocy i utrzymania, poprzez dostarczanie środków materialnych, porad, a także udzielanie pomocy w znalezieniu pracy. Obok działalności wychowawczej podejmował pracę naukową, był autorem podręczników do nauki języka pt. „Krótki kurs nauki języka polskiego dla klasy II zakładu głuchoniemych" (Lwów 1892), „Krótki kurs nauki języka polskiego dla klasy III zakładu dla głuchoniemych" (Lwów 1892). Publikował również artykuły w których przedstawiał osiągnięcia zakładu lwowskiego na polu kształcenia i wychowania głuchoniemych oraz jego potrzeby, historię i perspektywy. „Prace jego są swoistą formą promocji zakładu, ponieważ poza rysem historycznym placówki autor podał dane statystyczne dotyczące kadry pedagogicznej i wychowanków oraz podkreślił znaczenie edukacji głuchoniemych, widząc w tej dziedzinie możliwość dalszego rozwoju"[41]. Mejbaum był nauczycielem w pełni oddanym swojej pracy pedagogicznej, w liście do przyjaciół napisał: „Wszak pełnozmysłowym trudno wśród obecnych warunków znaleźć środki egzystencji, a cóż dopiero można powiedzieć o kalekach rzuconych na pastwę losu. Uważamy więc oboje z żoną za nasz obowiązek wytrwać, pomimo ubytku sił i zdrowia"[42]. Słowa te świadczą o tym, że swoje obowiązki traktował nie jak pracę, ale jak powinność. Mejbaum w publikacji „Sprawozdanie z czynności Galicyjskiego Zakładu Głuchoniemych we Lwowie za rok szkolny 1893/93" (Lwów1894) dokonał analizy pracy zakładu, opisał zmiany, jakie poczyniono w jego organizacji, przedstawił szczegółowy plan pracy i nauki.

Podobne działania podejmował w Galicji **Jan Ligęza**, który w latach 1894–1895 we Lwowie kierował Zakładem Ciemnych. Wcześniej pracował jako dyrektor publicznej szkoły wydziałowej im. A. Mickiewicza we Lwowie. Był gorąco oddany sprawie wychowania młodzieży, brał udział w życiu organizacyjnym nauczycielstwa. Był prezesem lwowskiego oddziału Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego i członkiem wydziału Polskiego Towarzystwa Nauczycielstwa Lwowskiego. Przez długie lata Zjazd Delegatów PTP wybierał go członkiem Komisji Rewizyjnej[43]. Działania pedagogiczne dopełniał pracą naukową. Był autorem publikacji na temat wychowania i nauczania dzieci ciemnych: „O początkowym wychowaniu

[40] Pękowska, M. (2002). *Antoni Mejbaum (1854–1916)*. W: A. Meissner (red.), *Galicja i jej dziedzictwo*. T. 16. *Opieka nad dzieckiem w Galicji*. Rzeszów, s. 199.

[41] Pękowska, M. (2003). *Lwowskie zakłady dla głuchych i niewidomych dzieci w latach 1830–1914*. Kielce, s. 124.

[42] Chołodecki-Białynia, J. (1919). *Wspomnienia z lat niedoli i niewoli 1911–1918*. Lwów, s. 26.

[43] Jan Ligęza. *Szkoła* 1914, nr 1, s. 32.

ciemnych dzieci" (Lwów 1896), która była swoistym przewodnikiem dla rodziców niewidomych dzieci, i pracy „Ciemni i ich właściwości umysłowe" (Lwów 1895), w której przedstawił możliwości kształcenia ociemniałych oraz techniki i metody ich nauczania. Mimo tak wielkiego wkładu i zasług, brak jest opracowań, które ukazywałyby szerszą biografię tej postaci.

Można śmiało powiedzieć, że działalność obydwu nauczycieli – A. Mejbauma i J. Ligęzy – wpisywała się w charakter podejmowanej pracy opiekuńczej na terenie Galicji. Przyczyniała się do podnoszenia wrażliwości społecznej na potrzeby dzieci najbardziej dotkniętych przez los, do podnoszenia kultury i świadomości pedagogicznej ich rodziców i opiekunów i przekonania, że warto podjąć starania o ich los.

Wyjątkowy udział w sprawach opieki nad dzieckiem miał **Gustaw Kubik-Horodyński**. Nie udało się ustalić szczegółów jego biografii. Znane są tylko jego liczne artykuły w czasopiśmie „Szkoła" oraz „Rodzina i Szkoła", w których poddawał analizie sytuację dziecka w Galicji, uwrażliwiając społeczeństwo na wagęi powszechność problemu, i szukał rozwiązań dla wielu z nich. W jednym z artykułów czytamy: „Zdrowi z chorymi uczą się w izdebce piwnicznej, ciasnej, zadusznej. Woda leje się ze ścian, zimno ziębi kości. Rodzice i dorastające dzieci płci obojga mają jedną sypialnię, często wspólne legowisko. W takich norach chowają się dzieci, które mają być kiedyś obywatelami tego miasta, przyszłością narodu, dzielnymi synami ojczyzny"[44]. Jego opisy to ponury obraz nędzy dzieci i ubóstwa mieszkańców Galicji, który pokazuje, jak wielkie zadania związane z tymi potrzebami należało podjąć. W pracy „Wychowanie i nauka ze stanowiska polityki socjalnej" (Lwów 1897), Kubik-Horodyński przedstawiał problemy publicznej opieki nad sierotami, pisał na temat obiadów dla głodnych dzieci, wychowania i nauki dzieci przedszkolnych, czy reformy szkół ludowych.

Przedstawione sylwetki osób pokazują jak wielkie było zaangażowanie społeczności galicyjskiej w sprawy opieki. Wszystkie były aktywnymi uczestnikami życia politycznego, społecznego, kulturalno-oświatowego i naukowego Galicji. Obok swojej pracy zawodowej prowadziły działania mające na celu nie tylko organizowanie opieki, ale przede wszystkim tworzenie podstaw teorii opieki nad dzieckiem, co w niepodległej Polsce przyczyniło się do sformułowania założeń pedagogiki opiekuńczej.

[44] Kubik-Horodyński, G. (1898). O ochronkach i ogródkach dziecięcych. *Szkoła* 1898, nr 8, s. 97–98.

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE 2014(1)
ROZPRAWY I MATERIAŁY, s. 303–312

Czesław Galek

Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Zamościu

Kary w szkołach galicyjskich przełomu XIX i XX wieku

Penalties in Galician schools at the turn of the nineteenth and twentieth centuries

S t r e s z c z e n i e

Artykuł prezentuje kary stosowane przez nauczycieli wobec uczniów w szkołach terenie ziem polskich zaboru austriackiego. Prezentuje osobiste doświadczenia ówczesnych uczniów i postronnych obserwatorów życia szkoły, którzy swoje spostrzeżenia i oceny zapisali na kartach literatury pamiętnikarskiej i beletrystycznej.

S u m m a r y

The article presents the penalties applied by teachers to pupils in Polish territory annexed by the Austrian. It presents contemporary personal experiences of students and school life outside observers who your observations and evaluation enrolled in the pages of literature, memoir and fiction.

S ł o w a k l u c z o w e: Galicja, metody wychowawcze, kary

K e y w o r d s: Galicia, educational methods, penalties

Na przestrzeni wieków w wychowaniu szkolnym stosowano różne metody wychowawcze. Najczęściej były to – jak to się określa dzisiaj – metody wzmacniania negatywnego, czyli wymierzania kar. Dotyczy to również szkolnictwa ziem polskich zaboru austriackiego przełomu XIX i XIX wieku. Przedmiotem badawczym niniejszego studium są kary stosowane przez nauczycieli wobec uczniów w szkołach na tym terenie w tamtych czasach. Badania podjęto w celu poszerzenia dotychczasowej wiedzy na zasygnalizowany temat o osobiste doświadczenia ówczesnych uczniów i postronnych obserwatorów życia szkoły, którzy swoje spostrzeżenia i oceny zapisali na kartach literatury pamiętnikarskiej i beletrystycznej.

1. Kary cielesne

Jak wynika z licznych relacji zawartych w pamiętnikach i utworach beletrystycznych najbardziej powszechną metodą wychowawczą w szkołach było wówczas stosowanie kar cielesnych. Nauczyciele wymierzali je nagminnie, z wielu powodów: zarówno za niewłaściwe zachowanie uczniów, jak i za brak pilności w nauce. Karze podlegało wagarowanie, ściąganie, spóźnianie się do szkoły, niewłaściwe odzywanie się do nauczycieli, bójki z kolegami itp. Zwykle już podczas inauguracji roku szkolnego dyrekcja szkoły informowała uczniów, jakie mają obowiązki i jakim sankcjom będą podlegać w razie ich nierespektowania. O jakichkolwiek prawach ucznia wtedy w ogóle nie było mowy. Każdy opiekun klasy na pierwszym spotkaniu z powierzoną sobie młodzieżą, informował uczniów, jakim karom będą podlegali, jeśli nie będą przestrzegać regulaminu. Jeden z nich, opisywany przez poetę, powieściopisarza i dramaturga Emila Zegadłowicza (1888–1941), „rozpoczął rok szkolny i włodarzowanie swe bardzo zwyczajnie w sposób niewątpliwie – wedle ówczesnych zapatrywań i mody – nader pedagogiczny: – jestem waszym gospodarzem klasy, mnie i was spotkało to nieszczęście; ale ja sobie dam rady, nie takim dawałem rady; za brojenie karcer, za lenistwo karcer i rżniętka, a w ogóle powyrzucam wszystkich za drzwi – hołoto!”[1].

Najczęściej uczniów bito, co czyniono zarówno w szkołach ludowych, jak i w gimnazjach. Często przyzwolenie na stosowanie takiej metody wychowawczej dawali rodzice. Nauczyciele skwapliwie korzystali z takiego uprawnienia. Uciekając się do przemocy, chcieli przymusić uczniów do posłuszeństwa i okazywania im szacunku[2]. W szkołach galicyjskich istniał specyficzny „obrzęd” wymierzania kary chłosty. W Komborni, w rodzinnej miejscowości Stanisław Pigonia (1885–1968), późniejszego historyka literatury polskiej, wychowawcy i pedago-

[1] Zegadłowicz, E. (1992). *Zmory. Upiory z zamierzchłej przeszłości*. Kraków, s. 35.

[2] Zapolska, G. (1957). *Przedpiekle*. Kraków, s. 63; Mazanowski, M. (1912). Jubilaci. W: tenże, *Szkice pedagogiczne*, serya I: *Atawizm, Perpetka, Hanka, Kto winien, Gwiazda, Uświadomienie, Jubilaci, Gęsi, Z pamiętnika Abituryenta*. Kraków, s. 115–117; Wiącek, W. (1955). Wiejska szkoła (1878-1883). W: *Galicyjskie wspomnienia szkolne*. Do druku przygotował, wstępem i przypisami opatrzył A. Knot. Kraków, s. 397.

ga, nauczyciel „do pilności zachęcał [...] sposobem [...] staroświeckim, rygorami ciągnionymi z osobnych podobnoś zleceń Ducha Świętego. W przednim kącie klasy, na widocznym miejscu, mieścił się oczywisty znak tych rygorów: zielona, specjalnie w tym celu robiona ławka, a nad nią trzcina. Egzekucje bywały doraźne, a niewiele wystarczyło zbroić, żeby na nią zarobić. P. Skórski przestrzegał przy tym ustalonego rytuału: delikwent musiał się położyć sam, a dla pewności dwóch kolegów stawało do pomocy, trzymając go jeden u głowy, drugi przy nogach – nauczyciel zaś osobiście wymierzał stosowną porcję. Pomocników tych nazywał kumami i tak najczęściej organizował ceremoniał, że kumoterstwo bywało wzajemne”[3]. Podobnie działo się w innych szkołach ludowych[4].

Nauczyciel, opisywany przez Romana Turka (1898–1982), wymierzał kary cielesne z niezwykłą surowością: „Byłem [...] świadkiem, jak niektórym zuchom łoił tyłek trzciną osobiście pan nauczyciel na krześle, na tak zwaną pokładankę. W tych wypadkach przywoływanych było paru kolegów delikwenta, z których jeden przysiadał mu na karku, a drugi na nogach, przez co przeznaczona do operacji część ciała idealnie nastawiona była na celne razy doświadczonej, uzbrojonej w trzcinę ręki. Rozdzierające uszy wrzaski przyprawiały mnie o mdłości i nakazywały dokładanie wszelkich starań, aby nie zasłużyć na podobną karę. Była to kara podwójna. Pomijając już cierpienie fizyczne, które po zakończeniu chłosty niedługo mijało i dokuczało tylko przy dotknięciu obitej części ciała, ochłostany był przedmiotem kpin kolegów i koleżanek”[5]. Gdy uczniowie popełniali jakieś poważniejsze przewinienia, np. brali udział w bójce, nauczyciel do wymierzania kar wynajmował młodego, silnego człowieka, sprzątającego w szkole, który bił w sposób niezwykle brutalny nie tylko chłopców, ale także dziewczęta[6].

Kary cielesne stosował również katecheta, np. wobec uczniów, którzy stawiali mu trudne pytania. Gdy cytowany autor postawił mu pytanie dotyczące szczęścia wiecznego, to – jak wspomina – „pytanie moje musiało być źle postawione, gdyż zdenerwowało księdza Ostrowskiego, który wywołał mnie z ławki i przegiąwszy przez krzesło własnoręcznie złoił mi tyłek trzciną. O incydencie dowiedziała się matka i poprawiła mi. Oduczyło mnie to zbytniej ciekawości. Spobożniałem, a raczej zamknąłem się w sobie”[7]. Karę chłosty stosowali także mełamedzi w żydowskich chederach[8].

Czymś powszednim było bicie trzciną lub linijką po rękach. Uczeń I Gimnazjum w Rzeszowie, Józef Bieniasz (1892–1961), późniejszy pisarz, publicysta, autor powieści dla dzieci i młodzieży, w swojej powieści, której akcja rozgrywa się na początku XX w. w Galicji, jednym z bohaterów uczynił nauczyciela o na-

[3] Pigoń, S. (1983). *Z Komborni w świat. Wspomnienia młodości*. Warszawa, s. 157.
[4] Jakubiec, J. Szkolna droga syna chłopskiego (1882–1896). W: *Galicyjskie wspomnienia szkolne*, s. 403.
[5] Turek, R. (1973). *Moja mama, ja i reszta*. Warszawa, s. 317–318.
[6] Tamże, s. 334–335.
[7] Tamże, s. 266
[8] Maciejowski I. (Sewer) (1955). Nad brzegiem Rudawy. W: tenże, *Nowele*. T. 1. Kraków, s. 311.

zwisku Bratek. Uczył on języka niemieckiego. Był bardzo wymagający w stosunku do uczniów, „bił niemiłosiernie trzciną czy to na pacę, czy na pokładankę, ilekroć kto w klasie nie umiał choćby jednego słówka albo pomylił się w rodzajniku”[9]. Za błędy w pracach pisemnych oprócz złej oceny otrzymywał karę dodatkową. Za ocenę dostateczną otrzymywał jedną „pacę”, czyli jedno uderzenie trzciną w rękę, za ocenę niedostateczną dwie „pace”[10].

Inną karą było szarpanie za uszy. Nauczyciel, którego wspominał R. Turek, na egzekutora takiej kary wyznaczał najczęściej któregoś z uczniów siedzących obok winowajcy. Autor wspomnień doświadczył jej osobiście od swojego kolegi: „Spotykały się moje słuchy z jego silnymi i drapieżnymi pazurami. Targał tak mocno, że głowa moja poruszała się szybko w lewo i prawo. Zbierał mnie strach, że ucho moje zostanie w jego dłoni na zawsze”[11]. Jednak zwykle po jakimś czasie role się zmieniały. Uczeń uprzednio ukarany miał okazję zrewanżować się swojemu niedawnemu egzekutorowi. Ten sam autor pisze: „Za kilka dni nauczyciel pytał. Pytanie było łatwe, niestety, żadne z dzieci nie potrafiło odpowiedzieć. Za porządkiem więc targał uszy uczeń swemu sąsiadowi, a nie umiejąc go poprawić, sam z kolei był targany. Doszło tak aż do mojego sąsiada Szeligi, który wydarłszy za uszy swego poprzednika wstał i ani w ząb nie wiedział, o co chodzi. – Romek – zwrócił się do mnie pan nauczyciel [...] próbował Szeliga nieraz, jak twoje uszy trzymają się głowy, spróbuj no dziś ty, jakie jego mocne i naucz go, czego nie umie. Całą garścią złapałem lewe ucho tęgiego i dobrze odżywionego syna kmiecego i począłem telepać jego głowę. Chłopak nie chciał się dać i trzymał głowę prosto. Dużo mnie to kosztowało wysiłku, zanim ją roztańczyłem. Później już chodziła jak koń na ląży. Spieszyłem się, bo chciałem odtargać zaległe moje pretensje, a nie wiedziałem, czy operacji nie przerwie wykładowca. Ale przerwał. Puściłem ucho sąsiada, bo już zabolała mnie ręka”[12]. Uczniowie drzemiący podczas lekcji byli budzeni przez nauczyciela poprzez bolesne dla nich szturchnięcie drążkiem. Stosowanie przez nauczyciela przemocy wobec ucznia było niekiedy formą odreagowania przez niego stresów płynących z nieporozumień małżeńskich[13].

Przemoc fizyczną stosowano również w gimnazjach galicyjskich[14]. Niezwykle drastyczną metodę stosował opisywany przez E. Zegadłowicza nauczyciel łaciny o nazwisku Ptaszycki, który „podczas zadawania pytań zagłębiał powoli lewą rękę w kieszeń marynarki i wydobywał z niej gruby pęk błyszczących kluczy [...], podrzucał nimi [...] kilka razy z lewej dłoni na prawą, aż je na tej prawej statecznie

[9] Bieniasz, J. (1956). *Edukacja Józia Barącza. Powieść dla młodzieży*. Kraków; Tenże (1933). *Maturanci*. Kraków, s. 9.

[10] Tamże, s. 9–10.

[11] Turek, R. *Moja mama…*, s. 317.

[12] Tamże, s. 329-330.

[13] Tamże, s. 320-321.

[14] Berent, W. (1894). Nauczyciel. Opowiadanie. *Ateneum* 1894, t. 1, s. 25, 27, 43–44; Dunikowski, E. Z tęczowych dni w szkołach brzeżańskich 1861–1873, W: *Galicyjskie wspomnienia szkolne*, s. 347–349.

ustalił [...], bacznie wymierzał odległość między sobą a uczniem [...] i – czekał, [...] – i – prawie zawsze się doczekał: przy pierwszej pomyłce ucznia kiwał przytakująco głową, prawie z zadowoleniem; przy drugiej podnosił w górę brwi – dziwił się, bardzo się dziwił – przy trzeciej zwinnym ruchem, prawie tylko przegubem ręki wyrzucał pęk kluczy prosto w twarz ucznia – i – rzadko chybiał – rzadko też komu udało się uchylić przed dobrze wymierzonym ciosem [...], prawie zawsze krew trysnęła z oblicza chłopca"[15].

Jeśli uderzony płakał, nauczyciel przekonywał go, że to jego wina, bo mógł się uchylić przed ciosem, a jeśli się uchylił, to kluczami dostawał zupełnie niewinny uczeń, siedzący za „winowajcą". Nauczyciel zaliczał mu to uderzenie na poczet przyszłej kary. Obowiązkiem poszkodowanego ucznia było przyniesienie kluczy nauczycielowi po jego komendzie „aport!". Wskutek takich działań „wychowawczych" „po godzinach łaciny kilka, a nawet kilkanaście głów i buź dziecięcych było srodze zapuchniętych i zapaćkanych krwią, łzami, smarkami i śliną"[16]. Pobici uczniowie myli się podczas przerwy na dziedzińcu szkolnym, stając się przedmiotem kpin nauczycieli i uczniów całej szkoły, przez co czuli się jeszcze bardziej poniżeni[17].

Nauczyciel Antoni Guzdek miał dwa warianty stosowania kar cielesnych. Pierwszy polegał na wydawaniu rozkazu sąsiadowi ucznia, który czegoś nie umiał, by ten go uderzył w kark. Jeśli uczynił to za lekko, musiał uderzyć jeszcze raz, mocniej i w odpowiednie miejsce, „aż tam w nim coś bekło". W drugim wariancie nauczyciel osobiście wymierzał karę uczniowi, uderzając go „książką przez pysk"[18]. Zdarzało się, że nauczyciele bili po głowie zupełnie przypadkowych uczniów[19]. Również gimnazjalni katecheci uciekali się do bicia uczniów[20]. Znakomity pisarz, poeta, krytyk teatralny i felietonista – Kornel Makuszyński (1884–1953) – pisze, że w IV Gimnazjum im. Jana Długosza we Lwowie „nauczał miłości Boga srogi ksiądz, który w imieniu wszystkich potęg niebieskich walił w kark twarde głowy, co było przyjmowane z pokorą wobec nieba"[21]. Gdy katecheta zabronił uczniom chodzenia na ślizgawkę, Makuszyński napisał na jego temat satyryczny wiersz, który jeden z uczniów przekazał katechecie: „Ksiądz nie poznał się na wzniosłości poematu: wziął mnie na kolano i trzecią strofę wypisał mi rytmicznie tam, gdzie nikt nigdy nie zagląda, aby czytać wiersze. Obok stała Muza i płakała. Ja zaciąłem usta, choć ksiądz był mocny. Rozmyślałem potem, że nie powinni pozwolić, żeby ksiądz był tak mocny w ręku"[22].

---

15 Zegadłowicz, E. *Zmory…,* s. 36.
16 Tamże, s. 37.
17 Tamże, s. 36–38.
18 Tamże, s. 119–120.
19 Berent, W. *Nauczyciel…*, s. 30.
20 Bieniasz, J. (1956). *Edukacja Józia Barącza*. Kraków, s. 109, 157, 168, 207.
21 Makuszyński, K. (1980). *Bezgrzeszne lata*, Kraków, s. 52.
22 Tamże, s. 52-53, cyt. s. 53

Bicie „po łapie" natomiast było czymś powszechnym. Podobnie szarpanie uczniów za uszy i włosy[23]. Gdy w czasie hymnu austriackiego, śpiewanego w czasie uroczystości państwowej, uczniowie prowokacyjnie siedzieli, „wtedy dyrektor przyskoczył do pierwszego z kraju [ucznia – Cz. G.], chwycił mu paznokciami uszy i postawił go na nogi". Podobnie postąpił z innymi uczniami[24]. Jednego z nauczycieli uczniowie na całe życie zapamiętali jako tego, „co dźwigał każdego za uszy"[25]. Nauczyciel nie mogąc ustalić sprawcy jakiegoś przestępstwa, znęcał się nad najmniejszym uczniem, „Chwycił go za uszy i wyciągnął ku górze. [...] Blady Storczyk zawieszony w powietrzu za uszy, bladł i jednocześnie siniał"[26]. W szkołach wszystkich typów obowiązywała często odpowiedzialność zbiorowa. Za przewinienia jednego ucznia nauczyciel karał całą klasę[27]. Również na pensjach żeńskich nauczycielki stosowały kary fizyczne takie jak: pociąganie za ucho, bicie linijką, wykręcanie rąk. Zdarzały się uderzenia w twarz, które dziewczęta traktowały jako szczególnie upokarzające[28].

2. Poniżanie uczniów i kary administracyjne

Jedną z bardziej perfidnych metod wychowania była agresja słowna ze strony nauczyciela, która miała ukazać jego przewagę nad uczniem. Niektórzy nauczyciele poniżali uczniów, celowo przekręcając ich nazwiska[29]. Używali różnych przezwisk. Jeden z nauczycieli już od pierwszego dnia pobytu uczniów w gimnazjum zwracał się do nich „chamy", „bydło" i „stajnia"[30]. Te i tym podobne epitety kierowane pod adresem uczniów, można spotkać na kartach wielu dzieł beletrystycznych i pamiętnikarskich[31]. Przykładem tego może być nauczyciel łaciny opisywany przez E. Zegadłowicza: „Sposób odnoszenia się Lizły do uczniów był niezmiernie w prostocie swej uroczy i pełen wyrozumiałej dystynkcji: nazwiska samego nigdy

[23] Berent, W. *Nauczyciel…*, s. 13; Łempicki, S. (1957). *Złote paski. Wspomnienia ze szkoły galicyjskiej*. Warszawa, s. 14.

[24] Rusinek, M. (1982). Burza nad brukiem. W: tenże, *Burza nad brukiem. Człowiek z bramy*. Warszawa, s. 95–96, cyt. 95.

[25] Tenże (1973). Ziemia miodem płynąca. W: tenże, *Pluton dzikiej róży. Ziemia miodem płynąca*. Warszawa, s. 335; Lam, J. (1953). *Głowy do pozłoty. Powieść*. Wrocław, s. 97.

[26] Rusinek, M. (1973). Pluton dzikiej róży. W: tenże, *Pluton dzikiej róży. Ziemia miodem płynąca*, s. 77.

[27] Turek, R. *Moja mama…*, s. 325; Berent, W. *Nauczyciel…*, s. 30; Zapolska, G. *Przedpiekle*, s. 261–264.

[28] Tamże, s. 64–65

[29] Bieniasz, J. *Edukacja Józia Barącza…*, s. 59–64.

[30] Zegadłowicz, E. *Zmory…*, s. 32.

[31] Zob. Bałucki, M. (1956). Gęsi i gąski. Komedia w pięciu aktach. W: tenże, *Komedie II: Sąsiedzi, Grube ryby, Gęsi i gąski*, Kraków, s. 337-338; Kowalscy A. i J. (1963). Archiwum młodości. W: A. Kowalska, *Figle pamięci*. Warszawa, s. 109; Nowakowski, Z. (1990). *Rubikon*. Kraków, s. 10, 13; Rusinek, M. (1951). *Młody wiatr. Opowiadania*. Warszawa, s. 50; Zegadłowicz, E. *Zmory…*, s. 87–89, 223; Zapolska, G. *Przedpiekle*, s. 72; Mazanowski, M. *Perpetka*. W: tenże, *Szkice pedagogiczne…*, s. 40–41.

nie wywoływał – zawsze dodawał swoistą tytulaturę – nie mówił wprawdzie: pan – lecz zamiast tego używał słowa: bydle. Więc tak: – teraz będziemy tłumaczyć [...], a jakże – zacznie bydle Kosek"[32]. Inną karą, stosowaną przez nauczycieli, było zamykanie uczniów po lekcjach w tzw. kozie, nieraz nawet na kilka godzin[33]. Dyrektor jednej ze szkół za nietakt względem niego, skazał ucznia na karę kozy trwającą 16 godzin, rozłożoną na kilka dni[34]. Długotrwałą karę czasami anulowano po odbyciu jej części[35].

Powszechnie stosowaną karą było także stawianie uczniów w kącie[36]. Kara ta stawała się bardziej dotkliwa wtedy, jeśli uczeń musiał klęczeć w kącie i trzymać nad głową jakiś ciężar, np. cegłę. Jeden z uczniów wspomina: „Ciężka to była kara. Kto wie, czy nie cięższa od kilku trzcin na pokładankę. Już po kilku minutach mdlały mi ręce. Złożyłem cegłę na głowie, trzymając tylko, by się nie zsunęła. Ale i bez ciężaru trudno mi było trzymać ręce bez przerwy w górę. Nie wiem, w której tam minucie zachwiałem się i źle trzymana ścierpłymi rękami cegła upadła na podłogę"[37]. Znana dramatopisarka, powieściopisarka i publicystka – Gabriela Zapolska (1857–-1921), odnotowała, że na pensjach żeńskich we Lwowie uczennice klęczały z linijką przełożoną przez plecy[38]. Nauczyciele zakłócających spokój uczniów wyrzucali za drzwi. Próbowali także zastraszyć uczniów[39], uderzając trzciną lub pięścią w katedrę albo ławkę[40] oraz krzycząc[41]. Czasami nauczyciel skarżył na źle zachowującego się ucznia do dyrektora, który podejmował wobec niego stosowne decyzje dyscyplinarne[42]. Dyrektor wzywał takiego ucznia „na dywanik" i udzielał mu reprymendy[43] albo wzywał rodziców[44].

[32] *Zmory…*, s. 222.

[33] Zob. Berent, W. *Nauczyciel…*, s. 20–21, 25; Kowalscy, A. i J. *Archiwum młodości*, s. 147; Bieniasz J. Maturanci. W: tenże, *Edukacja Józia Barącza. Powieść dla młodzieży. Maturanci*, s. 279; Zegadłowicz, E. *Zmory…*, s. 46; Lam, J. *Głowy do pozłoty…*, s. 97.

[34] Nowakowski, Z. *Rubikon*, s. 34, 37.

[35] Tamże, s. 181.

[36] Miciński, T. (1896). *Nauczycielka*. Kraków, s. 26.

[37] Turek, R. *Moja mama…*, s. 323–324. Por. Dunikowski, E. *Z tęczowych dni…*, s. 348.

[38] *Przedpiekle*, s. 64–65. W niektórych szkołach za określone występki były przewidziane odpowiednie kary. Wojciech Wiącek pisze o karach wymierzanych przez nauczyciela wiejskiego z Machowa Jakuba Sałka: „Największe kary były za ślizganie się po lodzie i wożenie sankami, bo do 25 kijów na pokładankę. Kijem bił za zbytki i rzucanie kamieniami, za męczenie ptaków, zwierząt itp. Kara – klęcznie na drobnych kamykach, grochu lub hreczce – za lenistwo i kłamstwo. Za to, że kto nie nauczył się zadania, bił linią w rękę albo klęczało się z książką podniesioną w rękach lub cegłą. Za przezwiska musiało się wszystkie dzieci całować w ręce – a to był największy wstyd i kara" (Wiącek, W. *Wiejska szkoła…*, s. 398).

[39] Berent, W. *Nauczyciel…*, s. 13.

[40] Tamże, s. 27; Mazanowski, M. (1917). Z notatek nauczycielki. W: *Szkice*, seryja II: *Wyrodny, O Własie, Strajk, Z notatnika nauczycielki, Córki na wydaniu*. Kraków, s. 138.

[41] Berent, W. *Nauczyciel…*, s. 27; Miciński, T. *Nauczycielka*, s. 26.

[42] Rusinek, M. *Młody wiatr*, s. 51; Bieniasz, J. Maturanci. W: tenże, *Edukacja Józia Barącza. Powieść dla młodzieży, Maturanci*, s. 318–319; Łempicki, S. *Złote paski…*, s. 91–92.

[43] Makuszyński, K. *Bezgrzeszne lata*, s. 64.

[44] Zegadłowicz, E. *Zmory…*, s. 89.

Często stosowaną karą była ocena niedostateczna, stawiana uczniowi z tego przedmiotu, na którym doszło do przewinienia[45]. Poza tym nauczyciele notowali przewinienia uczniów w notesie. Skumulowane, stwarzały niepochlebny obraz zachowania ucznia. Konsekwencją tych wszystkich działań mogło być obniżenie uczniowi oceny ze sprawowania[46]. Kara ta skutkowała tym, że uczeń tracił stypendium i musiał płacić 15 guldenów czesnego[47]. Zdarzało się, że za większe wykroczenia zawieszano w prawach ucznia[48]. Największą karą było usunięcie ucznia ze szkoły, nieraz z tzw. wilczym biletem, co skutkowało tym, że nie mógł być przyjęty do innej. Jednak zdarzało się, że za protekcją u dyrektora ze strony ważnych osób, relegowany uczeń otrzymywał tzw. cichy laupas, który po wydaleniu go z jednej szkoły nie zamykał przed nim możliwości kontynuowania nauki w innej. Otrzymywał wtedy zaświadczenie, że dobrowolnie zrezygnował z nauki[49].

3. Skuteczność kar

Skuteczność kar była niewielka. Przemoc fizyczna poniżała uczniów. Kajetan Abgarowicz (1856–1909), dziennikarz, powieściopisarz i nowelista pochodzenia ormiańskiego pisze, że „kara była więcej moralnej natury niż fizycznej. I nie z bólu, ale ze wstydu miałem łzy w oczach, gdym się podniósł z zydla z tej operacyi”[50]. Kara chłosty, wymierzana na oczach innych uczniów, wywoływała w nich poczucie wstydu i upokorzenia, a nieraz rodziła bunt. Marian Porwit (1895-1988), późniejszy pułkownik, pisarz i historyk wojskowości, widząc okrucieństwo wymierzanych kar, na znak protestu nie chciał chodzić do szkoły. To doświadczenie uwrażliwiło go na wszelkie objawy przemocy fizycznej na całe życie[51]. W ocenie tego autora, nauczyciel „zbyt łatwo, jakby z nawyku sięgał po trzcinę jako argument mający zwiększyć uwagę i pilność, zapominając, że przy jego pomocy nie mógł rozwinąć zdolności. Patrzyłem na te <<egzekucje>> z odrazą mieszaną ze współczuciem dla karanego i karzącego. Rodziły się stopniowo refleksje, że kary cielesne nie powinny być aplikowane odruchowo na oczach całej klasy, w żadnym razie nie przez nauczyciela, bez śladu zawziętości w stosunku do delikwenta. Bo przecież środowisko uczniów szkoły przy ulicy Rajskiej pozostawiło mi wspomnienie chłopców z rodzin o warunkach skromnych, zachowujących się przyzwoicie, bez wybryków wymagających drastycznego karcenia”[52].

---

45 Rusinek, M. *Młody wiatr*, s. 105-108; Rusinek, M. *Pluton dzikiej róży*, s. 78; Łempicki, S. *Złote paski...*, s. 91; Mazanowski, M. *Z notatek nauczycielki*, s. 139.

46 Berent, W. *Nauczyciel…*, s. 13.

47 Bieniasz, J. *Maturanci*, s. 279.

48 Rusinek, M. *Młody wiatr*, s. 30–31.

49 Zob. Bieniasz, J. *Edukacja Józia Barącza…*, s. 203-209.

50 Kolega (szkic) (1904). W: tenże, *Widziane i odczute. Szkice i opowiadania*. Kraków, s. 32.

51 *Spojrzenie poprzez moje życie*, Warszawa 1986, s. 15.

52 Tamże, s. 20.

Poeta Mieczysław Jastrun (1903-1983) zwraca uwagę na niezwykle istotną sprawę wpływu stosowanej przez nauczycieli przemocy na kształtowanie się u uczniów postawy obojętności na cierpienie innych: „Klasa z początku patrzyła jak skamieniała na takie widowiska, ale z czasem przyzwyczaiła się, i to znieczulenie wrażliwości było bodaj największą szkodą, jaką wyrządzała nauczycielka. Nie mogłem się z tym oswoić, mimo że nigdy w ciągu całego pobytu w szkole nikt mnie nie uderzył. Byłem wstrząśnięty i powstrzymywałem się z trudem, by nie wybuchnąć. Tak, zaprawiałem się w udawaniu obojętności. Nie wiedziałem, że to dopiero początek, że później, gdy dorosnę, wciąż jeszcze będę w jakiejś sali patrzał jak biją dorośli dorosłych, jak spływa krew, zawsze daremnie, a ja nie będę mógł protestować, albowiem perfidia gnębicieli zawsze potrafi społecznie uzasadnić potrzebę kary i jeśli nie znajduje rzeczywistej winy, umie ją wynaleźć. Tak więc w szkole, która miała mnie wychować, ulegałem demoralizacji, albowiem zamiast wybuchnąć szczerym protestem, milczałem”[53].

Uczniowie traktowali bicie jako wielkie upokorzenie, mimo że taka kara była powszechnie stosowana także w ich domach rodzinnych. Nieraz buntowali się przeciwko nauczycielom i szkole. Nienawidzili nauczycieli, którzy stosowali wobec nich przemoc, i rewanżowali się im przezwiskami, wybiciem szyb w oknach, a nawet pobiciem[54]. Jedna z uczennic pensji żeńskiej ugryzła w rękę nauczycielkę, która użyła wobec niej przemocy fizycznej[55]. Niekiedy uczniowie, poniżani przez nauczycieli, podejmowali nawet próby samobójcze[56]. Niepedagogiczne metody stosowane przez nauczycieli, budziły z początku bunt w uczniach. Później jednak przyzwyczajali się do nich. Sprzyjało to kształtowaniu się u nich postaw konformistycznych. Niektórzy uczniowie symulowali przywiązanie do nauczycieli, np. dla otrzymania od nich lepszych ocen, a w sercu żywili do nich nienawiść[57]. Czasami uczniowie szkół początkowych kochali nauczyciela, mimo iż byli przez niego bici. Nie skarżyły się też na niego do rodziców. Jeden z nich pisze: „Kochałem go mocno. Lubili go zresztą prawie wszyscy i rzadko zdarzały się interwencje ojców czy matek. Zazwyczaj nikt się w domu nie chwalił, dlaczego nie może siedzieć. Było to niebezpieczne, bo powodowało dodatek w postaci ojcowskiego rzemienia. A przecież nauczyciel w szkole, mimo łojenia skóry uczniów, nie złamał żadnemu ręki ni nogi. Za cóż go było nienawidzić?”[58].

Zdarzało się, że uczniowie doznający w szkole przemocy uciekali z lekcji i wagarowali. Bali się nie tylko chłosty od nauczyciela, ale także kary od rodziców. Gdy rodzice dowiadywali się o absencji ich dzieci w szkole, najczęściej za pomocą

---

53 Wychowanie prowincjonalne (1958). W: *Kredą na tablicy. Wspomnienia z lat szkolnych*. Warszawa, s. 209.

54 Zob. Berent, *W. Nauczyciel…*, s. 2–42.

55 Zapolska, G. *Przedpiekle*, s. 64–65.

56 Tamże, s. 264–275.

57 Tamże, s. 8–10, 63–65.

58 Turek, R. *Moja mama…*, s. 119

bicia zmuszali je do chodzenia do niej[59]. Dyrektorzy szkół na ogół tuszowali fakty przemocy nauczycieli wobec uczniów. Rodzice dziecka pobitego przez nauczyciela, zazwyczaj na skutek perswazji dyrektora, nie występowali na drogę sądową, kierując się dobrem szkoły. Zadowalali się zwykle przeprosinami ze strony nauczyciela[60].

Surowe kary nie przyczyniały się do zmniejszenia zjawisk patologicznych wśród młodzieży. Stąd wielu autorów poddało krytyce stosowane metody wychowawcze w szkole omawianego okresu. Kierowali oni również zarzuty pod adresem władz oświatowych. Pedagog i historyk literatury – Mikołaj Mazanowski (1861–1944) – stwierdził wręcz, że szkoła stała się „szpitalem patologicznym" i domem poprawczym[61]. Stąd domagano się daleko posuniętych reform wychowania szkolnego, a nie jego retuszu: „Nauka a raczej dzisiejszy program jej jest nieboszczykiem, jest już trupem. Wszystkie, choćby nieskończenie mądre i nieskończenie dowcipne próby galwanizowania tego trupa, zawodzą"[62]. Po opuszczeniu szkoły uczniowie szybko zapominali o upokorzeniach, jakich doświadczali od nauczycieli, i mile ich wspominali, czemu dał wyraz jeden z nich – Józef Barącz, gdy po latach spotkał swoich nauczycieli: „Wszyscy byli w tej chwili sercu bliscy. Tych pedagogów nie zamieniłby na żadnych innych, choćby na tych najwzględniejszych. Wszak byli to jego dawni nauczyciele, których paroletnia rozłąka w jego myślach wyidealizowała"[63].

Przeprowadzona analiza wybranych dzieł beletrystycznych i pamiętnikarskich wskazuje na dużą skalę i dotkliwość kar stosowanych przez nauczycieli na terenie Galicji. Wynikało to z braku poszanowania przez nauczycieli podmiotowości ucznia. Uczniowie taktowani w sposób przedmiotowy nie mieli zaufania do nauczycieli, co utrudniało proces wychowawczy, którego niezbędnym warunkiem jest dialog wychowawcy z wychowankiem. Kary stosowane przez nauczycieli wypaczały osobowości uczniów, kształtując u nich postawy konformizmu i zakłamania wewnętrznego polegającego na zewnętrznych objawach szacunku do nauczyciela przy wewnętrznej niechęci, a nawet wrogości do niego.

---

59 Tamże, s. 323–328.
60 Berent, W. *Nauczyciel…*, s. 31–32.
61 *Kto winien?* W: tenże, *Szkice pedagogiczne*, serya II, s. 74.
62 Kawecki, Z. (1908). *Szkoła. Sztuka w 4 aktach*, Brody, s. 82.
63 Bieniasz, J. *Maturanci*, s. 403; Bałucki, M. *Gęsi i gąski…*, s. 337–338.

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE 2014(1)
ROZPRAWY I MATERIAŁY, s. 313–337

Kazimierz Rędziński
Akademia Pedagogiczna im. Jana Długosza w Częstochowie

Początki szkolnictwa w Sosnowcu (1870–1914)

The beginnings of education in Sosnowiec (1870–1914)

S t r e s z c z e n i e
Artykuł jest poświęcony szkolnictwu na terenie Sosnowca na przełomie XIX i XX wieku. Zagadnienie to zostało omówione na tle polityki oświatowej zaborcy rosyjskiego i warunków społeczno-ekonomicznych miasta Sosnowca. Przedmiotem analizy był rozwój szkolnictwa elementarnego, pensji żeńskiej, gimnazjum żeńskiego, prywatnych gimnazjów z prawami rządowymi, progimnazjum oraz szkoły realnej. Sytuacja szkolnictwa w Sosnowcu stanowiła przykład polityki caratu wobec szkolnictwa polskiego. Przełom w tej dziedzinie przynosi okres po 1905 r., kiedy to na skutek strajku szkolnego rosyjskie władze oświatowe wyraziły zgodę na zorganizowanie szkół prywatnych i nieco złagodziły kurs rusyfikacji młodzieży polskiej.

S u m m a r y
The article is devoted to education within the area of Sosnowiec in the late nineteenth and early twentieth centuries. This issue is discussed in the background of the educational policy of Russian invaders and socio-economic conditions of Sosnowiec. The analysis subject was the development of elementary education, boarding schools for girls, female high schools, government authorized private secondary schools, grammar schools and real schools (German: Realschule). The situation of education in Sosnowiec was an example of the tsarist regime policy influence on Polish education. A breakthrough in this field brings the period after 1905, when due to schools strike the Russian school education authorities agreed to organize private schools and somewhat eased the course of Russification of Polish youths.

S ł o w a k l u c z o w e: zabór rosyjski, Sosnowiec, założenia polityki oświatowej caratu, stan szkolnictwa

K e y w o r d s: Russian partition, Sosnowiec, assumptions of educational policy of tsarist regime, state of education

1. Polityka oświatowa caratu

Car Aleksander II ukazem jugenheimskim, w dniu 11 września 1864 r. zadekretował w Królestwie Polskim ustrój szkolny. Szkoły elementarne podzielono na jednoklasowe o 3-letnim okresie nauczania oraz dwuklasowe o 5-letnim cyklu i bogatszym programie nauczania. Ukaz wprowadził ponadto zasadę narodowościowego i wyznaniowego podziału szkół elementarnych. Oznaczało to, iż administracja szkolna tworzyła szkoły oddzielnie dla Polaków, Żydów, Niemców, Rosjan. Zasada ta decydowała o układzie treści programowych języka ojczystego oraz religii danego wyznania. Od roku szkolnego 1872/73 władze carskie zarządzeniem wprowadziły i uporządkowały nauczanie języka rosyjskiego jako przedmiotu nauczania. Ustawa szkolna z 1874 roku ujednoliciła programy nauczania szkół elementarnych w Królestwie Polskim i Cesarstwie.

Kolejnym krokiem ku pełnej rusyfikacji szkolnictwa elementarnego była ustawa z dnia 25 marca 1885 roku, wprowadzająca obowiązek nauczania w języku rosyjskim wszystkich przedmiotów, z wyjątkiem języka polskiego oraz religii katolickiej. Ustawa zniosła ponadto prawo wyboru nauczycieli przez samorządy miejskie i wiejskie.

Wraz z przebudową szkolnictwa elementarnego przeprowadzono również reformę szkół średnich. Zmiany dokonano w duchu integracji organizacyjno-programowych szkół w Królestwie z gimnazjami w Cesarstwie.

W maju 1869 car Aleksander II polecił, aby od początku roku szkolnego 1869/1870 we wszystkich gimnazjach i progimnazjach polskich językiem wykładowym był wyłącznie język rosyjski. Na mocy zezwolenia ministra oświaty Dymitra Tołstoja (1866–1880), jednego z najsilniejszych filarów reakcji, lekcje języka polskiego, jako przedmiotu nadobowiązkowego, można było organizować w wymiarze 2 godzin tygodniowo.

Na rozwój szkolnictwa elementarnego znaczny wpływ wywierał również ustrój władz miejskich lub wiejskich. Zgodnie z literą ukazu carskiego z grudnia 1866 roku oraz przepisami uzupełniającymi z 29 lutego 1868 roku, magistrat miasta pełnił rolę niższego organu administracji, podporządkowanego zarządowi guberni. Prezydent Sosnowca powoływany był przez gubernatora i miał do pomocy czterech radnych mianowanych przez władze guberni. Sprawy oświaty wyłączono z kompetencji prezydenta i magistratu. Wywierało to ujemny wpływ na skuteczność poczynań władz miejskich. Po powstaniu styczniowym do szkół i polityki oświatowej wkroczyła reakcja, zwiększyły się obostrzenia, krzyżowały się nieustannie przeróżne kombinacje programowe.

Ustrój szkolny jako swoisty układ instytucji powołanych do realizacji celów edukacyjnych w omawianym okresie był dwustronnie związany z sytuacją w kraju, dążeniem narodu polskiego i wolą zaborcy.

2. Powstanie miasta

Sosnowiec do rangi miasta podniesiony został w 1902 roku. O powstaniu miasta zadecydowały przemiany społeczno-ekonomiczne drugiej połowy XIX wieku. W latach 1858–1859 poprowadzono przez Sosnowiec odgałęzienie kolei warszawsko-wiedeńskiej z Ząbkowic do Szopienic oraz wystawiono stację graniczną i komorę celną.

Podniesienie przez Rosję w 1877 roku taryf celnych spowodowało przeniesienie z Górnego Śląska części fabryk, napływ kapitału niemieckiego i zapoczątkowało gwałtowny rozwój górnictwa węgla kamiennego, hutnictwa żelaza oraz przemysłu włókienniczego[1].

Gwałtowny rozwój miasta charakteryzują dane dotyczące wzrostu liczby jego mieszkańców. W 1880 roku w granicach przyszłego miasta mieszkało 9 310 osób, w 1897 – 36 000, w 1902 roku w momencie nadania praw miejskich – 64 000, natomiast w 1911 roku liczba mieszkańców wynosiła 98748. Tuż przed wybuchem I wojny światowej, tj. w 1912 roku, liczba ta wzrosła do 118 425[2]. Pod względem wyznaniowym w 1911 roku było 65 837 katolików, 2 137 – prawosławnych, 11 402 – ewangelików, Żydów – 18 012 i mariawitów – 1 279[3].

Z chwilą powstania miasta istniało 8 szkół elementarnych miejskich, 12 szkół elementarnych prywatnych i przyfabrycznych oraz prywatna 7-klasowa średnia szkoła realna.

Pierwszym prezydentem miasta w latach 1902–1906 był Rosjanin Aleksander Safronow, miał do dyspozycji 3 radnych w osobach Niemców: L. Mauve i F. Schöna oraz S. Reichera – prezesa Gminy Wyznaniowej Żydowskiej. Radnymi byli również w późniejszym czasie Polacy: sekretarz magistratu Grabski oraz kasjer Zieliński.

Wydarzenia rewolucji 1905–1907 roku spowodowały, iż władze carskie odwołały Rosjanina z funkcji prezydenta miasta i mianowały Polaków. Do I wojny światowej byli nimi: Edmund Kozłowski, Mieczysław Łupiński i Władysław Mrówczyński. Częste zmiany na stanowisku prezydenta wywierały ujemny wpływ na skuteczność poczynań władz miejskich.

3. Szkolnictwo elementarne

Pierwsze szkoły elementarne powołano w 1870 roku w późniejszych dzielnicach miasta: Pogoni oraz Sielcu. Szkoła w Sielcu jako jedyna miała do 1914 roku własny budynek szkolny, to jest: „murowany dom pobudowany z pruskiego muru,

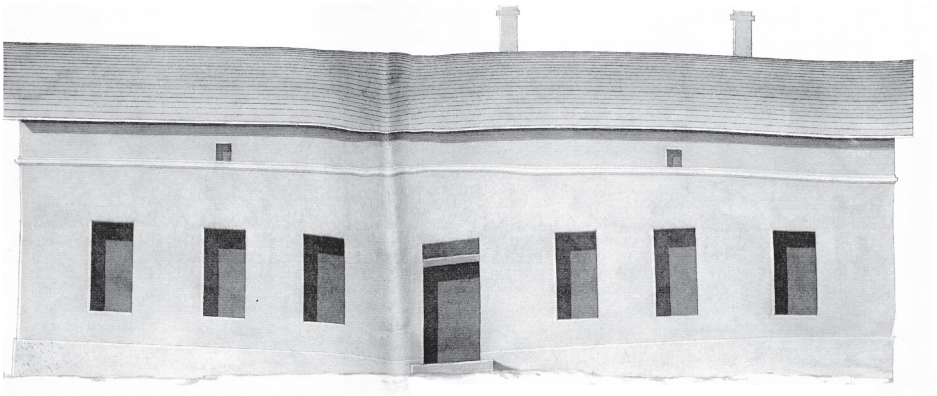
[1] Ziółkowski, J. (1960). *Sosnowiec. Drogi i czynniki rozwoju miasta przemysłowego*. Katowice, s. 83 i n.; Rechowicz, H. (red.) (1977). *Sosnowiec. Zarys rozwoju miasta*. Warszawa – Kraków, s. 49.

[2] Rechowicz, H. (red.) (1977). *Sosnowiec. Zarys…*, s. 49.

[3] Materiały archiwalne dot. powstania m. Sosnowca. *Rocznik Sosnowiecki* 1996, t. 5, s. 165.

dach pokryty gontami i mieszkanie dla nauczyciela (o wartości 3 500 rubli)"[4]. Do szkoły należało 5 mórg ziemi, z czego 1 morga (0, 56 ha) uprawiana była przez nauczyciela, a pozostała część dzierżawiona była przez Gwarectwo hr. Renarda.

Rycina 1. Budynek szkoły elementarnej w Sosnowcu (Sielcu) – 1872



Pierwszym nauczycielem był Wojciech Zenger, a od 1873 do 1880 roku Bolesław Elsner. Trzecim z kolei nauczycielem był od 1880 roku Józef Gibner.

W roku szkolnym 1883/1884 uczyło się 83 uczniów, w tym 57 chłopców i 26 dziewczynek. Na rok szkolny 1885/1886 zapisało się 164 uczniów, w tym do klasy wstępnej 60 chłopców i 51 dziewcząt, zaś do klasy I – 39 chłopców i 14 dziewcząt[5].

Szkoła dobrze była zaopatrzona w podręczniki i książki szkolne, przy czym remanent zdawczo-odbiorczy w 1880 roku, między nauczycielami Bolesławem Elsnerem i Józefem Gibnerem, wykazał, iż na 84 pozycje nie było w bibliotece szkolnej ani jednej pozycji w języku polskim.

Korzystano wówczas z następujących podręczników i książek: Zołotowa, *Arifmietika dla naczalnych i sielskich uczziliszcz*, S. Petersburg 1869; Uszakowa, *Kratkaja arifmietika*, S. Petersburg 1869; D. Iłowajskija, *Rukowodstwo k Russkoj istorii*, Moskwa 1869; Stiepanowa, *Estiestwiennaja istorija dla pierwonaczalnego oznakomlenija s prirodoju*, S. Petersburg 1870; Szczebalskogo, *Naczało Rusi*, Moskwa 1866; Gruszczyńskiego, *Russkaja i cerkiewno-słowianskaja gramatika*, Warszawa 1869; *Russkija propisi dla narodnych szkoł*, Warszawa 1870; *Rimsko-katoliczeskij altarik*, Warszawa 1869; Polewoja, *Uczebnaja russkaja chrestomatija,* S. Petersburg 1870; I. Paulsona, *Sbornik russkich narodnych gimnow i piesien*, Wilno 1869; ks. D. Dmochowskiego, *Świaszczennaja Istorija*, Warszawa 1870; *Polsko-russkoj*

[4] Archiwum Państwowe w Łodzi, Łódzka Dyrekcja Szkolna (dalej: APŁ, ŁDS), sygn. 2222, k. 1.
[5] Tamże, sygn. 285, k. 398.

bukwar dla upotriebowanija w naczalnych uczilischczach, Warszawa 1870; Rickiewicza, *Naczalnyja osnowanija russkogo jazyka*, Warszawa 1864; *Naczało Rusi*, Moskwa 1865; *Carstwiennyj Dom Romanowych*, Warszawa 1870; W. Wodowozowa, *Kniga dla uczitieliej,* S. Petersburg 1871; J. Biełowa, *Rukowodstwo dla mładszych uczitielej*, S. Petersburg 1869; J. Gławina, *Rukowodstwo k. izuczeniju russkoj gramoty i sczisleniju*, Moskwa 1870; N. Rożdiestwienskogo, *Russkaja istorija*, Moskwa 1870; D. Kuzniecowa, *Kratkij kurs geografii Rosji*; B. Gruszeckiego, *Pierwonaczelnoje znakomstwo s russkim jazykom dla polskich dietej.* Szkoła posiadała także globusy, mapy Rosji i Europy, a także mapę Królestwa Polskiego w języku rosyjskim pt. *Dorożnaja karta guberni Carstwa Polskogo*, Warszawa 1868.

Jak wynika z zestawu obowiązujących podręczników, brak było książek do nauczania języka polskiego oraz religii rzymskokatolickiej – mimo że przedmiot ten nauczany był w języku polskim. Zalecane podręczniki drukowane w języku rosyjskim, tj. *Rimskokatoliczeskij altarik* oraz ks. D. Dmochowskiego, *Świaszczennaja istorija*, wydawane były w Warszawie. Był to czas największej rusyfikacji pod rządami gen. gubernatora Josifa Hurki (1883–1894) i kuratora Warszawskiego Okręgu Naukowego A. Apuchtina (1879–1897).

Plan i program szkoły sieleckiej – długo zaliczanej do szkół wiejskich jednoklasowych o 3-letnim procesie nauczania – przewidywał naukę religii w wymiarze 2 godzin, języka rosyjskiego – 14 godzin, języka polskiego z kaligrafią – 12 godzin, arytmetyki – 6 godzin tygodniowo.

Mimo braku w bibliotece szkolnej podręczników do nauki języka polskiego, przedmiotu tego nauczano w oparciu o podręczniki polskie, to jest: S. Mikulickiego (Litwina zamieszkałego w Warszawie), *Elementarz dla dzieci polskich*, S. Petersburg 1866 oraz tegoż *Nauka początkowa arytmetyki dla wszystkich szkółek wiejskich i miejskich*. Używano także C. Lewickiego, *Elementarz dla dorosłych dziatek* oraz J. Kaufmana, *Elementarz języka polskiego z obrazkami dla dzieci.*

Do prowadzenia lekcji języka rosyjskiego przeważnie wybierano, zwłaszcza w pierwszych latach funkcjonowania szkoły, książki B. Gruszeckiego, *Pierwonaczalnoje znakomstwo s russkim jazykom dla polskich dietej* oraz K. Uszyńskiego, *Rodnoje słowo (czast I–III).* Podstawowym podręcznikiem do nauczania arytmetyki był wówczas N. Arżennikova, *Sbornik arifmieticzeskich zadacz (czast I–III).*

Bardzo istotną rolę ideowo-wychowawczą odgrywało nauczanie historii. Dbano więc starannie o dobór podręczników szkolnych. Były to głównie: podręcznik D. Iłowajskiego, ale także M. Trusiewicza, *Russkoja istoria dla dwuchklasnych narodnych uczilischczz* oraz *Russkaja istoria.*

Poziom nauczania nie był jednak wysoki, przyczyną było opuszczanie lekcji przez uczniów oraz porzucanie szkoły, wszak nie było do końca pobytu Rosjan w Królestwie Polskim przymusu i obowiązku szkolnego. Jak wspomina Jan Dąbski, uczeń szkół sosnowieckich od 1890 roku: „W szkole nauczyłem się tytułować cara, carową i wszystkich członków carskiej rodziny. Nauczyłem się też trochę czytać i pisać po rosyjsku, natomiast czytać po polsku tyle umiałem, co się na-

uczyłem z matczynej książki do nabożeństwa, a pisać od kolegi mieszkającego naprzeciw, który chodził już do naszej szkoły"[6].

W latach 1895–98 powstało w Sosnowcu i rejonie przemysłowym kilka szkół elementarnych dwuklasowych o 5-letnim okresie nauczania. Pozwalała na to wydana w 1895 roku nowa ustawa przemysłowa. Szkołę utworzyła kopalnia „Renard" w Dębowej Górze, kopalnia „Wilhelmina" w Sielcu – od 1891 r., kopalnia „Mortimer" w Zagórzu, w Środuli szkołę uruchomiła huta „Katarzyna" – od 1884 r. W 1905 roku robotnicy Fabryki Kotłów Fitznera i Gampera domagali się zmiany szkoły jednoklasowej na dwuklasową, podobnież robotnicy fabryki „Radocha" oraz w hucie Milowice[7]. W szkole przy hucie „Katarzyna", gdzie kierownikiem był Marian Herman, uczyło 5 nauczycieli – byli to: Roman Szczerbiński, Fryderyk Komade, Feliks Januszewicz oraz żona kierownika, Maria.

Jak podaje Jan Dąbski, poziom nauczania w tych szkołach był wyższy niż w szkołach miejskich: „Moi młodsi koledzy chodzili do nich. Po ukończeniu szkoły pięciooddziałowej mogli się dostać do powstałej w tym czasie w Sosnowcu szkoły realnej wybudowanej przez fabrykanta Dietla albo do szkoły handlowej męskiej w Będzinie"[8].

Droga do tych szkół była jednak zamknięta dla biedoty, jak wspomina dalej J. Dąbski: „Nieraz marzyłem o tym, żeby się dostać do takiej szkoły, niestety skończyło się na marzeniu. Mogli do niej chodzić tylko synowie panów dyrektorów, majstrów, kupców. Robotnika nie stać było na to. Pomoce naukowe, wpisowe, mundurki szkolne oraz inne opłaty pochłaniały zbyt dużo pieniędzy"[9]. Szkoły przyfabryczne mogły pomieścić zaledwie część młodzieży chcącej się uczyć.

W 1889 roku Heinrich Dietel otworzył przy swojej fabryce włókienniczej najwyżej zorganizowaną, bo 3-klasową, szkołę elementarną, tzw. „aleksandrowską" na cześć uratowanego z katastrofy kolejowej cara Aleksandra III. W szkole pracowali nauczyciele Rosjanie: Iwan Skrynnikow (jako kierownik), A. Woroncow i Paweł Primo (z Połtawy), a także Niemiec Martinson (uczył języka niemieckiego). Nauczyciele otrzymywali roczne wynagrodzenie od H. Dietla – I. Skrynnikow i P. Primo w wysokości 500 rubli, a A. Woroncow i Martinson po 450 rubli rocznie oraz dodatek mieszkaniowy po 250 rubli rocznie. Były to wynagrodzenia wyższe niż otrzymywali nauczyciele innych szkół początkowych w mieście. 9 X 1893 roku kierownik szkoły złożył „donos" do ŁDS na H. Dietla, iż ten nie mając uprawnień nauczycielskich chodzi do klasy razem z Martinsonem, ubiera się w mundur nauczycielski i „pytania daje po niemiecku, a nie po rosyjsku"[10]. Po tym incydencie właściciel doprowadził do połączenia się własnej szkoły ze Szkołą

[6] Dąbski, J. (1979). *75 lat pod czerwonym sztandarem*. Katowice, s. 18.

[7] Ziemba, J. (1980). *Kształtowanie się proletariatu Zagłębia Dąbrowskiego 1865–1914*. Warszawa – Kraków, s. 191; Gondek, E. (2004). Kultura i oświata. W: J. Walczak (red.). *Zagłębie Dąbrowskie w czasach zaborów i walk o niepodległość (do 1918 roku)*, Sosnowiec, s. 157.

[8] Dąbski, J. dz. cyt., s. 22.

[9] Tamże.

[10] ŁDS, sygn. 44, k. 4.

Kolejową, przy ulicy Modrzejowskiej, której kierownikiem był Aleksander Kredycki, a nauczali Longin Przytulski i Aleksander Kuligowski. Szkoła ta została jednak wkrótce zamknięta przez władze carskie za kolportaż polskich książek[11]. Na to miejsce w 1894 roku H. Dietel otworzył średnią Sosnowiecką Szkołę Realną z prawami rządowymi. Heinrich Dietel, ofiarny na cele oświaty, podobnie jak pozostali Niemcy – fabrykanci w Sosnowcu, popierał jednak forsowaną przez rząd rusyfikację Polaków. To Rosja była dla niego, jak i innych niemieckich fabrykantów, punktem odniesienia, a nie Polska[12]. Podobnie hojny był przy budowie dwóch cerkwi prawosławnych w Sosnowcu, a synowi swojemu nadał imię Borys. W 1887 roku przyjął poddaństwo rosyjskie i w tym samym czasie odznaczony został Orderem Św. Anny III klasy oraz tytułem „radcy państwowego". Mimo tego do szkoły przyjmował każdego ucznia – Polaka czy Żyda, wydalonego wcześniej z gimnazjum rządowego.

Dnia 16 grudnia 1906 roku w magistracie Sosnowca odbyła się narada w sprawie szkolnictwa miasta. Stwierdzono, iż 80-tysięczne miasto prowadzi 8 szkół – 3 żeńskie, 4 męskie i jedną koedukacyjną, w których uczy się tylko ok. 900 dzieci. Oprócz szkół miejskich istniały także szkoły elementarne przy fabrykach i kopalniach. Mimo tego połowa dzieci nie pobierała żadnej nauki. Postanowiono od 1 stycznia 1907 roku powołać 6 szkół, 3 placówki na Pogoni, 1 żeńską w Sielcu, 1 koedukacyjną w Starym Sosnowcu oraz 1 męską przy ul. Modrzejowskiej. W burzliwych latach rewolucji 1905–1907 roku próbowano łagodzić napięcia poprzez zgodę na zwiększenie liczby szkół oraz zezwolenie na prywatne szkolnictwo polskie. Narada odbyła się w składzie: prezydent miasta Aleksander Safronow (Rosjanin), radni miejscy: L. Mauve, S. Reicher oraz radny Zieliński i radny – kasjer Garbalski. Uczestniczyli ponadto: naczelnik Łódzkiej Dyrekcji Szkolnej W. Dorofiejew, sekretarz ŁDS Bazyli Truniewskij, księgowy ŁDS – Konstantyn Zagriwa oraz członkowie Komisji Szkolnej Magistratu: Cieplak, Michałowski, Malinowski, Jaworski, Majer, Diakonow, F. Goniewicz[13].

17 marca 1908 roku grupa mieszkańców skierowała prośbę do Aleksandra Sazonowa, naczelnika Łódzkiej Dyrekcji Szkolnej z siedzibą w Piotrkowie Trybunalskim, o zezwolenie na otwarcie nowych szkół elementarnych. Inicjatorami wystąpienia byli Stanisław Lisiński i Józef Kałusiński. Podpisy złożyły 84 osoby, w tym m.in.: Michał Uchnast, Tomasz Małecki, syn Jakuba z ul. Kaliskiej 11, Wincenty Jackowski, Tomasz Olejarczyk, Stanisław Lech, B. Święcicki, Leon Bulikowski, F. Morawiec, Jan Kucharski, W. Tomczak, Piotr Paciej, Carl Hamburger, M. Michalski, Adam Hanyga, Stanisław Sosiński, D. Kołton, Maciej Stodołkiewicz, Jan Jankowski, K. Konieczny, Leon Bulikowski, Władysław Ujazdowski, Piotr

[11] Gondek, E. dz. cyt., s. 159.

[12] Lamprecht, F. (2002). *Rodziny Lamprechtów i Schonów w Sosnowcu. Wspomnienia 1857–1918*. Sosnowiec, s. 58; Wołyński, J. (1936). *Wspomnienia z czasów szkolnictwa rosyjskiego w b. Królestwie Polskiem 1868–1915 r.* Warszawa, s. 87.

[13] APŁ, ŁDS, sygn. 1261, k. 158.

Ujazdowski, Jakub Latała, Jan Kalembka, W. Nowakowski, Piotr Płatek, Antoni Hała, Herszko Grünbaum, Jan Torbus, Icek Lifner, Tomasz Biały, Jan Gretz, Jan Owsiak, Józef Goleniewski, Jan Duda, K. Pałka, Paweł Kaleta, Walerian Szatan, Robert Nircen, Chaim Fischel, Juda Mamlak, A. Kwapisz, K. Almstädt, Maria Chwist i Paweł Kucharski[14]. Podanie podpisali Polacy, Żydzi i Niemcy w trzech językach – po polsku, rosyjsku i niemiecku. Wśród sygnatariuszy były dwie kobiety: Maria Chwist i Maria Pogoda, która wynajmowała wraz z mężem lokal na szkołę.

W 1908 roku na kolejnej naradzie w sprawie miejskich szkół nowy prezydent miasta, Polak E. Kozłowski, zaproponował nowe stawki składki szkolnej na utrzymanie szkół. Ustalono budżet szkolny w kwocie 50 750 rubli oraz podział płatników na 6 grup. Do I grupy zaliczono właścicieli fabryk, do II grupy właścicieli domów, III grupa to właściciele placów, IV grupa – kupcy i rzemieślnicy, V grupa – najemcy lokali, do VI grupy zaliczono robotników zarabiających powyżej 500 rubli rocznie lub 2 ruble dziennie[15].

W praktyce obniżono podstawę wymiaru składki szkolnej wszystkim grupom, a robotnikom naliczano składkę od zarobków 400 rubli rocznie, co zwiększyło liczbę osób podlegających opłacie, robotnicy płacili składkę w wysokości 1, 2 lub 3 ruble rocznie.

W 1908 roku funkcjonowało 14 szkół chrześcijańskich oraz 3 szkoły żydowskie. Kierownikami szkół męskich byli: Stanisław Kowalski, Władysław Borowski, Józef Duda, Ludwik Kargulewicz, Wacław Kolasiński. Kierowniczkami szkół żeńskich były: Sofia Grinczenko, Olga Potemkina, Apolonia Rydecka, Antonina Stokowska, Franciszka Marszycka. 4 szkoły były koedukacyjne, kierowali nimi: Michał Meller, Franciszek Szkup, Teofil Giller, Jan Nawara. Publiczne miejskie szkoły żydowskie miały kierowników w osobach: Hermana Dajcza, Zyskinda Majerczyka i Heleny Wierzbickiej[16]. Wszyscy otrzymywali roczne wynagrodzenie w wysokości 720 rubli. Od 1 września 1912 roku wynagrodzenie podniesiono do 820 rubli na rok.

W 1912 roku otwarto dalsze szkoły: 5 męskich, 4 żeńskie oraz 1 żydowską. Kierownikami nowo otwartych szkół męskich byli: Michał Sebyła, Henryk Sawicki, Wojciech Potocki, Marian Dąbski, Iwan Uskow. Szkołami żeńskimi kierowały: Nadieżda Uszakowa, Ewdokia Kirilenko, Leokadia Olszewska i Stanisława Janicka. Szkołami żeńskimi żydowskimi kierowały: Dorota Lipska i Etta Ginsburg[17].

Składkę szkolną społeczność Sosnowca płaciła regularnie, podań o obniżenie lub zwolnienie ze składki było mało. Najwyższe składki płacili: z ul. Modrzejowskiej: Majer Szlezinger – 83,02 rb., Marek Kenigsberg – 68,11 rb., z ul. Teatralnej: Ludwik Mauve – 64,11 rb., z ul. Krzywej: Marek Fiszel – 99,36 rb., Lewek Abram-

[14] Tamże, k. 169.
[15] Tamże, k. 300.
[16] Tamże, k. 190.
[17] Tamże, sygn. 1263, k. 390.

czyk – 102,31 rb., Lewek Linger – 120,62, Szmul Lamper – 51,90 rb., Ludwika Plancera – 64,82[18].

Z ul. Kaliskiej było 25 płatników, wysokość składki była znacznie niższa: Tomasz Małecki płacił 2,68 rub. składki z tytułu posiadania domu oraz przy opłacaniu podatku od tej nieruchomości w wysokości 26,78 rb. rocznie, Maria Tuszyńska – 10,25 rb., Mikołaj Chyla – 15,20 rb., Marianna Tylewicz – 9,56 rb., Wojciech Warzecha – 0,35 rb., Emanuel Krawczyk – 0,70 rb.[19] Wśród robotników zatrudnionych w przemyśle było 3 923 osób zarabiających powyżej 400 rubli rocznie. Płacili oni składki po 1, 1,50 lub 2 ruble rocznie. Była to suma 6 557,50 rb.[20]

Jak przy każdym podatku część osób odwoływała się od wysokości wymierzonej składki, bądź prosiła o zwolnienie z niej z różnych przyczyn losowych. Były to jednak nieliczne prośby. Za 1905 rok darowano składkę Mordce Seidmannowi i Ablowi Gutmanowi po 6 rb., Nucie Rubinowi – 3 rb., Nestorowi Adlerfliegelowi – 19,20 rb., a za 1907 rok Jakubowi Landonowi – 22,95 rb.[21] Za 1910 rok obniżono składkę Judce i Moszkowi Żmigrodom – handlarzom węgla, z kwoty 91,80 rb. do kwoty 24,30 rb. Skarżący się deklarowali składkę 21 rubli[22].

Tabela 1. Składka szkolna zapłacona przez zakłady pracy w 1911 roku

Lp.	Nazwa zakładu	Kwota w rublach
1.	Gwarectwo „Hrabia Renard" składka od podatku	17717,60
2.	Gwarectwo „Hrabia Renard" składka od nieruchomości	4375,82
3.	Fabryka Schöna „Środulka"	10940,74
4.	Fabryka Schöna „Sielec"	5531,92
5.	Fabryka H. Dietla	9453,64
6.	K. Schön „Środulka" – nieruchomość	2541,82
5.	K. Schön „Sielec" - nieruchomość	1030,06
6.	H. Dietl – nieruchomość	2049,01
7.	Fabryka Kotłów „Fitzner i Gamper"	627,73
8.	Huta Katarzyna	1185,18
9.	Fabryka „Radocha"	371,28
10.	Fabryka „Gzichów"	162,62
11.	Fabryka Lamprechta	216,01
12.	Fabryka Huldczyński	2214,77
13.	Towarzystwo „Emma"	1542,96
14.	Zakłady Milowice	93,35
15.	Zakłady A. Deichser	49,20
Razem		**16 459,81**

***Źródło*:** APŁ, ŁDS, sygn. 1261, k. 154 i n.

[18] Tamże, sygn. 1261, k. 172–175.
[19] Tamże, k. 171.
[20] Tamże, k. 309.
[21] APŁ, sygn. 1261, k. 3.
[22] Tamże, k. 133.

Od 1894 roku funkcjonowała jednoklasowa szkoła, przycerkiewna. Kierował nią pop J. W. Lewickij. Zatrudniała 2 nauczycieli. Utrzymywana była przez budżet państwa, a jej roczny koszt funkcjonowania ustalono na 1 320 rubli. Od 1910 roku jej kierownikiem był diakon Aleksander Basow z Wołogdy, otrzymujący 360 rubli jako nauczyciel oraz 500 rubli rocznie jako diakon w parafii cerkiewnej[23].

W czasie rewolucji, w dniu 26 III 1906 roku rodzice uczniów wręczyli kierownikom szkół pisma domagające się zniesienia nauczania w języku rosyjskim i zaprzestania nauczania tego przedmiotu. Pismo wręczono w szkołach nr 1, 2, 3 – męskich, nr 2, 3, 4 – koedukacyjnych oraz nr 1 żeńskiej.

Na koszty funkcjonowania szkół poważny wpływ miał czynsz za wynajem lokali. W 1906 roku za wynajem płacono rocznie rocznie od 380 rubli do 700 rubli. 380 rubli otrzymywał Wróbel za wynajem lokalu na szkołę nr 1 żydowską. W domu Kasikiewicza mieściły się dwie szkoły: nr 5 męska i żeńska, za wynajem lokalu płacono 1 400 rubli, za lokal w domu Weinryba (przy ul. Modrzejowskiej 22) dla szkoły męskiej nr 2 płacono rocznie czynsz w wysokości 650 rubli. W 1906 roku za wynajem lokali na szkoły łącznie płacono właścicielom 14 700 rubli, pensje dla nauczycieli wynosiły zaś 14 460 rubli[24].

W 1912 roku w szkołach męskich zatrudnionych było 24 nauczycieli, byli to: Konstanty Dubinowicz, Feliks Koźmiński, Andrzej Dudkiewicz, Władysław Borowski, Józef Duda, Abraham Gärtner, Ignacy Szymanowicz, Antoni Roszkowski, Franciszek Szkup, Jan Nawara, Sofia Grincenko, Olga Potemkina, Apolonia Rydecka, Franciszka Marszycka, Antonina Stokowska, Helena Sturcel, Nadieżda Bruchowieckaja, Stanisława Biełota, Aleksander Sokołowski, Herman Dajcz, Zyskind Majerczyk, Helena Wierzbicka, Stefania Wierzbicka, Iwan Rudcow[25].

W 1913 roku zatrudniono 11 nowych nauczycieli: Bolesława Rysowskiego, Riwka Grünbauma, Gabrielę Lewandowską, Mariana Dębskiego, Nadieżdę Uszakową z Osowca – twierdzy, żonę oficera wojsk carskich, Leokadię Olszewską, Henryka Sawickiego, J. Kopydłowskiego, Iwana Uskowa, Ewdokię Kirczenko. Nie zatrudniono Wincentego Banasińskiego, nauczyciela ze szkoły wiejskiej w Wolicy, gmina Książ Wielki, którego władze carskie nie zatwierdziły[26].

Wśród 35 nauczycieli było 7 Rosjan, 5 Żydów oraz 23 Polaków, mężczyzn było 20, kobiet – 15. W 1914 r. tuż przed wybuchem I wojny światowej w szkolnictwie początkowym miejskim pracowali: Władysław Borowski, Józef Duda, Adam Gärtner, Aleksander Sokołowski, Aleksander Mościcki, Maria Stokowska, Francuszka Marszyca, Olga Zub, Felicjan Kopydłowski, Franciszek Szkup, Nadieżda Bruchowieckaja, Stefan Pietrow, Ignacy Szymanowicz, Riwek Grünbaum,

[23] Tamże, sygn. 2696, k. 5.
[24] Tamże, sygn. 1261, k. 155.
[25] Tamże, sygn. 1265, k. 39.
[26] Tamże, sygn. 1263, k. 292 i n.

Zyskind Majerczyk, Helena Wierzbica, Stefania Wierzbicka, Iwan Uskow, Michał Sebyła, Stanisława Janicka, Leokadia Olszewska[27].

4. Pensja żeńska F. Rudzkiej-Woźniczko (1874–1897)

24 kwietnia 1874 roku Felicja Rudzka, 20-letnia szlachcianka z Kielc, otworzyła pensję żeńską. Posiadała ona świadectwo ukończenia 4-klasowego progimnazjum żeńskiego oraz patent nauczycielki domowej.

W pierwszym roku działalności szkoły zapisało się 20 uczennic do 3 klas programowych, to jest do klasy przygotowawczej – 7, do klasy I – 8 i do klasy II – 5 osób. W 1875 roku były 23 uczennice, w 1876 – 19, w 1878 – 31, w 1879 – 33, w 1880 – 27. Szkoła rozwijała się więc bardzo wolno. W pierwszym roku szkolnym z 20 uczennic zapisanych pozostało jedynie 13 osób[28].

Sytuacja w roku szkolnym 1875/76 uległa pewnej poprawie, na 23 zapisane szkołę ukończyło 19 uczennic. W 1877 były 53 uczennice, a pod względem wyznaniowym 12 katoliczek, 40 żydówek i 1 ewangeliczka.

Od roku szkolnego 1878/1879 właścicielka szkoły wprowadziła koedukację. Zapisało się do klasy przygotowawczej 11 dziewcząt i 8 chłopców, do klasy I – 6 dziewcząt i 2 chłopców oraz do klasy II – 7 dziewcząt[29]. W 1880 roku zapisało się 30 uczniów, w tym 19 dziewcząt i 11 chłopców, w 1881 roku – 46 uczniów – 13 chłopców i 33 dziewczęta. Do klasy wstępnej w 1882 roku – 33 uczniów, w tym 24 dziewczęta i 6 chłopców, w roku szkolnym 1884/85 – 42 uczniów[30].

Pierwsze grono nauczycielskie to: Felicja Rudzka posiadająca świadectwo 4-klasowego progimnazjum żeńskiego w Kielcach oraz Bolesława Elsner, Polka, mająca ukończoną szkołę realną w Poznaniu. W 1880 roku rozpoczęła pracę nauczycielską Zofia Jaroszyńska, Polka, posiadająca ukończone 4 klasy progimnazjum w Piotrkowie Trybunalskim w 1879 roku oraz patent nauczycielki domowej.

W 1881 roku, w związku ze zwiększeniem się liczby uczniów do 46, wzrosła liczba personelu nauczycielskiego. Oprócz właścicielki i Bolesławy Elsner, rozpoczęły pracę Stefania Koźmińska oraz Albertyna Wogt – wyznania ewangelickiego. Religii rzymskokatolickiej nauczał ks. Dumkiewicz z Będzina z tego powodu, iż Sosnowiec nie posiadał jeszcze własnej parafii rzymskokatolickiej. Biskup kielecki, Tomasz Kuliński, erygował w 1889 roku pierwszą parafię w Sosnowcu pod wezwaniem NMP, której proboszczem został ks. Władysław Musielewicz. Istniejący od 1862 roku kościół kolejowy św. Katarzyny był kościołem filialnym parafii czeladzkiej. Drugą parafię w Sosnowcu ordynariusz kielecki bp. Augustyn Łosiński erygował na Pogoni w 1911 roku.

---

27 APŁ, ŁDS, sygn. 2887, k. 194.
28 Tamże, sygn. 2584, b. pag.
29 Tamże.
30 Tamże.

Ze względu na wprowadzenie przez kuratora Warszawskiego Okręgu Naukowego obowiązku nauczania języka rosyjskiego przez nauczycieli Rosjan, w 1883 roku zmienił się zespół nauczycielski. Zatrudniono prawosławną Aleksandrę Landenbaum, lat 20, absolwentkę Instytutu Smolnego w Petersburgu, a na godziny zlecone Kacpra Tosio, ewangelika, absolwenta Uniwersytetu Warszawskiego, a następnie Franciszka Laskusa oraz Mariana Hermana, absolwenta Seminarium Nauczycielskiego w Łęczycy, pracującego w szkole elementarnej przy hucie „Katarzyna". Aleksandra Landenbaum uczyła także geografii, j. francuskiego, a F. Laskus przyrody i arytmetyki.

Tabela 2. Tygodniowy plan lekcji pensji żeńskiej F. Rudzkiej (1875)

Lp.	Przedmiot	Klasa			Ogółem
		Przygotowawcza	I	II	
1.	Religia	3	3	2	8
2.	Język rosyjski	7	6	7	20
3.	Język polski	3	3	3	9
4.	Język niemiecki	3	3	3	9
5.	Język francuski	2	3	3	8
6.	Arytmetyka	4	4	4	12
7.	Kaligrafia	2	2	2	6
8.	Dyktando rosyjskie	-	1	1	2
9.	Praca ręczna	-	2	2	4
10.	Przyroda	-	2	2	4
11.	Geografia	-	-	2	2
Razem		**24**	**29**	**31**	**84**

***Źródło*:** APŁ, ŁDS, sygn. 2548, b. pag.

W 1883 roku właścicielka pensji wyszła za mąż za Karola Woźniczkę, nauczyciela języka niemieckiego.

W roku 1887 pracę podjęła Karolina Rudzka, siostra właścicielki pensji, mająca ukończone pełne gimnazjum żeńskie w Kielcach, a w 1893 roku pracę zaczął ich kuzyn – Józef Rudzki. Pracowali także Maria Jaroszyńska, mająca wykształcenie w zakresie gimnazjum żeńskiego w Piotrkowie Trybunalskim, Michał Kaczor – absolwent Seminarium Nauczycielskiego w Solcu nad Wisłą, Jan Wacowski, Aleksander Kredycki oraz od 1897 roku ks. W. Musielewicz.

5. Gimnazjum żeńskie Walentyny Mojkowskiej (1907–1910)

Kurator Warszawskiego Okręgu Naukowego 4 maja 1907 roku wydał zgodę Walentynie Mojkowskiej na otworzenie siedmioklasowej szkoły żeńskiej z programem żeńskich gimnazjów. Kierowniczką szkoły została Józefa Siwik sprowadzona

w tym celu z Warszawy[31]. Do powstania szkoły przyczynił się także ks. Władysław Musielewicz, proboszcz parafii NMP, znany działacz społeczny w Sosnowcu.

Zezwolenie kuratora WON umożliwiło nauczanie w języku polskim z wyjątkiem języka rosyjskiego, historii i geografii Rosji. Szkołę otwarto w wynajętym lokalu na I piętrze domu Weinryba, przy ul. Modrzejowskiej 22.

Szkoła w roku szkolnym 1907/1908 liczyła 139 uczennic. W poszczególnych klasach było: w przygotowawczej – 30, w klasie I – 28, w II – 27, w III – 27 i IV – 27 uczennic. W następnym roku 1908/1909 liczba uczennic spadła do 95 osób. Było 65 Polek, 2 Niemki, 28 Żydówek, jeżeli zaś chodzi o pochodzenie społeczne, to dzieci mieszczan było 53, szlachty 40 oraz 2 cudzoziemki[32].

Szkoła zatrudniała dobrze wykształconych nauczycieli, byli to zatrudnieni etatowo: Olimpiada Geide z Symferopola do nauczania języka rosyjskiego, historii, geografii Rosji, jej wynagrodzenie roczne wynosiło 840 rb.; Józefa Siwik otrzymywała wynagrodzenie 900 rb., nauczała matematyki i języka francuskiego. Pozostali nauczyciele: Wanda Płodowska, Jadwiga Kałudzka – język polski, Elena Zemler – ewangeliczka, język niemiecki, Natalia Obuchowicz – język francuski, jej roczne wynagrodzenie wynosiło 450 rb., Wacław Kozielski – przyroda, wynagrodzenie roczne 300 rb., Mieczysław Pogonowski – inżynier mechanik z Krakowa, uczył geometrii i matematyki, Józef Wyderko – rysunki, Karol Araszkiewicz – były nauczyciel gimnazjum męskiego w Pułtusku, uczył języka polskiego; lekarzem był Jankiel Puterman – absolwent Uniwersytetu Warszawskiego, a religii rzymskokatolickiej uczyli ks. Musielewicz i ks. Kowalski.

Łódzka Dyrekcja Szkolna nie zatwierdziła planu nauczania na rok 1908/1909, z uwagi na umieszczenie w klasie IV 2 godzin historii Rosji, a wymagano 3, skreślono natomiast przyrodę i pedagogikę w klasie IV[33].

Tabela 3. Tygodniowy plan lekcji W. Mojkowskiej (1907)

Lp.	Przedmiot	Klasa					Ogółem
		Przyg.	I	II	III	IV	
1.	Religia	4	2	2	2	2	12
2.	Język rosyjski	6	4	4	3	3	20
3.	Język polski	6	4	4	3	3	20
4.	Język niemiecki	-	5	5	4	3	17
5.	Język francuski	-	5	5	4	3	17
6.	Matematyka	5	4	3	3	3	18
7.	Geografia	-	2	2	2	2	8
8.	Historia Rosji	-	-	-	2	3	5
9.	Przyroda	-	-	-	2	2	4

[31] Ślenzak, J. (1988). Z historii gimnazjum żeńskiego im. Emilii Plater w Sosnowcu. W: *Księga pamiątkowa wydana z okazji 80-lecia III Liceum Ogólnokształcącego im. E. Plater w Sosnowcu*. Sosnowiec, s. 29 i n.

[32] APŁ, ŁDS, sygn. 2439, k. 101.

[33] Tamże, k. 87.

10.	Kaligrafia	3	2	2	1	1	9
11.	Prace ręczne	-	-	-	2	2	4
12.	Rysunek	-	2	2	2	2	8
Razem		**24**	**30**	**29**	**30**	**29**	**142**

***Źródło*:** APŁ, ŁDS, sygn. 2439, k. 23.

W bibliotece szkolnej posiadano następujące książki stosowane w procesie dydaktycznym: ks. A. Sokolika, *Krótka i całkowita nauka wiary katolickiej*; A. Jeskego, *Wypisy polskie*; Maksenowa, *Russkaja gramatika*; A. Kisielowa, *Systematyczny kurs arytmetyki*; Dąbrowskiego, *Zbiór zadań arytmetycznych*; ks. Kowalskiego, *Historia św. Starego Testamentu*; A. Jeskego, *Wypisy polskie dla klasy I i II*; tegoż, *Gramatyka dla kl. I i II*; tegoż, *Prawidłowa pisownia dla klasy I i II*; W. Osterloffa, *Kurs metodyczny języka niemieckiego*; A. Nałkowskiej, *Początkowe wiadomości o Ziemii*; Góralczyka, *Dzieje Polaków*; K. Krynickiego, *Rys geografii Królestwa Polskiego*; Pokrowskiego, *Russkaja chrestomatia*; Bohusiewicza, *Zbiór zadań arytmetycznych*; Maszczenki, *Gieografija Jewropy*; Bergera, *Podręcznik języka francuskiego*; Siewruka, *Historia naturalna* w tłumaczeniu J. Biłkowskiego; Bączkiewicza, *Wypisy polskie,* część średnia; W. Kokowskiego, *Krótka składnia języka polskiego*; H. Galle, *Stylistyka* (Warszawa 1903); D. Iłowajskija, *Wsieobszczaja istorija*; Baranowa, *Gieografija Rossiji*; Poliwanowa, *Chrestomatija,* cz. II; Ilwina, *Gieograficzeskij atlas*; Liwanowa, *Kurs teorii słowienowanija*; A. Morczka, *Wypisy francuskie dla początkujących*; W. Osterloffa, *Mapa 10 gubernii Królestwa Polskiego.*

Szkoła nieustannie była szykanowana przez oświatowy nadzór carski. W 1910 roku szkoła przeszła pod bardziej liberalny nadzór Ministerstwa Finansów jako szkoła handlowa. W latach tych wytworzyło się swoiste współistnienie szkół publicznych będących narzędziem rusyfikacji i polskich szkół prywatnych, broniących polskiej kultury, polskiego języka. Nauczycieli polskich szkół prywatnych łączyła przede wszystkim wspólna idea wychowania patriotycznego. Wraz ze swymi uczniami i uczennicami tworzyli oni swoisty spisek w obronie mowy i kultury polskiej.

6. Gimnazja prywatne z prawami rządowymi (1911–1914)

Przed 1905 rokiem władze carskie bardzo niechętnie udzielały zezwoleń na otwarcie szkół prywatnych z prawami rządowymi. Strajki szkolne w 1905 roku wywołały nagłą zmianę postawy władz oświatowych wobec tych szkół. W 1905 roku powstały w Warszawie 2 szkoły z prawami rządowymi – Kalichiewiczowej oraz Skrinnikowa. W 1906 roku zgodzono się na następne 3 progimnazja: Razumiejczyka, Riedki oraz Browerna. W 1907 roku otwarto gimnazjum męskie Szejmina w Lublinie, Brauna i Witanowskiego w Łodzi, Panowa w Piotrkowie Trybunalskim.

Rozwój żeńskiego szkolnictwa prywatnego z prawami rządowymi poza Warszawą był zupełnie nowym zjawiskiem. W 1907 roku pierwsze szkoły tego typu

powstały w Suwałkach, wkrótce zamknięte z braku dostatecznej liczby uczennic. W 1911 roku funkcjonowały zaledwie 2 szkoły żeńskie: Józefy Słowikowskiej w Częstochowie i szkoła M. Szrubko w Łodzi, mająca 168 uczennic, prawie wyłącznie Żydówek.

Od roku szkolnego 1911/1912 zaczęły pracę szkoły Iwanowa i Lestakowa w Łodzi, hr. Kapnist w Częstochowie, oraz E. Szełkowej w Sosnowcu. W 1912 roku powstały kolejne szkoły żeńskie O. Bordyczewskiej w Sosnowcu, a w 1913 roku Niny Rublenczan w Kielcach, Werchoustinskiej w Pułtusku i Radomskiej w Zduńskiej Woli. Rozwój szkolnictwa żeńskiego z prawami rządowymi przedstawia tabela 4.

Tabela 4. Liczba uczennic w 1913 roku

Lp.	Miejscowość	Katoliczki	Żydówki	Prawosławne	Ewangeliczki
1.	Łódź	99	500	33	103
2.	Częstochowa	145	153	59	6
3.	Sosnowiec	78	48	40	4
4.	Pułtusk	73	6	13	3
5.	Zduńska Wola	48	16	2	7
6.	Kielce	18	4	6	2
Razem		**461**	**727**	**153**	**125**

***Źródło*:** Wakar, W. (1915). *Oświata publiczna w Królestwie Polskim 1905–1915*. Warszawa, s. 134.

Gimnazja prywatne z prawami rządowymi były szczególnie preferowane przez carski nadzór pedagogiczny po rewolucji 1905–1907 roku. Chodziło o ograniczenie rozwoju polskiego szkolnictwa prywatnego. W latach 1905–1914 koncesje na otwieranie takich szkół wydawano głównie osobom narodowości rosyjskiej. Polscy właściciele chcący uzyskać uprawnienia szkół rządowych musieli zarząd szkoły przekazać w ręce dyrektora, osobie wskazanej przez władze carskie. Musiał to być prawosławny Rosjanin, posiadający prawo nauczania w gimnazjach Warszawskiego Okręgu Naukowego, z dużym doświadczeniem nauczycielskim oraz cieszący się opinią urzędnika oddanego tronowi Romanowów. W takich gimnazjach językiem wykładowym wszystkich przedmiotów był język rosyjski, a ich absolwenci korzystali z przywilejów przysługujących posiadaczom dyplomów szkół rządowych.

Rosjanka Elizawieta Szełkowa 11 sierpnia 1911 roku zwróciła się z prośbą o otwarcie gimnazjum żeńskiego z prawami rządowymi. Kurator WON w Warszawie bez zbędnej zwłoki udzielił takowego pod koniec sierpnia tegoż roku. Szkoła liczyła w pierwszym roku 50 uczennic, w następnych latach było około 100–110 dziewcząt.

Właścicielka szkoły zatroszczyła się o przyjęcie do pracy odpowiednich dla siebie nauczycieli – Rosjan i Polaków. W pierwszej kolejności zaoferowała pracę nauczycielom języka rosyjskiego oraz historii i geografii Rosji oraz damom klasowym. Pierwszym dyrektorem gimnazjum był Wiktor Lwowicz Mackiewicz z Kaługi, który otrzymywał wynagrodzenie roczne w wysokości 1 940 rubli oraz

300 rubli dodatku mieszkaniowego. Po 2 latach skierowano go na stanowisko dyrektora gimnazjum żeńskiego w Płocku. Drugim dyrektorem w 1913 roku został Aleksander Sinkiewicz z Rygi, nauczyciel języka rosyjskiego pracujący w Królestwie Polskim od 1903 roku. Nauczycielami byli także: Eugenia Bielińskaja, prowadząca lekcje języka niemieckiego, Władymir Parałko i Arnold Czujbe, którzy prowadzili lekcje fizyki i matematyki. Właścicielka gimnazjum – Elizawieta Michajłowna Szełkowa prowadziła lekcje języka łacińskiego w 4 starszych klasach (jako przedmiotu nadobowiązkowego) oraz język rosyjski. Historii nauczała Leonia Korelina, geografii – M. Lebiediewa, przyrody – Kozłowskaja i Bałachoncewa. Religii rzymskokatolickiej nauczał ks. Jan Syrkiewicz, a prawosławnej pop Porfiry Rybkow. Język polski jako przedmiot wprowadzono dopiero od roku 1913/1914, nauczała go Józefa Grodzicka (po mężu Szubert). Damami klasowymi, czyli wychowawczyniami, były wyłącznie Rosjanki: Elena Żadonskaja, Eugenia Korzenowskaja, Natalia Gabla, Maria Bałachoncewicz z Rygi, Leonia Korelina, Tatiana Bylińska z Chełma. Aleksander Mościcki (Polak) – nauczyciel szkoły początkowej miejskiej nr 6 – nauczał kaligrafii.

Drugie gimnazjum żeńskie z prawami rządowymi otworzyła 1 sierpnia 1912 roku Olga Bordyczewskaja, Rosjanka, prawosławna, lat 54, mająca ukończone rządowe gimnazjum żeńskie oraz patent nauczycielki w zakresie nauczania matematyki. Olga Bordyczewskaja pracowała od 1901 roku w rządowym gimnazjum żeńskim w Piotrkowie Trybunalskim jako dama klasowa. Szkoła w 1912 roku miała 21 uczennic, a w 1913 roku – 170, w tym 78 katoliczek, 48 żydówek, 40 prawosławnych oraz 4 ewangeliczki[34].

Dyrektorem drugiego gimnazjum mianowano Mikołaja Martysza, który pełnił funkcję przez cały okres funkcjonowania szkoły w Sosnowcu. Po ewakuacji w czasie I wojny światowej do Wałdaju, nowogrodzkiej guberni, pozostał w funkcji dyrektora do 1916 roku.

Właścicielka Olga Bordyczewskaja dopiero 23 sierpnia 1916 roku wystąpiła z prośbą do księcia Iwana Kurakina, kuratora Warszawskiego Okręgu Naukowego z siedzibą w Moskwie, o zamknięcie gimnazjum. Po wyjeździe z Sosnowca została kierowniczką wyższej szkoły początkowej w Moskwie.

Do chwili zamknięcia szkoły wypłacano nauczycielom pensje i zasiłki wojenne. W szkole pracowali: Olga Bordyczewskaja jako nadzorczyni (zastępca dyrektora), Milica Korolkowa – język francuski, damy klasowe: Jekatierina Władimirowa, Tamara Kutyriewa, Ksenia Szulakowskaja, Nina Lwowicz, Maria Parczewskaja, Arnold Czujbe, Emma Sagee-Martinson – język niemiecki, Józef Karpowicz – język rosyjski, historia i geografia Rosji, Marian Kaczyński (Polak) – nauczyciel języka polskiego, Zofia Szczawińska (Polka) – rysunki, ks. J. Palczyński (Polak) – religia rzymskokatolicka, D. Brzozowska (Polka) – prace ręczne, K. Guzinowski (Polak) – śpiew i muzyka. Lekarzem szkolnym był Polak J. Majkowski – lekarz kolejowy.

[34] Wakar, W. (1915). *Oświata publiczna w Królestwie Polskim 1905–1915*. Warszawa, s. 134.

Gimnazja E. Szełkowej i O. Bordyczewskiej rozwijały się wolno. Miały około 270 uczennic, w tym 50% Polek, 30% Żydówek, 12% ewangeliczek i 8% Rosjanek. Ich byt był stabilny. Część personelu nauczycielskiego, tzw. nauczyciele państwowi byli na etatach rządowych, stąd możliwe było pobieranie czesnego w wysokości 80–120 rubli rocznie, znacznie mniej niż w gimnazjach prywatnych prowadzonych przez właścicieli – Polaków, gdzie czesne wynosiło od 150 do 400 rubli.

Tabela 5. Tygodniowy plan lekcji w gimnazjum E. Szełkowej (1913)

Lp.	Przedmiot	Klasa						Ogółem
		I	II	III	IV	V	VI	
1.	Religia	2	2	2	2	2	2	12
2.	Język rosyjski	6	5	5	5	3	5	29
3.	Język niemiecki	4	4	4	3	4	3	22
4.	Język francuski	4	4	4	3	4	4	23
5.	Język polski	2	2	2	2	2	2	12
6.	Język łaciński	-	-	2	2	2	2	8
7.	Arytmetyka	3	3	3	3	-	-	12
8.	Algebra	-	-	-	-	2	2	4
9.	Geometria	-	-	-	-	1	2	3
10.	Historia	-	-	2	2	3	3	10
11.	Geografia	2	2	2	2	2	-	10
12.	Przyroda	-	-	-	2	2	-	4
13.	Fizyka	-	-	-	-	-	3	3
14.	Rysunki	2	2	2	2	2	2	12
15.	Gimnastyka	2	2	2	1	1	1	9
16.	Prace ręczne	2	2	2	2	2	1	11
17.	Tańce i śpiew	2	2	2	2	3	3	14
Razem		**31**	**30**	**34**	**33**	**35**	**35**	**198**

***Źródło*:** APŁ, ŁDS, sygn. 2458, b. pag.

Kurator Warszawskiego Okręgu Naukowego określił w 1905 roku opłaty za naukę w szkołach prywatnych z prawami szkół państwowych. Wynosiły one w klasach przygotowawczych oraz w klasie I i II – 80 rubli rocznie, w klasach III, IV, V – 100 rubli rocznie, w klasach VI i VII – 120 rubli rocznie. Choć szkoły rządowe były tańsze od szkół prywatnych, to jednak dla ludności uboższej zapłacenie za naukę w gimnazjum było wręcz niemożliwe. Stąd w składzie społecznym uczniów brak było synów i córek robotników.

Celem władz rosyjskich było oderwanie młodzieży polskiej od szkół prywatnych polskich. Lansowano pogląd, iż szkoła polska nie ma należytego poziomu naukowego, a jej los jest niepewny, może zbankrutować lub może być zamknięta.

Gimnazja prowadzone przez Rosjan, w myśl polityki carskiej, miały być kolejnym instrumentem rusyfikacji. Mimo wszystko spełniały one jednak pozytywną rolę w dziele edukacji młodego pokolenia, były bowiem bardziej dostępne dla młodzieży ze średnio zamożnych warstw społecznych. Władzom carskim zależało

na dalszym rozwoju tych szkół, miały to być placówki konkurencyjne wobec polskich szkół prywatnych. Społeczeństwo polskie w Sosnowcu wyraźnie manifestowało nieufność wobec tych instytucji edukacyjnych, były one bowiem nieliczne i rozwijały się wolno.

7. Męskie szkolnictwo realne. Szkoły K. Tosio i S. Grubanta (1881–1885), szkoła H. Dietla (1894–1915)

Szkoły realne upowszechniły się w Europie na początku XIX wieku jako namiastki szkoły zawodowej. Pierwszą szkołę realną pod nazwą Gimnazjum Realnego otwarto w Warszawie. Była placówką siedmioklasową o 8-letnim cyklu nauki, stanowiącą połączenie szkoły realnej typu niemieckiego ze średnią szkołą zawodową. W 1845 roku powstały dalsze 6sześcioklasowe tzw. Wyższe Szkoły Realne – w Kaliszu, Kielcach i Łodzi.

Ustawa o szkołach realnych z 1872 roku obniżyła rangę tych szkół, przekształcając je w placówki sześcioletnie oraz w namiastki szkół zawodowych bez świadectwa dojrzałości. Szkoły realne dzieliły się na dwa oddziały: zasadniczy i handlowy. W oddziale zasadniczym ustawa dopuszczała tworzenie klas dodatkowych, które dzieliły się na trzy kierunki: ogólny, mechaniczno-techniczny, chemiczno-techniczny. Dwa ostatnie miały pełnić funkcje szkół zawodowych. Po wejściu w życie ustawy z 1872 roku dwa istniejące w kraju gimnazja realne i jedno progimnazjum zostały przekształcone w sześcioletnie szkoły realne rządowe.

Ze względu na przepełnienie szkół rządowych, w 1876 i 1878 roku powstały w Warszawie trzy szkoły prywatne. Była to szkoła stowarzyszenia kupców pod kierownictwem Jana Paszkiewicza, drugą szkołę założył Ludwik Łopuski. Trzecią z kolei założyli kupcy żydowscy pod kierownictwem Samuela Dicksteina[35].

W Sosnowcu pierwszą szkołę realną założył w 1881 roku Kacper Tosio – absolwent Uniwersytetu Warszawskiego, matematyk. 10 sierpnia 1881 roku uzyskał on zezwolenie kuratora Warszawskiego Okręgu Naukowego na otwarcie szkoły. Uruchomienie placówki nastąpiło jednak dopiero 10 marca 1882 roku.

Tabela 6. Tygodniowy plan lekcji szkoły realnej K. Tosio (1882)

Lp.	Przedmiot	Oddział przygotowawczy			Klasa I	Ogółem
		niższy	średni	wyższy		
1.	Religia	2	2	2	2	8
2.	Język rosyjski	6	6	6	6	24
3.	Język polski	4	4	3	3	14
4.	Język niemiecki	-	2	3	5	8
5.	Arytmetyka	5	6	5	5	21

[35] Miąso, J. (2003). Szkoły realne w Królestwie Polskim po powstaniu styczniowym. W: *Nauka i oświata a społeczność lokalna na ziemiach polskich w XIX i XX wieku*, Kielce, s. 87.

6.	Kaligrafia	-	4	5	4	13
7.	Rysunek	-	-	1	4	5
8.	Kreślenie	-	-	-	2	2
9.	Geografia	-	-	-	2	2
10.	Śpiew	-	-	1	4	5
Razem		**17**	**25**	**26**	**30**	**78**

***Źródło*:** APŁ, ŁDS, sygn. 2436, b. pag.

Szkoła rozpoczęła działalność z naborem 173 uczniów. Już w pierwszym roku działalności szkoły opuściło ją 45 uczniów, to jest 26%[36]. Wśród uczniów było 3 prawosławnych, 101 katolików, 13 – ewangelików i 11 żydów. Pod względem pochodzenia społecznego 6 uczniów było synami rolników, 27 – cudzoziemców, 6 – kupców, 62 miało pochodzenie szlacheckie.

Nauczycielami w szkole zostali: Karol Woźniczko, nauczyciel języka niemieckiego, posiadający patent nauczycielski wydany przez Kielecką Dyrekcję Szkolną w dniu 27 marca 1867 roku, Herman Szulc – nauczyciel języka niemieckiego, absolwent Uniwersytetu w Królewcu. Języka rosyjskiego nauczał Marian Herman – absolwent Seminarium Nauczycielskiego w Łęczycy, arytmetyki nauczał Franciszek Laskus – absolwent Warszawskiego Realnego Gimnazjum. Religii uczył ks. Satalecki z Czeladzi. Gustaw Rezler uczył języka niemieckiego.

Na dzień 1 kwietnia 1883 roku nadal uczyło się 125 uczniów. Szkoła funkcjonowała w oparciu o miesięczne czesne w wysokości od 1 do 3 rubli, w zależności od klasy nauczania oraz zamożności uczniów. Nie wystarczało to jednak na utrzymanie nauczycieli i wyposażenie szkoły.

W 1883 roku Kacper Tosio zamknął szkołę. Zgodę na jej dalsze prowadzenie otrzymał 20 czerwca tegoż roku Stefan Grubant z Łodzi. Szkołę otworzył 20 października 1883 roku. W roku szkolnym 1883/1884 zapisało się do niej 129 uczniów, do klasy przygotowawczej – 35 oraz do klasy I – 94. W trakcie roku szkolnego naukę przerwało 32 uczniów. W drugim roku szkolnym 1884/1885 naukę rozpoczęło 88 uczniów, w klasie przygotowawczej – 73 oraz w klasie I – 15 uczniów. Szkołę porzuciło 19 uczniów, do końca roku szkolnego pozostało 69 uczniów[37].

Tabela 7. Plan lekcji szkoły realnej Stefana Grubanta (1883)

Lp.	**Przedmiot**	**Klasy**		**Ogółem**
		I	**II**	
1.	Religia	2	2	4
2.	Język rosyjski	6	3	9
3.	Język polski	3	2	5
4.	Język niemiecki	4	2	6
5.	Arytmetyka	4	4	8
6.	Geografia	2	2	4

[36] APŁ, ŁDS, sygn. 2436, b.pag.

[37] Tamże, sygn. 285, k. 334; sygn. 2437, b. pag.

7.	Nauka początkowa	2	-	2
8.	Geometria	-	2	2
9.	Rysunek	2	2	4
10.	Kreślenie	2	2	4
11.	Kaligrafia	2	1	3
12.	Gimnastyka	2	2	4
Razem		**31**	**24**	**55**

***Źródło*:** APŁ, ŁDS, sygn. 2437, b. pag.

Właściciel częściowo zmienił grono nauczycielskie. Nauczali nadal: ks. Ludwik Satalecki oraz Franciszek Laskus; nowymi nauczycielami byli: Klemens Świdwiński, mający ukończony Uniwersytet Warszawski, Bertold Gedrich – absolwent Uniwersytetu Wrocławskiego, Kazimierz Waroczewski – absolwent Warszawskiej Szkoły Rysunków, prowadził lekcje rysunku technicznego, Adolf Rożen – ukończył gimnazjum w Odessie – prowadził język rosyjski, Hugo Stefan, doktor filozofii, absolwent Uniwersytetu Wrocławskiego, nauczyciel gimnazjalny, uczył języka niemieckiego, arytmetyki i kaligrafii oraz ks. Stanisław Wojciechowski – nauczał religii rzymskokatolickiej.

Placówka upadła w 1885 roku. Szkoły nie cieszyły się więc popularnością wśród ludności Sosnowca. Przyczyn było kilka. Nie dawały one możliwości dalszego kształcenia się, stanowiły tzw. „ślepą uliczkę" w ustroju szkolnym. Nie dawały również określonego zawodu. Szkoły nie posiadały żadnego wyposażenia laboratoryjnego, gabinetów przedmiotowych. Nie prowadzono zajęć warsztatowych, nauczano metodami werbalnymi. Były to szkoły tzw. społecznej selekcji szkolnej. Jedyną pełnowartościową szkołą średnią, uprawniającą do studiów uniwersyteckich było bowiem ośmioletnie gimnazjum klasyczne.

Szkoły realne były placówkami o zróżnicowanej organizacji i podstawach programowych. Brak było kształcenia zawodowego, a przedmioty realizowano powierzchownie. Kształciły początkowo młodzież ze środowisk szlacheckich oraz ze sfer drobnomieszczańskich, otwierały się również na dzieci chłopskie. Program nauczania przedstawiał się dość skromnie. W pierwszych latach obejmował naukę czytania i pisania w języku rosyjskim i polskim, arytmetykę, kaligrafię, kreślenie oraz religię.

Trudności finansowe skłoniły Stefana Grubanta do zamknięcia szkoły. Szkoła nie cieszyła się zbyt wielkim zainteresowaniem mieszkańców Sosnowca i nie przetrwała długo. Utorowała jednak drogę szkolnictwu zawodowemu.

W 1894 roku H. Dietel (1838–1911), od 1879 roku właściciel fabryki włókienniczej zatrudniający ponad 2000 robotników, postanowił otworzyć pełną siedmioklasową szkołę realną. Szkoła Realna otwarta w 1894 roku na trwałe i pozytywnie zapisała się w szkolnictwie sosnowieckim. W pierwszych latach kierownictwo sprawowali dyrektor Eugeniusz Pfeiffer oraz inspektor S. Ignatienko – obaj w randze państwowych radców stanu. Nauczycielami byli Rosjanie: Fiodor Szak, W. Troickij, M. Kryżanowskij, A. Mołodienkow, A. Dmochowskij, W. Rizankin. Wice-

dyrektorem szkoły był pastor Ernest Uthke (1857–1926), urodzony w Wiecanowie koło Mogilna, znający język polski, ożeniony z Polką i katoliczką. Teologię ewangelicką studiował on w latach 1879–1884 w Uniwersytecie w Dorpacie. W Sosnowcu został pastorem w 1887 roku jako kapelan domowy w kaplicy ewangelickiej w fabryce H. Dietla. W szkole uczyli również Cezary i Anna Uthke – jego kuzyni.

Po strajku szkolnym w 1905 r. i represjach wobec uczniów władze carskie wymieniły niemal cały personel nauczycielski. Usunięto ks. Władysława Musielowicza, pracującego od początku szkoły, tj. od 1 X 1894 r., nauczyciela przyrody i geografii Rosji. Po roku 1907 dyrektorem szkoły był Łuka Djakonow, radca stanu, absolwent Uniwersytetu w Odessie. nauczycielem był od 1 marca 1887 r., w Królestwie Polskim pracował od 15 lutego 1888 r. w VI gimnazjum męskim oraz IV gimnazjum żeńskim w Warszawie. Od 1903 r. był inspektorem w gimnazjum męskim w Lublinie. Pobierał wynagrodzenie roczne w wysokości 3685 rubli. Odznaczony został orderem św. Włodzimierza czwartego stopnia.

Inspektorem szkolnym (czyli zastępcą dyrektora) był od 21 X 1908 r. Nikołaj Kazaczek, absolwent Uniwersytetu w Petersburgu. Jako nauczyciel pracował od 1885 r. w gimnazjum męskim w Bielsku.

Nauczycielami religii byli: Konstantyn Koronin (prawosławna), hr. Franciszek Raczyński (katolicka) i Ernest Uthke (ewangelicka).

Jako nauczyciele przedmiotowi pracowali: od 1 VIII 1898 do 1 X 1910 r. Wiaczesław Grigoriew (język rosyjski), absolwent Uniwersytetu Moskiewskiego, z wynagrodzeniem 3280 rubli. Języka niemieckiego od 1 VIII 1898 r. uczył Reinhold Breikisz, posiadający patent nauczyciela języka niemieckiego, poprzednio zatrudniony w gimnazjum męskim w Łomży. Otrzymywał roczne wynagrodzenie w wysokości 2837 rubli. Języka francuskiego od 1 lutego 1908 r. uczyła Katarzyna Zarickaja (z domu Kaczanowa), absolwentka gimnazjum żeńskiego w Petersburgu, mająca patent nauczycielski tegoż języka, z wynagrodzeniem 1680 rubli rocznie. Kaligrafii, rysunku i kreślenia uczył Władymir Władymirow, absolwent Moskiewskiej Strogonowskiej Szkoły Rysunków Technicznych, w Królestwie Polskim zatrudniony od 1873 r. w seminariach nauczycielskich w Wymyślinie oraz Bielsku. W Sosnowcu pracował od 1 X 1908 r., zarabiając 1609,56 rubli rocznie. Matematyki i fizyki uczył Piotr Pajzanskij, absolwent Uniwersytetu w Moskwie, w Królestwie Polskim od 1 XI 1907 r. uczył w gimnazjum męskim w Kielcach, w Sosnowcu zaś od 1 XI 1908 r. Jego pensja roczna wynosiła 2540 rubli. Języka polskiego nauczał Karol Araszkiewicz, Polak, absolwent Uniwersytetu Warszawskiego, zatrudniony od 1 lipca 1907 roku (pensja – 1710 rubli rocznie). Wcześniej pracował od 1887 roku w gimnazjum warszawskim, od 1891 w Radomiu, a w 1905 roku w Pułtusku. Nauczycielami wychowawcami byli: Władymir Bełkowskij (ukończył szkołę prawosławną) i absolwent Seminarium Nauczycielskiego w Łęczycy Dymitr Jakowlew (nauczający również gimnastyki) z wynagrodze-

niem 600 rubli rocznie. Funkcję lekarza szkolnego pełnił od 21 II 1903 r. Polak Bronisław Zieleniewski (pensja 360 rubli)[38].

Właściciel szkoły H. Dietel w 1898 roku na potrzeby szkoły wybudował nowy budynek bogato wyposażony w sprzęty i urządzenia szkolne oraz bibliotekę. Na uroczystości otwarcia przybyli generał-gubernator książę A.K. Imeretyński (1897–1901), jego zastępca książę Oboleński oraz kurator Warszawskiego Okręgu Naukowego – W. Ligin.

Szkoła cieszyła się, mimo wysokiego czesnego od 80 do 100 rubli rocznie w zależności od klasy, dużym powodzeniem. W roku szkolnym 1898/1899 liczyła 337 uczniów. W liczbie tej było 262 rzymskich katolików, 25 prawosławnych, 37 ewangelików i 33 żydów[39]. Pod względem pochodzenia społecznego 155 uczniów było synami szlachty i urzędników, mieszczan – 146, rolników – 4, stanu duchownego prawosławnego – 1 oraz cudzoziemców 14, bez określenia pochodzenia[40].

W 1905 roku szkoła liczyła 393 uczniów, po strajku szkolnym w 1906 roku liczba spadła do 131 z uwagi na wydalenie lub dobrowolne wystąpienie. W 1910/1911 roku liczba uczniów wynosiła 262, w tym 54 Rosjan, a w 1913 roku było 329 uczniów, w tym 206 Polaków, to jest 62,6%[41].

W okresie rewolucji wydalono – bez prawa wstępu do innych szkół – przywódców komitetu strajkowego: Borkowskiego, Judę Birmana, Witolda Jabłońskiego, Ignacego Szmidta i Tomasza Klepę. Dalszych 19 uczniów wydalono ze szkoły – z możliwością podjęcia nauki w innych szkołach, a 154 uczniów wydalono czasowo ze szkoły. 103 uczniów w geście solidarności porzuciło szkołę. W szkole pozostało w poszczególnych klasach od 1 do 6 uczniów, synów urzędników carskich, majstrów cudzoziemskich i kupców.

Istniejący komitet strajkowy zorganizował tajne komplety nauczania. Zajęcia prowadzili studenci: Eugeniusz Meller, Karol Szymański i Kazimierz Jasiński. Współdziałali z nimi działacze oświatowi: dr S. Kozłowski, inż. Markowski, Vorbrodt, ks. W. Musielewicz, inż. Leon Rudowski, Stanisław Płodowski. Zajęcia odbywały się w mieszkaniach po 15–20 uczniów. Kierownikiem kursów był Eugeniusz Meller, a po nim Stanisław Płodowski.

W 1906 roku część młodzieży z kursów przeszła do Szkoły Handlowej w Będzinie, a dla innych powołano prywatne progimnazjum męskie, którego oficjalnie właścicielem został Kazimierz Srokowski – nauczyciel z Dąbrowy Górniczej[42].

---

38 *Spisok służaszczych w Warszawskim Uczebnom Okrugie 1911–1912 god*. Warszawa 1912, s. 231 i n.

39 Walczak, J. (2004). Zagłębie Dąbrowskie w latach I wojny światowej. W: J. Walczak (red.). *Zagłębie Dąbrowskie w czasach zaborów i walk o niepodległość (do 1918 r.)*. Sosnowiec, s. 331.

40 Tamże.

41 Wakar, W. dz. cyt., s. 118.

42 Kram, J. (red.) (1984). *Księga pamiątkowa wydana z okazji 90-lecia szkoły Liceum Ogólnokształcącego im. S. Staszica w Sosnowcu*. Sosnowiec, s. 23.

8. Progimnazjum Kazimierza Srokowskiego (1906–1909)

Kazimierz Srokowski 3 marca 1906 roku otrzymał zezwolenie kuratora Warszawskiego Okręgu Naukowego na otwarcie czteroklasowego męskiego progimnazjum w Sosnowcu. Odmówiono mu jednak zgody na sześcioletnie progimnazjum. Progimnazjum przewidziane było głównie dla wydalonych w 1906 roku ze szkoły realnej H. Dietla za udział w strajku szkolnym.

Naukę rozpoczęto 17 sierpnia tegoż roku. Właściciel zgromadził dość dobre grono nauczycielskie. Byli to: Władysław Grabiński, absolwent Instytutu w Puławach, Stefan Zawadzki, matematyk, Edward Stromczyński – matematyk, posiadający patent nauczyciela domowego, Emma Janoska – język niemiecki, Wanda Gruse – język francuski, Euzebiusz Kalabiński, absolwent Uniwersytetu Petersburskiego, uczący geografii i przyrody, J. Saruszek, absolwent UJ, oraz A. Jendrzejewski – absolwent Uniwersytetu Kazańskiego, uczący języka rosyjskiego, geografii i historii Rosji, zatwierdzony do tych przedmiotów przez Warszawski Okręg Naukowy, Jan Wysocki – artysta, absolwent Akademii Sztuk Pięknych w Monachium, ks. W. Musielewicz – nauczał łaciny, ks. Rogujski – religii rzymskokatolickiej, Zyskind Majerczyk – religii mojżeszowej.

Na pierwszy rok nauczania zapisało się 209 uczniów. W poszczególnych klasach było: w przygotowawczej – 27, I – 67, II – 46, III – 40, IV – 29[43]. Pod względem wyznaniowym było 182 katolików, 3 ewangelików i 23 żydów.

Program i plan nauczania był zgodny z obowiązującymi przepisami i w każdym roku zatwierdzany. Szkoła była dwukrotnie hospitowana przez inspektora częstochowskiego rejonu Łódzkiej Dyrekcji Szkolnej Aleksandra Popieniuka (Ukraińca). W dniu 26 października 1906 roku inspektor zapisał: „matematyka – dostatecznie, język polski – dostatecznie, język rosyjski – czytanie, opowiadania, pismo – dostatecznie, gramatyka – słabo”[44]. W klasie I a, gdzie uczył Stefan Zawadzki, oceny wizytacji były następujące: „język polski – dość dobrze, geografia – dobrze, język rosyjski – dostatecznie, matematyka – dostatecznie, język niemiecki – dobrze, rysunki – bardzo dobrze, religia – dobrze, historia Rosji – dostatecznie”[45].

Wizytacja szkoły w dniu 8 stycznia 1908 roku dała znacznie lepsze wyniki. Inspektor Popieniuk zanotował: „Szkoła zwraca wielką uwagę na jakość nauczania i stara się wszystko prowadzić starannie. Dzieci wyrażały głośno radość przy wszelkich moich pochwałach”[46].

W klasie III, gdzie nauczał E. Stromczyński, wyniki wizytacji były następujące: „język polski – dobrze, język niemiecki – dobrze, algebra – dobrze, wiersze rosyjskie i polskie mówili uczniowie bardzo dobrze. Realizację programu nauczania

[43] APŁ, ŁDS, sygn. 2438, k. 27.
[44] Tamże, k. 25.
[45] Tamże.
[46] Tamże, k. 26.

przedmiotów oceniono: język rosyjski – dostatecznie, język francuski – dostatecznie, geografia pytana po rosyjsku – dobrze, religia – dobrze"[47].

W klasie II wyniki były podobne: „botanika – dobrze, geografia – dobrze, historia Rosji – dostatecznie, religia – dobrze, język rosyjski – dobrze, język polski i język niemiecki – dobrze"[48]. Inspektor podkreślał jednak w protokole, iż „nie mogą znaleźć nauczyciela Rosjanina do historii Rosji, uczą historii powszechnej dobrze"[49].

Tabela 8. Tygodniowy plan lekcji progimnazjum K. Srokowskiego (1907)

Lp.	Przedmiot	Klasy					Ogółem
		Przyg.	I	II	III	IV	
1.	Religia	2	2	2	2	2	10
2.	Język rosyjski	5	5	5	3	3	21
3.	Język polski	5	5	4	4	3	21
4.	Jezyk francuski	-	-	-	4	3	7
5.	Język łaciński	-	-	-	-	4	4
6.	Jezyk niemiecki	-	-	4	3	3	10
7.	Arytmetyka	5	5	4	4	2	10
8.	Geografia	-	-	2	2	2	6
9.	Historia Rosji	-	-	2	2	2	6
10.	Algebra	-	-	-	-	2	2
11.	Historia naturalna	-	-	2	2	2	6
12.	Kaligrafia	2	2	2	2	-	8
Razem		**19**	**19**	**27**	**28**	**28**	**121**

***Źródło*:** APŁ, ŁDS, sygn. 2438, k. 25 i n.

Właściciel szkoły Kazimierz Srokowski od 1909 roku zmienił profil szkoły na pełną szkołę handlową, która podlegała Ministerstwu Finansów, a nie Ministerstwu Oświaty. W Królestwie Polskim władzę nad nimi sprawował Dymitr Morew, inspektor okręgowy z siedzibą w Warszawie, niezależny od kuratora. Pozostawiał on szkołom stosunkowo dużą swobodę[50].

Rozwój szkół – tak elementarnych, jak i średnich – był ściśle związany z ogólną sytuacją szkolnictwa w Królestwie Polskim. Dotyczyło to zwłaszcza programów nauczania, podręczników, zasad doboru kadry nauczycielskiej. W zakresie programów nauczania istniała daleko posunięta unifikacja.

Ani szkoły elementarne, ani średnie nie spełniały do końca swego zadania, gdy bierze się pod uwagę liczbę ludności i stały jej wzrost, a ponadto liczbę potencjalnych kandydatów do kształcenia się na każdym z tych szczebli. W szkolnictwie ele-

47 Tamże.

48 Tamże.

49 Tamże. Inspektor A. Popieniuk w 1909 roku został odwołany ze stanowiska, na wniosek gubernatora piotrkowskiego, pod zarzutem spożywania alkoholu podczas wizytacji szkół, co miało rzekomo wpływ na dobre oceny (APŁ, ŁDS, sygn. 45, k. 158).

50 Miąso, J. Szkoły handlowe w Królestwie Polskim (1855-1914). W: tenże, *Wybrane prace z historii wychowania XIX-XX w*. Warszawa [brw.], s. 63.

mentarnym sytuacja wyglądała najgorzej, bo tam rozpiętość między możliwościami i potrzebami wyglądała najbardziej dramatycznie. Nie potrafiono także zrealizować powszechnego nauczania po rewolucji 1905–1907 roku, gdy zwiększyły się naciski ze strony kręgów demokratycznych. Po wydarzeniach 1905–1907 roku otwarto szerzej szkoły średnie dla dzieci wszystkich stanów i każdego wyznania.

RECENZJE I POLEMIKI

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE 2014(1)
RECENZJE I POLEMIKI, s. 341–344

Jerzy Doroszewski
Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Recenzja książki:

Andrzej Meissner, Jerzy Potoczny (red.), *Oświata na ziemiach polskich pod zaborami wobec wyzwań cywilizacyjnych*, Lublin 2013, Wyd. WSEI, s. 229

Z dużym uznaniem należy odnotować ukazanie się publikacji zbiorowej poświęconej oświacie na ziemiach polskich w okresie zaborów. Na całość wydawnictwa złożyło się 13 opracowań szczegółowych przygotowanych przez uznanych specjalistów. Tom otwiera artykuł Andrzeja Meissnera (mający charakter wprowadzający) na temat koncepcji historii wychowania i związanych z tą problematyką kwestii metodologicznych. Zwrócił on uwagę na fakt, iż obok tradycyjnych metod historycznych coraz większe znaczenie odgrywają nowe techniki badawcze typowe dla nauk pedagogicznych i socjologicznych. Zmieniająca się rzeczywistość, nowe uwarunkowania życia społecznego, w tym także oświatowego, wymagają stosowania metod przynależnych dotychczas innym dyscyplinom naukowym.

Tenże autor przedstawił także drugie opracowanie poświęcone kształceniu nauczycieli szkół ludowych na ziemiach polskich w XIX w. We wstępie przypomniał o postępie w kształceniu nauczycieli w Europie, związanym z szybkim rozwojem gospodarczym i wzmożonym zapotrzebowaniem na wykwalifikowanych pracowników. Na ziemiach polskich kształcenie nauczycieli odbywało się w seminariach nauczycielskich, ale przebiegało różnie, w zależności od zaboru. W zaborze pruskim seminariów powołano stosunkowo dużo, ale już pod koniec XIX w. kształcono w nich nauczycieli, którzy mieli realizować program germanizacji dzieci polskich (z programu nauczania usunięto język polski). W zaborze rosyjskim powołano ich najmniej i miały one zdecydowanie prorosyjski charakter (nie realizowano nauczania języka polskiego, a eksponowano język i historię Rosji oraz religię prawosławną). Najkorzystniej przedstawiało się to w zaborze austriackim, gdzie przygotowywano polskich nauczycieli do pracy w polskich szkołach. Prezentowały one także najwyższy poziom kształcenia – wykorzystywano wartościową literaturę pedagogiczną i korzystano z najlepszych wzorów europejskich.

Barbara Lubojemska, kontynuując powyższe rozważania, przytoczyła osiągnięcia polskiego szkolnictwa w Galicji, czego wyrazem był rozwój wydawnictw metodycznych dla szkół ludowych. Przytoczyła zasługi wybitnych dydaktyków

i ich dokonania. Wymieniła osiągnięcia Józefa Ciembroniewicza, Stanisława Pollana, Henryka Stroki. Podkreśliła, że odegrali oni ważną rolę w tworzeniu podstaw szkolnictwa powszechnego po odzyskaniu niepodległości. Elżbieta Dolata w swoim opracowaniu podjęła temat sytuacji sanitarno-higienicznej w szkolnictwie galicyjskim. Uznała, że również na tym polu trzeba mówić o znacznym postępie. Była w tym główna zasługa Ministerstwa Wyznań i Oświecenia, które przy pomocy wydawanych zarządzeń mobilizowało administrację szkolną do podejmowania działań, ale również zobowiązywało do większej aktywności samych nauczycieli. Tych ostatnich nakłaniano do prowadzenia profilaktyki zdrowotnej wśród uczniów. Przypominano także, by tę działalność rozpoczynać od próby zmiany dotychczasowych przyzwyczajeń w domach rodzicielskich.

Jerzy Krawczyk zaprezentował opracowanie poświęcone rozwojowi szkolnictwa zawodowego na ziemiach polskich w XIX w. i na początku XX w. Swoje rozważania rozpoczął od przypomnienia stanu gospodarczego poszczególnych zaborów, który w naturalny sposób wymuszał kształcenie wykwalifikownych kadr. Po upadku powstania styczniowego i zniesieniu samodzielności Królestwa Polskiego, w zaborze rosyjskim intensywniej zaczął się rozwijać przemysł i kolejnictwo (otwarcie Kolei Warszawsko-Wiedeńskiej, Kolei Warszawsko-Terespolskiej i Kolei Nadwiślańskiej). Wtedy też zaczęto otwierać szkoły kształcące do pracy w przemyśle, ale także przygotowujące do pracy w transporcie kolejowym. W zaborze pruskim, na terenie Śląska otwierano szkoły przygotowujące do pracy w górnictwie, ale także przemysłowe. Na terenie Wielkopolski były to szkoły rzemieślnicze i handlowe, a w ośrodkach wiejskich również rolnicze. W Galicji, obok szkół ludowych, organizowano placówki uzupełniające (przygotowujące do pracy w rzemiośle i handlu), a także kursy zawodowe (najczęściej kilkumiesięczne).

Adam Winiarz w interesującym studium przedstawił rolę szkół zawodowych w planach industrializacji Królestwa Polskiego w latach 1815-1831. Swoje rozważania skoncentrował na powoływaniu szkół, które miały odegrać dominującą rolę w uprzemysłowieniu kraju. W pierwszym rzędzie była to kielecka Szkoła Akademiczno-Górnicza, która w 1824 r. została przeniesiona do Warszawy. W 1818 r. w Warszawie rozpoczęła działalność Szkoła Szczególna Leśnictwa (zajęcia praktyczne prowadzono we wsi Siekiernie należącej do leśnictwa Bodzentyn). Z uwagi na rolniczy charakter kraju zwrócono większą uwagę na edukację młodzieży na kierunkach związanych z gospodarką rolną. Służyć temu miał uruchomiony w 1820 r. Instytut Agronomiczny w Marymoncie. Wkrótce powołano także w Warszawie Szkołę Wiejską (1824 r.) oraz umieszczoną w Burakowie Szkołę Weterynarii (1824 r.). Obydwie wchodziły w skład zespołu Instytutu Agronomicznego w Marymoncie. Przygotowywaniem kadr technicznych zajmował się powołany w 1825 r. Instytut Politechniczny.

Podobną tematyką zajął się Czesław Galek i przedstawił teoretyczne rozważania dotyczące koncepcji kształcenia zawodowego w Królestwie Polskim. W części wstępnej zwrócił uwagę na istotne momenty takiego kształcenia w Europie i za-

cofanie gospodarcze na ziemiach polskich pod zaborami. W następnej kolejności podkreślił, że pozytywiści zwracali uwagę na konieczność rozwijania oświaty i jej unowocześnienie w oparciu o doświadczenia europejskie. Wraz z postępującym uprzemysłowieniem należało w szerszym zakresie rozwijać szkolnictwo o profilu technicznym, rzemieślniczym i handlowym. Z uwagi na rolniczy charakter kraju, w dalszym ciągu należało troszczyć się o szkolnictwo rolnicze, które miało przygotować przyszłych postępowych rolników.

Maria Stinia zaprezentowała interesujące studium o roli Uniwersytetu Jagiellońskiego w rozwoju szkolnictwa średniego w Galicji w XIX w., a Kazimierz Szmyd podobne opracowanie o zasługach Uniwersytetu Lwowskiego w dziejach edukacji do 1939 r. Przypomnieli oni, w sposób udokumentowany, zasługi obu tych uniwersytetów dla rozwoju oświaty, szkolnictwa i nauki. Przygotowywały one kadry dla bieżących potrzeb regionu, oddziaływały pobudzająco w stosunku do zaboru pruskiego i rosyjskiego, ciągle były swego rodzaju wzorcem. Stało się to szczególnie istotne po odzyskaniu przez Polskę niepodległości, kiedy należało przeprowadzić unifikację całego szkolnictwa.

Problemy opieki nad dziećmi i młodzieżą w Galicji przypomniała w swoim opracowaniu Anna Haratyk. Przytoczyła pozytywne przykłady z tego zakresu wśród społeczeństwa i lokalnych władz. Na szczególne podkreślenie zasługiwała jednak działalność, posiadających bogatą tradycję, różnego rodzaju bractw i towarzystw. Pozyskiwały one osoby znaczące w środowisku, które udzielały też wsparcia materialnego. Środki na działalność, czerpane (obok darowizn) z przeprowadzonych akcji charytatywnych takich jak: bale, rauty, loterie fantowe, przedstawienia amatorskie, przeznaczone były na utrzymanie lub kontynuowanie nauki przez dzieci i młodzież. Zaczęto też organizować domy opieki i schroniska dla dzieci i dorosłych.

Cały tom zamyka interesujący artykuł Jerzego Potocznego poświęcony stosunkowi ugrupowań politycznych w Galicji do analfabetyzmu. Problem ten odnosił się do stronnictw obszarniczo-konserwatywnych, które z natury negatywnie odnosiły się do ludu i jego potrzeb. Z góry opowiadały się one za utrzymaniem „status quo" w środowiskach plebejskich, a swoje poglądy prezentowały w licznych czasopismach. Pod koniec XIX wieku ugrupowania inteligencji liberalnej zaczęły coraz wyraźniej akcentować potrzebę upowszechnienia oświaty wśród ludu. W efekcie powoływano różne stowarzyszenia kulturalno - oświatowe, które zajmowały się szerzeniem oświaty w środowiskach wiejskich. Spośród nich największe osiągnięcia zanotowały: Towarzystwo Szkoły Ludowej i Towarzystwo Uniwersytetu Ludowego.

Dokonując ostatecznej oceny zaprezentowanej publikacji trzeba stwierdzić, że jest to opracowanie cenne pod każdym względem. Zamieszczone w niej artykuły odznaczają się dużą faktograficzną rzetelnością, której często brakuje w publikacjach monograficznych. Trzeba się zgodzić z opinią profesora Romana Pelczara, który uznał, ze zamieszczone opracowania „budzą zaufanie i odznaczają się

przejrzystą konstrukcją oraz ambicją i pasją naukową ich twórców". Bezwzględnie poszerzają one naszą wiedzę w oparciu o najnowsze wyniki badań naukowych. Dodać trzeba, że całe opracowanie zostało przygotowane bardzo starannie pod względem redakcyjnym i edytorskim.

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE 2014(1)
ROZPRAWY I MATERIAŁY, s. 345–346

Jerzy Doroszewski
Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Recenzja książki:

Andrzej Meissner, Justyna Meissner-Łozińska, *Szkice z dziejów myśli pedagogicznej w zaborze austriackim 1772–1918*, Lublin 2013, s. 242, ilustracje

Myśl pedagogiczna, najczęściej traktowana jako historia wychowania, zarówno w Europie, jak też w Polsce posiada należne miejsce w piśmiennictwie naukowym. Stało się to za sprawą wielu opracowań szczegółowych i przede wszystkim monograficznych, a także odpowiednich podręczników. W Polsce międzywojennej pierwszy podręcznik z tego zakresu opublikował Stanisław Kot („Historia wychowania" t. I i II, Lwów 1934) i był on przeznaczony dla słuchaczy seminariów nauczycielskich. Odwołują się do niego w mniejszym lub większym stopniu wszyscy badacze po dzień dzisiejszy. Problematyka powyższa stała się szczególnie popularna w drugiej połowie XX w., a także w początkach XXI w. Podejmowali ją m. in. Kalina Bartnicka, Józef Krasuski, Łukasz Kurdybacha, Stanisław Litak, Józef Miąso, Stefan Możdżeń, Karol Poznański, Irena Szybiak, Bogusław Śliwerski, Stefan Wołoszyn, Ryszard Wroczyński. Każdy z wymienionych autorów w istocie rzeczy zajmował się tymi samymi problemami (nawet w wydawnictwach podręcznikowych), ale widział je nieco inaczej, akcentował różne zagadnienia, poszerzał faktografię. Wnosili oni zawsze nowe elementy, a nasza wiedza systematycznie ulegała poszerzeniu i wzbogaceniu.

Tak też należy patrzeć na ostatnią pracę Andrzeja Meissnera i Justyny Meissner–Łozińskiej. Skoncentrowali się oni na dziejach myśli pedagogicznej w zaborze austriackim w czasie zaborów, refleksją obejmując okres aż do odzyskania przez Polskę niepodległości w 1918 r. Całe opracowanie, obok wstępu i zakończenia, składa się z pięciu rozdziałów zasadniczych, przy czym pierwszy z nich ma charakter wprowadzający i przypomina o głównych kierunkach europejskiej myśli pedagogicznej w XIX w. Pozostałe rozdziały mają już znaczenie zasadnicze, ukazując rozwój głównych nurtów pedagogicznych w Galicji. Każdy z rozdziałów ma oryginalną, ciekawą i interesującą konstrukcję – w pierwszej części przypomina podstawowe elementy teoretyczne, a w drugiej przypisane do tych nurtów konkretne nazwiska teoretyków i praktyków działających w zaborze austriackim.

Swoje rozważania szczegółowe rozpoczęli autorzy od przedstawienia rozwoju pedagogiki tradycyjnej w Galicji i zaprezentowali głównych jej przedstawicieli. Omówili drogę życiową i, przede wszystkim, dokonania pedagogiczne Mieczysława Baranowskiego, Antoniego Danysza, Leona Kulczyńskiego i Stanisława Sobieskiego. Wśród przedstawicieli pedagogiki naturalistycznej i nowego wychowania zaprezentowali Józefa Ciembroniewicza, Andrzeja Józefczyka, Karola J. Nittmana, Henryka Strokę, Hipolita Seredyńskiego. Do głównych teoretyków i praktyków pedagogiki społecznej należeli: Józef Buzek, Józef K. Dietl, Wojciech Dzieduszycki, Antoni J. Mikulski, Bronisław Trzaskowski, Julian Zubczewski. Pedagogikę religijną, opartą na założeniach religii katolickiej, reprezentowali duchowni – ks. Bronisław Markiewicz i s. Barbara Żulińska.

Po przedstawieniu tych kilku uwag można zatem zapytać o to, co nowego wnosi omawiana publikacja. Odpowiadając na tak postawione pytanie, trzeba już na wstępie zauważyć, że jest to także swego rodzaju słownik biograficzny zawierający 17 nazwisk niezwykle zasłużonych pedagogów. W opracowaniach co najwyżej wymienia się tylko nazwiska, a w omawianej pracy zaprezentowano ich drogę życiową oraz pełnię rzeczywistych dokonań. Te ostatnie były nadzwyczaj efektywne i najczęściej bardzo różnorodne. Dotyczyły one zarówno opracowań teoretycznych, jak też konkretnych działań praktycznych. Dopełnieniem tekstu są ciekawe ilustracje, m. in. strony tytułowe wydanych wtedy opracowań. Jest to więc kolejna wartościowa publikacja, która zasługuje na należną uwagę z racji wniesienia znaczących nowych elementów do naszej świadomości pedagogicznej. Szczególnie przydatna okaże się dla słuchaczy studiów pedagogicznych, ale także praktyków pragnących wzbogacić swoją wiedzę historyczno-pedagogiczną. Należy dodać, że jest to praca, która została przygotowana starannie pod względem redakcyjno-edytorskim.

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE 2014(1)
ROZPRAWY I MATERIAŁY, s. 347–350

Małgorzata Dubis
Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Recenzja książki:

Jolanta Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2013, s. 386

Zakres i tempo przemian świata oraz nakreślona globalna rzeczywistość sprawiły, że przekształcenie polskich realiów stało się pilną potrzebą. Zaistniałe zjawisko niekwestionowanej zmiany niesie potrzebę dokonania gruntownych przeobrażeń także w sferze edukacji. Sprostanie nowym wyzwaniom zależeć będzie w dużej mierze od jakości oświaty. Zmiana kontekstu kulturowego i cywilizacyjnego, wysokie oczekiwania społeczne wobec jakości kształcenia, wzrost liczby zadań zawodowych, niż demograficzny, masowe bezrobocie nie pozostają bez wpływu na zawód nauczyciela. Współczesny nauczyciel, w zaistniałej sytuacji oraz zmieniających się realiach prawnych, musi swoją pracą odpowiedzieć na zachodzące przemiany. To właśnie nauczyciel jest powszechnie uznawany za najważniejszy czynnik zmian oświatowych i podnoszenia poziomu szkoły. Zatem jakość oświaty w dużej mierze zależy od osobowości nauczyciela, który jest tylko wówczas zdolny do wypełniania swoich obowiązków pedagogicznych, kiedy jest dobrze przygotowany do zawodu i ma motywację do udziału w dokształcaniu i doskonaleniu wiedzy oraz umiejętności zawodowych w ciągu całego życia.

Potrzebę prognostycznego spojrzenia na funkcjonowanie nauczyciela dostrzega Jolanta Szempruch w monografii pt. „Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne". Warto w tym miejscu przypomnieć, ze Jolanta Szempruch jest doktorem habilitowanym nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, profesorem nadzwyczajnym Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach oraz Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie. Jest również członkiem Zespołu Pedeutologii i Zespołu Dydaktyki Ogólnej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Jako pedagog i nauczyciel akademicki zna problemy funkcjonowania nauczyciela i szkoły w nowej rzeczywistości społecznej. Wyniki dociekań naukowych prezentuje w licznych publikacjach z dziedziny pedeutologii i dydaktyki.

Recenzowana praca jest autorską monografią. Została wydana w ramach serii Pedagogika Nauce i Praktyce, redagowanej przez prof. dr hab. Bogusława Śliwerskiego, i opublikowana przez Oficynę Wydawniczą Impuls.

Obejmuje najważniejsze zagadnienia podejmowane w subdyscyplinie pedagogicznej – pedeutologii. Pedeutologia jest wieloaspektową nauką o nauczycielu, a w niektórych ujęciach określana jest jako teoria zawodu nauczyciela. Zajmuje się zagadnieniami dotyczącymi nauczyciela, w szczególności osobowością nauczyciela, jego statusem i kompetencjami, doborem kandydatów do zawodu, kształceniem i doskonaleniem, etyką zawodu nauczycielskiego, a także uwarunkowaniami jego rozwoju. Mimo iż problematyka pedeutologii jest bardzo szeroka, dotychczas w niewielkim stopniu była obecna w programach kształcenia przyszłych pedagogów. Aktualnie znajduje swoje należne miejsce w programach kształcenia pedagogicznego. Tym bardziej rozważania i projekcje zawarte w recenzowanej monografii będą służyły studentom wszystkich wydziałów pedagogicznych oraz nauczycielom akademickim przygotowującym studentów do zawodu nauczycielskiego.

Recenzowana publikacja obejmuje osiem rozdziałów i liczne podrozdziały. W każdym z nich Autorka omawia jeden z istotnych aspektów, składających się na całość zagadnień objętych tematyką publikacji. Zawierają one obok osobistych przemyśleń autorki, refleksje wielu uznanych naukowców. Taka struktura książki pozwala czytelnikowi na zapoznanie się w dowolnej kolejności z omawianą problematyką.

W rozdziale pierwszym Autorka dokonuje przeglądu rozwoju pedeutologii w kontekście jej miejsca w naukach pedagogicznych. Przedstawia również dorobek naukowy głównych prekursorów pedeutologii, określając tym samym nurty wiedzy o nauczycielu. W swych rozważaniach uwzględnia kierunki ewolucji pytań badawczych pedeutologii.

Rozdział drugi przedstawia problemy i koncepcje kształcenia nauczycieli wynikające z potrzeb zmieniającej się szkoły i społeczeństwa. Niezwykle ważne jest uwzględnienie w koncepcji kształcenia nauczycielskiego różnorodnych kontekstów zmieniającego się świata. Autorka słusznie kładzie nacisk w kształceniu przyszłych nauczycieli nie tylko na zdobycie ugruntowanej wiedzy teoretycznej, ale również na działalność praktyczną koncentrującą się na wytrenowaniu niezbędnych dla nauczyciela umiejętności, na refleksyjnym podejściu do własnej pracy, przenoszeniu postawy badacza na teren szkoły i umiejętności tworzenia własnej teorii.

Rozdział trzeci poświęcony jest kwalifikacjom, kompetencjom i cechom osobowym nauczyciela. Wyeksponowane zostały zadania nauczyciela jako przewodnika oraz doradcy społecznego i zawodowego. Autorka porusza również problem wzoru osobowego nauczyciela, który związany jest z pojęciem autorytetu.

Rozdział czwarty odnosi się do rozwoju zawodowego nauczyciela oraz poszukiwania optymalnych profesjonalnych rozwiązań w zakresie doskonalenia zawodowego.

W rozdziale piątym Autorka podejmuje rozważania nad uwarunkowaniami rozwoju zawodowego nauczyciela. Podkreśla znaczenie wsparcia nauczyciela, szczególnie rozpoczynającego dopiero pracę, przez dyrektora, grono pedagogiczne oraz

doradców metodycznych i konsultantów zatrudnionych w publicznych placówkach doskonalenia nauczycieli. Wskazuje również na czynniki obciążające i wywołujące objawy przemęczenia czy wypalenia zawodowego w pracy nauczyciela.

Rozdział szósty poświęcony jest nauczycielowi w relacjach podmiotowych. W szkole niezmiernie ważne jest podmiotowe traktowanie uczniów przez nauczycieli, przejawiające się poszanowaniem ich godności osobistej, uszanowaniem prawa do odrębności, niepowtarzalności i szacunku. Warunkiem sprawnego działania pedagogicznego nauczycieli jest również partnerstwo edukacyjne w szkole. Obejmuje ono relacje trójpodmiotowe: nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Autorka eksponuje powinności nauczyciela w zakresie aktywnego współdziałania ze społecznością lokalną i integrację środowiska wokół wspólnych celów edukacyjnych.

W kolejnym - siódmym rozdziale podejmowane są zagadnienia dotyczące dylematów moralnych i etycznych zawodu nauczyciela, związanych z aksjologicznym wymiarem pracy nauczyciela, jego odpowiedzialnością, a jednocześnie autonomią zawodową.

W rozdziale ósmym Autorka skupia się na funkcjonowaniu nauczyciela w nowych realiach społecznych i edukacyjnych. Poruszone zostały w nim zagadnienia dotyczące zmiany społecznej i funkcjonowania społeczeństwa i człowieka w czasach późnej nowoczesności, z uwzględnieniem zjawiska nierówności społecznych. Dopełnieniem omawianego rozdziału jest wskazanie na problem wielokulturowości i integracji w edukacji. W tym zakresie ważnym elementem procesu wychowawczego będzie kształtowanie u uczniów zasad tolerancji, zrozumienia, akceptacji oraz rozwój postaw prospołecznych.

Recenzowana monografia dotyczy teoretycznych i praktycznych problemów współczesnej pedeutologii. Obiektywnie przedstawia psychospołeczny wymiar zawodu nauczyciela wraz z jego kompetencjami i twórczą pracą na tle zmian społecznych i edukacyjnych, w jakich przychodzi egzystować współczesnemu pedagogowi. Autorka dostrzega potrzebę prognostycznego spojrzenia na zawód nauczyciela i, dokonując syntezy dotychczasowej wiedzy pedeutologicznej, podejmuje się projekcji jego dalszego rozwoju.

Przedstawiona pozycja różni się od tradycyjnych książek tego typu dynamizmem struktury, atrakcyjnym sposobem przekazywania treści dostosowanym do potrzeb dzisiejszych czasów. Już sam spis treści informuje o ogromie wiedzy, pośród której nauczyciel może znaleźć wiele dla siebie. Ponadto daje czytelnikowi możliwość zmierzenia się z problemami zawartymi w jej tytule bez zbędnych ozdobników, lecz sumiennie, przejrzyście i zgodnie z aktualnym stanem wiedzy. Treści podane w taki sposób prowokują do rozważań nad rolą zawodową nauczyciela w ponowoczesnym świecie. Ponadto jasny układ poszczególnych rozdziałów powoduje, iż ten podręcznik czyta się z autentyczną przyjemnością.

Język przekazu należy ocenić jako przystępny zarówno dla osób studiujących, jak i nauczycieli wszystkich szczebli kształcenia. Pomocą służą dokładnie opisane ryciny, tabele oraz grafiki przedstawiające osoby zasłużone dla rozwoju oświaty.

Dodatkowym atutem jest podkreślenie najważniejszych treści, które warto zapamiętać, poprzez umieszczenie ich w ramkach. Zakończenie każdego rozdziału podaniem problemów do dyskusji daje możliwość czytelnikowi głębszego spojrzenia i refleksji nad omawianym zagadnieniem.

Jak podkreśla sama Autorka, w monografii nie zostały uwaględnione wszystkie nurty myślenia o zawodzie nauczycielskim, występujące w dziejach pedeutologii, i zmieniające się dynamicznie konteksty pracy nauczyciela - stąd konieczność dalszych wnikliwych analiz pedeutologicznych. Recenzowana monografia może więc być impulsem do kolejnych ich prezentacji.

Książkę tę polecam studentom, nauczycielom, przedstawicielom nadzoru pedagogicznego i władz oświatowych, placówek doskonalenia nauczycieli i osobom, które poszukują wiedzy i aparatury pojęciowej niezbędnej do rozumienia współczesnego nauczyciela i zmieniającej się szkoły.

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE 2014(1)
ROZPRAWY I MATERIAŁY, s. 351–352

Jerzy Doroszewski
Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Recenzja książki:

Wiesław Kowalski (red.), *Rodzina wobec współczesnych wyzwań*, Lublin 2014, Wyd. WSEI, s. 370

Z dużym uznaniem należy się odnieś do najnowszej publikacji zbiorowej poświęconej roli rodziny wobec współczesnych wyzwań. Temat związany z problematyką rodziny nie jest nowy i zawsze był obecny w badaniach pedagogicznych. Starały się one odpowiedzieć na zawsze aktualny problem: jaka powinna być rodzina, a jaka jest w rzeczywistości i czego od niej należy oczekiwać. We wprowadzeniu do omawianej pracy Wiesław Kowalski słusznie podkreśla, że w dobie współczesnej badania poświęcone rodzinie zostały znacznie poszerzone i mają charakter interdyscyplinarny. Znalazły one należne miejsce w publikacjach pedagogicznych, psychologicznych, medycznych, socjologicznych, naukach o rodzinie, a nawet teologicznych czy filozoficznych. Próbę nowego i różnorodnego spojrzenia na kwestię rodziny przedstawili autorzy opracowań szczegółowych zawartych w omawianej pracy.

Już na wstępie trzeba powiedzieć, że struktura powyższego opracowania jest oryginalna, ciekawa i uzasadniona. Publikację podzielono na trzy odpowiednio zatytułowane części i do każdej przypisano odpowiednie opracowania indywidualne, nadając jej strukturze sensowny i logiczny charakter.

Część pierwsza pt. „Rodzina dysfunkcjonalna i patologiczna" została przygotowana przez czterech autorów: Barbarę Koc-Kozłowiec, Magdalenę Parzyszek, Ewelinę Dziwotę i Mariana Stepulaka, Annę Chmielewską. Obok przypomnienia podstawowych definicji, starają się oni akcentować problemy dysfunkcjonalności współczesnej rodziny. Swoje sądy i oceny opierają na obszernej literaturze teoretycznej i przede wszystkim na bogatych badaniach empirycznych, które posiadają podstawowe znaczenie dokumentacyjne.

Część drugą zatytułowaną „Rodzina w sytuacjach trudnych" przygotowali: Grzegorz Chmielewski, Kazimierz Jurzysta, Lidia Lech, Katarzyna Zielińska-Król. Stosownie do tytułu skoncentrowali się oni przede wszystkim na problemach współczesnych zagrożeń polskiej rodziny, jak też na roli rodziny zastępczej jako środowiska wychowawczego. Podkreślają, że występujące negatywne zjawiska we

współczesnych rodzinach rodzą się w określonych środowiskach i sytuacjach spowodowanych złymi warunkami materialnymi – bezrobociem i dość powszechną emigracją zarobkową. W wielu przypadkach przyczyniły się one do powstania zagrożeń, a nawet zupełnej dezorganizacji stosunków rodzinnych, które doprowadziły do ukształtowania nowego zjawiska jakim jest eurosieroctwo.

Najbardziej rozbudowana została część trzecia pt. „Rodzina jako adekwatny system naturalny w procesie wychowania". Na jej zawartość złożyło się dwanaście opracowań szczegółowych przygotowanych przez: Kamilę M. Kosiak, Magdalenę Dawidowicz, Małgorzatę Chojak, Katarzynę Palkę, Katarzynę Tarkę, Barbarę Lulek, Bożenę Pietryczuk, Mariana Z. Stepulaka, Małgorzatę Dubis, Hannę Skórzyńską, Marlenę Krawczyk, Teresę B. Kulik, Agatę Stefanowicz, Wiolettę Zakrzewską, Jolantę Pacian. Trzeba też powiedzieć, że jest ona najbardziej zróżnicowana pod względem treści. Znalazły się w niej zarówno opracowania dotyczące pojęcia i funkcji rodziny, jak i różnorodnych zagrożeń rodziny we współczesnym świecie i w Polsce. Drugi kierunek rozważań zmierzał do pokazania miejsca dziecka w rodzinie. Poszczególni autorzy starali się zaprezentować rolę rodziny w procesie edukacyjnym dzieci, a dotyczy to przecież całej populacji dziecięcej. Wprawdzie może się wydawać, że jest to zjawisko zupełnie oczywiste, ale zawsze wymaga głębokiej analizy ze względu na jego zróżnicowanie. Inne są bowiem potrzeby dziecka zdolnego, a zupełnie odmienne dziecka mającego trudności w nauce, jeszcze inne dziecka z deficytami czy z niepełnosprawnością. W podobny sposób należy rozpatrywać kwestię wpływu warunków społeczno – ekonomicznych rodziny na problemy wychowania i osiągnięcia szkolne uczniów. Niektórzy z autorów szeroko omawiają rolę rodziny jako środowiska wychowawczego kształtującego postawy wobec wartości, potrzeb zdrowotnych i społecznych. Potwierdziły to również badania przeprowadzone wśród wychowanków domów dziecka.

Podsumowując powyższe rozważania, jeszcze raz trzeba podkreślić, że omawiana publikacja posiada istotne wartości poznawcze i naukowe, budzi duże uznanie. Przede wszystkim zamieszczone opracowania zostały przygotowane w pełni profesjonalnie i posiadają ważne walory naukowe – omawiają wyszczególnione w temacie problemy od strony teoretycznej, ale zazwyczaj poszerzone o wyniki własnych badań empirycznych. Każde z opracowań zawiera również podstawową literaturę przedmiotu dotyczącą omawianego tematu, czym dobrze przysłuży się tym czytelnikom, którzy zechcą pogłębić swoją wiedzę, także słuchaczom odpowiednich kierunków studiów wyższych. Należy też dodać, że jest to publikacja skierowana również do szeroko rozumianych służb społecznych i zatrudnionych w nich pracowników. Przybliży oraz uczuli ich na problemy i potrzeby dziecka z rodzin dysfunkcjonalnych czy patologicznych, borykających się z trudnościami materialnymi.

Należy zwrócić uwagę na staranną stronę edytorską omawianej publikacji, co jest zasługą Wydawnictwa WSEI.

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE 2014(1)
ROZPRAWY I MATERIAŁY, s. 353–354

Bogdan Szyszka
Zamość

Recenzja książki:

Jerzy Doroszewski, *Szkolnictwo i oświata na Lubelszczyźnie w latach 1944–1948*, Lublin 2013, s. 207

Pozytywnym trendem w polskiej historiografii ostatniego dwudziestolecia są prace źródłowe dotyczące szkolnictwa, oświaty i wychowania w okresie PRL. Ich autorzy starają się obiektywnie przeanalizować procesy związane z odbudową szkolnictwa różnych stopni i rodzajów oraz ewolucją programów nauczania. Wszyscy są zgodni w ocenie wkładu nauczycieli w odbudowę polskiej szkoły.

Wśród prac wydanych w 2013 roku wyróżnia się publikacja Jerzego Doroszewskiego analizująca procesy odbudowy szkolnictwa i oświaty na Lubelszczyźnie. Jej Autor, profesor w Wyższej Szkole Ekonomii i Innowacji w Lublinie, znany jest jako kompetentny badacz szkolnictwa, oświaty i kultury w latach międzywojennych, w okresie okupacji i po II wojnie światowej. W bogatym dorobku naukowym (10 monografii, 150 artykułów, rozpraw i recenzji) omawiana praca jest kolejnym źródłowym opracowaniem o znacznych walorach merytorycznych i metodologicznych.

Autor w 9 rozdziałach, uporządkowanych chronologicznie i problemowo, wielostronnie przeanalizował wysiłki administracji szkolnej, w tym wielu przedwojennych wizytatorów, dyrektorów szkół, kompetentnych i oddanych sprawie kształcenia i wychowania młodego pokolenia. Jak słusznie zauważył Autor, sprawnie zorganizowano administrację szkolną. Kuratorium Okręgu Szkolnego w Lublinie, powołane 2.08.1944 r., w ciągu miesiąca (sierpnia) utworzyło inspektoraty szkolne we wszystkich powiatach, zapewniając w większości z nich kompetentną obsadę personalną.

Przygotowania do rozpoczęcia pierwszego po II wojnie roku szkolnego przebiegały w trudnych warunkach. *Brakowało wszystkiego: podstawowego wyposażenia, podręczników i pomocy naukowych. Najdotkliwszy był jednak brak nauczycieli, stąd liczba uczniów przypadająca na jednego nauczyciela przekraczała wszystkie możliwe wskaźniki.*

Prof. Jerzy Doroszewski zachodzące w szkolnictwie procesy przeanalizował (w świetle dokumentów Resortu Oświaty i lubelskiego kuratorium) w odniesieniu

do tworzonego systemu edukacji: szkół podstawowych, średnich ogólnokształcących, zawodowych, zakładów kształcenia nauczycieli, artystycznych, rolniczych oraz oświaty dorosłych. Rozważania merytoryczne zakończył rozdziałem akcentującym udział ZNP w odbudowie szkolnictwa. Autor zwraca uwagę na dwa procesy realizowane równolegle w czasie. Były to wysiłki administracji szkolnej i organizacji nauczycielskich zmierzające do rozpoczęcia nowego roku szkolnego. Już 1.08.1944 r. kierownik Resortu Oświaty wydał w Lublinie wezwanie do nauczycielstwa polskiego i apel do młodzieży szkolnej o rozpoczęcie nauki i pracę patriotyczną całego środowiska edukacyjnego. W sytuacji zniszczenia przez okupanta 7821 budynków szkolnych było to zadanie trudne do realizacji.

Autor pozytywnie ocenia efekty prac administracji, nauczycieli, kierowników i dyrektorów szkół oraz rodziców. Ilustracją powyższej tezy jest statystyka. Już w roku szkolnym 1944/45 szkolnictwo miało do dyspozycji budynki dla 853 przedszkoli, 14992 szkół podstawowych, 536 średnich ogólnokształcących i 1063 szkół zawodowych.

Warto przypomnieć o rozpoczęciu roku szkolnego w Zamościu już 26 lipca 1944 r. w Państwowym Liceum i Gimnazjum im. Jana Zamoyskiego oraz Państwowym Liceum i Gimnazjum im. Marii Konopnickiej. Były to pierwsze szkoły średnie na Lubelszczyźnie inaugurujące rok szkolny 1944/45, oficjalnie rok szkolny zaingurowano 1.09.1944 r., uroczystości miały charakter święta narodowego.

W tym wielkim procesie odbudowy, sprawy oświatowe urastały do kwestii podstawowej – szkoła zawsze, a w środowiskach wiejskich szczególnie, była symbolem państwowości i niepodległości, podkreśla Autor.

W sumie, recenzowana praca jest kompleksowym, syntetycznym, źródłowym opracowaniem szkolnictwa na Lubelszczyźnie w pierwszych latach po II wojnie światowej. Wyróżnia się interesującą narracją, walorami poznawczymi i metodologią badań. Autor konsekwentnie w rozdziałach merytorycznych realizował ujednoliconą strukturę i metodologię, ilustrował rozważania zdjęciami oraz dokumentami. W zakończeniu podsumował badania, sformułował opinie i wnioski. Aneks, bibliografia, indeks nazwisk, streszczenia w języku angielskim i niemieckim stanowią integralną część książki.