Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE

STUDIES AND PEDAGOGICAL WORKS

Lublin 2015

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)
Marzena Pękowska, Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Kielce
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
dr hab. Krystyna Barłóg, dr hab. Jerzy Doroszewski

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE 2015(2)

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 2015(2)

© 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

ISSN: 2353-4797

Spis treści

ROZPRAWY I MATERIAŁY

PEDAGOGIKA

Jan Saran
Problem wyjaśniania w strukturze empirycznych badań pedagogicznych
The problem of explaining in the structure of empirical pedagogical research 13

Joanna Inglot-Kulas
Wartości a wychowanie współczesnego człowieka
Moral values and upbringing of a contemporary man 31

Michał Pyter
Psychologiczne i pedagogiczne uwarunkowania w wychowaniu ku wartościom
Psychological and pedagogical conditions in the education towards values 41

Wiesław Kowalski
Koncepcja pedagogiczna Wiosek Dziecięcych SOS
The pedagogical concept of Children's Villages SOS..... 55

Artur Belowski
Być nauczycielem – uczestnikiem czy świadkiem procesu edukacyjnego?
Is it better to be a participant or a witness of the educational process? 69

Marian Zdzisław Stepulak, Dorota Doroz
Życie modlitewne rodziny jako jeden z wymiarów wychowania w świetle badań ministrantów klas II–IV
The prayer life of a family as one of the dimensions of upbringing in the light of the research of the altar servers from II° to IV° grade 83

Małgorzata Grabowska
Postawy studentów pedagogiki i psychologii wobec osób z niepełnosprawnością
Attitudes of pedagogy and psychology students towards disabled persons 115

Sylwia Szczęsna
Kohabitacja a postawy wobec życia i satysfakcja życiowa na podstawie badań studentów psychologii i informatyki Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie
Cohabitation and attitudes towards life and the level of live satisfaction based on research conducted among students of psychology and IT of the University of Economics and Innovation in Lublin 129

HISTORIA WYCHOWANIA

Roman Pelczar
Teatr Akademii Zamojskiej w XVII i XVIII wieku
Theater of Zamość Academy in the seventeenth and eighteenth centuries 157

Józef Jaroń
Poglądy filozoficzne Augusta Cieszkowskiego
Philosophical views of August Cieszkowski 169

Jolanta Podolak-Zając
Udział galicyjskich lekarzy i higienistów w pracach opiekuńczo-wychowawczych
Galician doctors and hygienists' contribution to pedagogical and caring activities . . 183

Jerzy Potoczny
Wkład towarzystw oświatowo-naukowych Galicji Wschodniej doby autonomicznej w rozwój świadomości i tożsamości narodowej Ukraińców
The contribution of educational and scientific societies of Eastern Galicia of autonomous days to the development of consciousness and national identity of Ukrainians 197

Ewa Barnaś-Baran
Działalność opiekuńcza Krakowskiego Towarzystwa Dobroczynności w latach 1919–1939
Caring Activity of Cracow Charitable Society in years 1919–1939 213

Alicja Olszak
Gimnazjum Żeńskie im. Heleny Czarnieckiej w Lublinie (1938/1939 – 1939/1940) – we wspomnieniach mojej mamy Genowefy Olszak
The school years of 1938/1939 and 1939/1940 in Helena Czarniecka Female Secondary School in Lublin – in my mother's recollections. 225

Edyta Sadowska
Idee wychowania państwowego II Rzeczypospolitej w wychowaniu fizycznym junaków i ochotniczek na Bliskim i Środkowym Wschodzie (1942–1947)
The ideas of state education in the Second Polish Republic – physical growth of Junak Schools and Schools for Young Female Volunteers of the Near and Middle East (1942–1947) 231

RECENZJE I POLEMIKI

Małgorzata Dubis
Recenzja książki:
Jan Saran, *Edukacja ustawiczna w okresie transformacji systemowej, wydanie II poszerzone i uzupełnione*, Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe WSEI, Lublin 2012, ss. 347.. 253

Eugeniusz Szymik
Recenzja książki:
Danuta Waloszek, *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do pojęcia nauki w szkole*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2014, ss. 394 257

Od redakcji

Oddajemy do rąk Czytelników drugi zeszyt *Studiów i Prac Pedagogicznych* przygotowanych przez Wydział Pedagogiki i Psychologii Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie. Autorami artykułów, rozpraw i recenzji są pracownicy naukowi wskazanego Wydziału oraz innych ośrodków naukowych w Polsce: Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Uniwersytetu Rzeszowskiego, Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Wyższej Szkoły Zawodowej w Jarosławiu. Wśród autorów znajdujemy zarówno kadrę profesorską, jak i młodych pracowników nauki, którzy na łamach niniejszego periodyku prezentują wyniki własnych badań. Zawartość niniejszego numeru obejmuje dwie dziedziny wiedzy pedagogicznej – szeroko rozumiane problemy współczesnej oświaty i wychowania oraz dzieje oświaty i wychowania. Pierwszą grupę tematyczną rozpoczyna artykuł Jana Sarana poświęcony metodologii badań pedagogicznych, nauki ciągle poszukującej nowych rozwiązań w dziedzinie badań nad procesami edukacyjnymi. Dalsze opracowania odnoszą się do problemów wychowawczych nurtujących współczesnego człowieka i współczesne społeczeństwo. Poszczególni autorzy (Joanna Inglot-Kulas, Michał Pyter, Sylwia Szczęsna, Marian Stepulak i Dorota Doroz, Małgorzata Grabowska) podejmują takie zagadnienia jak: wartości w procesie kształtowania sylwetki moralnej młodego pokolenia, postawy młodzieży wobec sensu życia, wobec odmienności innych ludzi (niepełnosprawność), wychowanie religijne uczniów szkół podstawowych. Ciekawy artykuł prezentuje Artur Belowski, który stawia pytanie o rolę nauczyciela w procesie edukacyjnym: czy ma on być uczestnikiem, czy też tylko obserwatorem tych procesów.

Druga część *Studiów i Prac Pedagogicznych* zawiera rozważania nad dziejami szkolnictwa i myśli pedagogicznej od XVII do XX wieku. Poglądy pedagogiczne i filozoficzne Augusta Cieszkowskiego, działającego w XIX wieku w zaborze pruskim, przybliżył Józef Jaroń. W dalszej kolejności Roman Pelczar omó-

wił działalność i rolę teatru szkolnego funkcjonującego w Akademii Zamojskiej w XVII i w pierwszej połowie XVIII wieku. Teksty Jerzego Potocznego i Jolanty Podolak-Zając poświęcone są oświacie galicyjskiej. Znajdziemy w nich charakterystykę ukraińskich towarzystw naukowo-oświatowych i ich roli w kształtowaniu świadomości narodowej tej nacji, a także analizę działalności galicyjskich lekarzy i higienistów na rzecz wychowania zdrowotnego. Dwa kolejne artykuły poświęcone zostały problematyce wychowania w lubelskim szkolnictwie żeńskim (Alicja Olszak) oraz działalności opiekuńczej Krakowskiego Towarzystwa Dobroczynności (Ewa Barnaś-Baran). Ciekawe informacje zawiera artykuł poświęcony wychowaniu w szkolnictwie polskim działającym na Bliskim Wschodzie w latach wojny 1942–1945 i bezpośrednio po jej zakończeniu (1946–1947). Wszystkie teksty zamieszczone w niniejszym numerze *Studiów i Prac Pedagogicznych* mają charakter źródłowy, bowiem zostały oparte o źródła wywołane, bądź źródła zastane, tj. powstały z wykorzystaniem dokumentów archiwalnych lub drukowanych.

Redaktorzy żywią nadzieję, że kolejny numer *Studiów i Prac Pedagogicznych* zostanie przez Czytelników przyjęty życzliwie i będzie służył pogłębianiu wiedzy pedagogicznej, a także inspirował do dalszych badań i przemyśleń.

Redaktor naczelny
Andrzej Meissner

ROZPRAWY I MATERIAŁY

PEDAGOGIKA

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE 2015(2)
ROZPRAWY I MATERIAŁY (PEDAGOGIKA), s. 13–30

Jan Saran
Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Problem wyjaśniania w strukturze empirycznych badań pedagogicznych

The problem of explaining in the structure of empirical pedagogical research

Streszczenie

W procesie przygotowywania przez studentów prac magisterskich można zaobserwować szereg trudności i niedostatków, zwłaszcza dotyczących interpretacji wyników badań. Można wiązać je z brakiem w programach wielu kierunków studiów pedagogicznych takich przedmiotów jak logika i statystyka matematyczna. Niewiele wnoszą przygotowywane przez studentów prace, bowiem koncentrują się głównie na opisie rzeczywistości. Tymczasem w praktyce pedagogicznej istotne jest ukazanie uwarunkowań badanych sytuacji, przedstawienie zjawisk w ujęciu przyczynowo-skutkowym.

Prezentowany artykuł dotyczy kwestii wyjaśnień, odnoszących się głównie do badań ilościowych. Stanowi próbę ukazania sposobów deterministycznej interpretacji związków badanych zmiennych. Jest jednakże zaledwie wprowadzeniem w trudną problematykę wyjaśniania zależności zmiennych istotnych w obszarze działalności pedagogicznej.

Summary

In the process of preparing their master's thesis students encounter a number of difficulties and shortcomings, especially regarding the interpretation of research results. It may stem from the lack of such subjects as logics or mathematical statistics in many education curricula of higher schools. Master's theses focused mainly on reality description add little to pedagogical practice. Yet, the research focused on the cause-effect approach are of essential importance for the educational practice, since they reveal relationships between studies factors.

This publication concentrates on the explanation of relations found mainly in the quantitative studies. It tries to depict ways of deterministic interpretation of the relationships of tested variables. It is but an introduction to the difficult issues of explaining interrelations among variables significant for pedagogical activity.

Słowa kluczowe: rodzaje badań naukowych; identyfikacja zależności (powiązań zmiennych) w badaniach empirycznych; wyjaśnienia w badaniach pedagogicznych

Keywords: types of scientific research; relationship identification (variables relations) in empirical research; explanations in pedagogical research

Wstęp

Uwieńczeniem pedagogicznych studiów wyższych II stopnia jest praca magisterska, przygotowywana zazwyczaj na podstawie badań. Są to najczęściej badania empiryczne o charakterze diagnostycznym lub monograficznym, natomiast rzadziej studium indywidualnych przypadków, do wyjątków należy eksperyment.

Nowoczesne środki techniczne – zwłaszcza komputer – dostarczają nowych, niespotykanych dotąd możliwości uzyskiwania i zapisu informacji, ich przechowywania, analizowania i odtwarzania. Współczesna metodologia daje szanse nowego – podmiotowego, humanistycznego – podejścia do badań, otwiera więc możliwości znacznego ich pogłębiania zarówno w aspekcie ilościowym, jak i jakościowym. Możliwości, jakie daje komputeryzacja, i potencjał współczesnych trendów w metodologii są w praktyce badawczej wykorzystywane z trudem. Dominuje opis badanej rzeczywistości, a próby ukazania jej uwarunkowań natrafiają na istotne przeszkody. W pracach dyplomowych przeważają ujęcia ilościowe, prezentowane w postaci tabel jednodzielczych i kolorowych, prostych wykresów. Rzadziej prezentuje się wyniki badań w tabelach dwudzielczych i trójdzielczych, a bardzo rzadko przeprowadza się analizy statystyczne i wykorzystuje materiał jakościowy. Zebranego w toku badań materiału empirycznego na ogół nie wykorzystuje się optymalnie, nierzadko następuje spłycenie analiz i formułowanie zbyt śmiałych, nieuprawnionych wniosków ogólnych. Rzadko sięga się do analiz jakościowych, ograniczając możliwości wielostronnego ujmowania procesu badawczego. Ujawniane w praktyce badawczej trudności i niedostatki widoczne są zwłaszcza podczas seminarium magisterskiego. Dla wielu osób stanowią one istotną barierę w osiąganiu wysokiej jakości prac.

Trudności w procesie badawczym dotyczą niektórych zagadnień z zakresu *metodologii ogólnej badań* i *logiki*, zwłaszcza zaś podstaw *statystyki matematycznej*, której nie ma już na większości kierunków pedagogicznych.

Współczesne preferencje w zakresie stosowania zintegrowanego modelu badań (odwołującego się do paradygmatu ilościowego, a także jakościowego) wskazują na potrzebę przypomnienia procedur badawczych, ważnych dla praktyki edukacyjnej. Idzie tu o świadomość metodologiczną magistranta nabywaną w trakcie studiów, o takie ukształtowanie umiejętności w tym zakresie, by student w przyszłej pracy zawodowej potrafił sam dochodzić do rzetelnej wiedzy, jednocześnie wykazując się kreatywnością i twórczym podejściem badawczym.

Obserwowane obecnie nieustające reformowanie planów i programów studiów pedagogicznych, dokonywane często pod szyldem podnoszenia jakości kształcenia i lepszej jego integracji z praktyką życia społecznego, implikuje potrzebę szerszego uwzględnienia także naukowo-badawczych aspektów kompetencji absolwentów. Przedmioty kształcenia i ich treści to merytoryczna podstawa programów studiów. Natomiast obecne tendencje do dominacji *formy* nad *treścią,* przejawiające się w permanentnych zmianach organizacji kształcenia przy

ograniczeniach jego treści, mogą okazać się niewystarczającym, a nawet złudnym działaniem na rzecz podniesienia jakości kształcenia. Racjonalność wprowadzanych reform mogą uzasadnić przede wszystkim wyniki badań, solidne diagnozy z udziałem nauczycieli praktyków.

Praca pedagogiczna ma bowiem charakter szczególny, jej rezultaty widoczne są najbardziej w dłuższym przedziale czasowym, które identyfikuje się w poznaniu tak zwanej *efektywności wewnętrznej* (mierzonej założonymi przez uczelnię efektami kształcenia), a zwłaszcza *efektywności zewnętrznej* (mierzonej jakością funkcjonowania absolwentów na stanowiskach pracy). Prowadzone w sposób ciągły rzetelne badania efektywności kształcenia stanowią zatem racjonalną podstawę wprowadzania określonych zmian programowych.

W pracy pedagoga istotna jest nie tylko wiedza *opisowa* o przedmiotach i zjawiskach, ale także kompetencje pozwalające na ich *wyjaśnianie*. Właśnie poznanie uwarunkowań, czynników sprawczych i przyczyn określonych zachowań, daje w praktyce edukacyjnej podstawy do konstruowania racjonalnego programu działalności dydaktyczno-wychowawczej. Poznanie powinno być maksymalnie pogłębione w toku badań, zorientowane na *wyjaśnianie* zachowań, procesów i zdarzeń pedagogicznych. Wyjaśnienia mogą być ujmowane w aspekcie *deterministycznym* (wskazanie przyczyn), *genetycznym* (określenie, jak powstało określone zjawisko, jakie są źródła określonych zachowań), *teleologicznym* (wskazanie na ich cel i sens), jak też *fenomenologicznym* (pozwalającym na zrozumienie ucznia i jego sytuacji warunkującej określone zachowania). Współczesne tendencje do zorientowania systemu kształcenia na praktykę życia społecznego niejako upominają się o badania, które realizowane są nie tylko w gabinetach pracowników nauki, ale także w praktyce działalności edukacyjnej. Tej orientacji sprzyja lansowana dziś koncepcja *badań w działaniu* (*action research*), zakładająca istotną rolę nauczyciela praktyka w prowadzeniu badań.

W niniejszym artykule odniesiemy się głównie do problematyki *wyjaśniania* w procesie badań empirycznych. Przytoczymy najpierw kilka teoretycznych założeń leżących u podstawy badań empirycznych i nawiążemy do rodzajów badań naukowych. Następnie prześledzimy kategorie zależności identyfikowanych w badaniach pedagogicznych, omówimy zagadnienie wyjaśnień w nauce i sposobów interpretacji wyników badań, akcentując kwestię deterministycznych powiązań między zmiennymi. Podkreślimy znaczenie wielostronnego podejścia badawczego, ukazując zwłaszcza niedostatki prowadzonych w praktyce badań ilościowych i jakościowych, sformułujemy też kilka praktycznych sugestii w tym zakresie.

1. Pojęcie i struktura nauki, cele poznania naukowego

W trosce o rzetelność uzyskanej wiedzy godzi się przypomnieć, czym jest nauka i co jest celem poznania naukowego. Naukę zwykle pojmuje się jako *wiedzę* ludzką o przyrodzie, społeczeństwie, kulturze i o człowieku, o sposobach badania i przekształcania świata, ujętą w system twierdzeń, hipotez, praw nauki i teorii. Strukturę nauki rozpatruje się zwykle w czterech kategoriach twierdzeń – *opisowych, wyjaśniających, oceniających i normatywnych*. Podstawowe pytania nauki to: *jak jest?* oraz *dlaczego tak jest?* W pierwszym przypadku chodzi o *opis* rzeczywistości, a w drugim o *wyjaśnianie*. Opis i wyjaśnianie to elementy struktury nauki, stanowiące jej teoretyczny aspekt. Mają tu zastosowanie zasady jednoznaczności, ścisłości, a także trwałości (niezmienności). *Opis* świata nie jest jednakże tożsamy z jego *wyjaśnianiem*, bowiem odnoszą się one do różnych obszarów rzeczywistości, poznawanych z wykorzystaniem odmiennych narzędzi[1].

Twierdzenia oceniające i normatywne służą natomiast praktyce, ale opierają się na tych pierwszych, aczkolwiek praktyka jest czymś bardziej pierwotnym wobec teorii. Nie brak stanowisk, iż praktykę i teorię dzieli przepaść – stanowią one dwa odrębne światy, między którymi integracja jest bardzo trudna, a czasem – jak twierdzą niektórzy – niemożliwa. Wydaje się jednak, iż nie da się zaprzeczyć potocznemu twierdzeniu, że praktyka bez teorii jest ślepa. Orientację dla działalności praktycznej (jej sensu, celu i treści) daje właśnie poznanie naukowe, które dąży do zdobycia wiedzy maksymalnie ścisłej, maksymalnie pewnej, maksymalnie ogólnej, maksymalnie prostej, o maksymalnej zawartości informacji[2]. Owo zmaksymalizowanie nie jest jednakże sprawą prostą, zważywszy fakt, że żadne badanie nie jest bezzałożeniowym procesem i trudno byłoby znaleźć takie, którego wyników nie dałoby się z jakiegoś punktu widzenia zakwestionować. Nie oznacza to, że nie mamy do takiego poznania dążyć w procesie badań. Niezależnie bowiem od tego, jakie strategie i rodzaje badań stosujemy, wiedza o człowieku i świecie właśnie dzięki poznaniu naukowemu jest coraz szersza i głębsza3.

2. Podstawowe pojęcia i główne rodzaje badań – walory podejścia jakościowego

Teoretyczne koncepcje badań pedagogicznych posługują się specyficzną terminologią, nierzadko zapożyczoną z innych nauk. W naszych rozważaniach często będziemy używać terminów: *zmienna, korelacja, skala pomiarowa*.

---

1 Pilch T., Bauman T. (2010). *Zasady badań pedagogicznych, Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", s. 22.

2 Op. cit., s. 23.

3 Blalock H. M. (1975). *Statystyka dla socjologów*. Warszawa: PWN, s. 16.

Zmienne pojmuje się jako cechy, rzeczy, zjawiska, procesy podlegające badaniu. Każde pytanie kwestionariusza ankiety, wywiadu czy innego narzędzia badawczego jest pytaniem o wartości (kategorie) określonej zmiennej. Wyróżniamy różne rodzaje zmiennych: psychologiczne, pedagogiczne, wychowawcze, biologiczne, społeczno-demograficzne i inne. W układzie przyczynowo-skutkowym wyodrębniamy *zmienne zależne* i *zmienne niezależne* oraz powiązane z nimi *zmienne kontrolne (pośredniczące)*. Wartości każdej zmiennej można przedstawić na określonej skali: nominalnej, porządkowej lub interwałowej (rzadziej absolutnej). Każda z tych skal reprezentuje inny poziom pomiaru: interwałowa – najwyższy, nominalna - najniższy. Skala nominalna i skala rangowa mają charakter jakościowy, natomiast interwałowa jest skalą ilościową (metryczną). Poszczególne skale wyznaczają zakres dozwolonych operacji statystycznych. Zdawanie sobie sprawy z rodzaju zastosowanych skal umożliwia identyfikację dokładności, głębi i wiarygodności przeprowadzonych analiz, jest ważną podstawą oceny wartości wyników badań[4].

Korelację między zmiennymi można rozumieć jako ich *współzmienność*. Identyfikuje bowiem, jak wraz ze zmianą wartości (kategorii) jednej zmiennej, zmieniają się wartości (kategorie) drugiej zmiennej. Można na przykład prześledzić kwestię, jak zmieniają się wyniki w osiągnięciach ucznia wraz ze zmianą nakładu czasu na uczenie się. Współczynniki korelacji wskazują na „siłę" tej zależności, mogą przyjmować wartość od 0 do 1. Związki korelacyjne można identyfikować między zmiennymi przedstawionymi na tej samej skali, jak też wtedy, gdy przedstawione są na różnych skalach pomiarowych[5]. Związków korelacyjnych można doszukiwać się także w badaniach jakościowych, tu jednakże często napotkamy barierę liczebności badanej zbiorowości.

Przytoczone pojęcia używane są jednakże głównie w badaniach ilościowych. Dostępna jest szeroka literatura dotycząca zastosowań statystyki w naukach społecznych, potrzebne informacje wraz ze sposobami aplikacji do praktyki badań dostępne są w Internecie. W tym miejscu nie będziemy omawiać szerzej tych zagadnień, zajmiemy się natomiast bliżej podstawowymi rodzajami badań, porównując ich wartość w poznawaniu rzeczywistości edukacyjnej.

Główne rodzaje badań naukowych to *badania ilościowe i badania jakościowe*. Przez dziesiątki lat ubiegłego wieku hołdowano głównie scjentystycznemu modelowi badań, preferując zdecydowanie badania ilościowe. Współczesne dyskusje wokół metodologii zwróciły uwagę na konieczność zaakcentowania jakościowego podejścia do badań, ale jednocześnie proponuje się integrację podejścia ilościowego i jakościowego. Jednakże ani badania jakościowe, ani statystyka matematyczna, nie prowadzą jednoznacznie do prawdy o rzeczywistości, ale ją przybliżają.

---

[4] Zobacz szerzej: Saran J. (2014). Klasyfikacje i typologie jako sposoby usprawnienia empirycznych badań pedagogicznych, *Studia i Prace Pedagogiczne* 2014 (1), s. 13–30.

[5] Ibidem.

Badania jakościowe mają szereg walorów, widocznych zwłaszcza wtedy, kiedy porównamy je z badaniami ilościowymi. Praktyka badawcza ujawnia m. in., że badania ilościowe[6]:

- nie ukazują kontekstu badanych zjawisk, odrywają je niejako od tła zjawisk, których stanowią część składową;
- ograniczają się do nader powierzchownej rejestracji zewnętrznych zachowań osób badanych, bez wnikania w przyświecające im intencje, w rozumienie używanych przez nich pojęć;
- nadmiernie koncentrują się na dużej liczbie danych i ich analizie statystycznej, z wyraźnym niedocenianiem analizy jakościowej badanych zjawisk;
- nierzadko też przesądzają o wynikach badań z powodu przyjętych z góry zmiennych, wyznaczających sposób konstruowania narzędzi badawczych.

Badania jakościowe, pomimo słabiej opracowanych podstaw metodologicznych, okazują się bardzo użyteczne dla rozwoju pedagogiki. W porównaniu z badaniami ilościowymi:

- nie narzucają badanym „języka" odpowiedzi, dzięki czemu badacz może poznać dodatkowe aspekty badanego problemu, tj. nieprzewidziane np. w celach i hipotezach badawczych;
- umożliwiają poznawanie danego zjawiska, także w przekroju dynamicznym i rozwojowym. Chociaż w badaniach ilościowych możliwe jest też ukazanie dynamiki i rozwoju badanego zjawiska, ale badacz wnioskuje o tym zwykle na podstawie statystycznych wyników, a nie na podstawie bezpośredniej obserwacji[7];
- w badaniach jakościowych, łatwiejsze niż w badaniach ilościowych, jest też dotarcie do złożoności i osobliwości niektórych badanych zjawisk. Przede wszystkim umożliwiają one poznanie szerszego kontekstu interesujących badacza zjawisk i rozpoznawanie ich w warunkach naturalnych. Stanowią podstawę do w miarę całościowego ich opisu i analizy.

Praktyka badań zweryfikowała polaryzację poglądów na temat badań ilościowych i jakościowych, wskazuje się dziś na sens i konieczność traktowania ich jako komplementarnych.

Naprzeciw współczesnym tendencjom wykorzystania badań jakościowych w praktyce edukacyjnej wychodzi wspomniana we wstępie koncepcja badań w działaniu (*action research)*[8] James McKernan stwierdza, iż gdyby idea *action research* została potraktowana poważnie, bylibyśmy świadkami bardzo znacznej poprawy jakości nauczania we współczesnej szkole. Stwierdza też, że nauka powinna

---

[6] Komorowska H. (1989). Metody ilościowe a metody jakościowe w badaniach pedagogicznych, *Edukacja* 1989, nr 3, s. 16.

[7] Op. cit., s. 15.

[8] Termin *action research* wprowadził w Stanach Zjednoczonych Kurt Lewin. Obecnie tą koncepcją badań interesuje się wielu autorów, także autorów polskich, np. Smolińska-Teiss, Malewski, Jodłowska i inni.

być otwarta na nowe drogi dochodzenia badawczego – jeśli tak nie jest, „wówczas jest skazana na śmiertelne niebezpieczeństwo wiążące się z utratą kreatywności i potencjału badacza, stając się tym samym barierą postępu naukowego”[9]. Wykorzystując wiele metod w badaniu procesu edukacyjnego, badacz podwyższa poziom swojego działania i myślenia dzięki temu, że uczestniczy permanentnie w procesie postępującego w toku tych badań *rozumienia* we wszystkich wymienionych obszarach nauczania i wychowania[10]. Nauczyciel staje się badaczem *rozumiejącym* ucznia i jego edukacyjną sytuację, a jednocześnie *generuje* nową wiedzę użyteczną dla praktyki działania pedagogicznego.

3. Rodzaje zależności uwzględnianych w badaniach empirycznych

Z definicji nauki wynikają obszary badań dla pedagogiki. Jak każda nauka empiryczna opisuje ona i klasyfikuje zjawiska, ujawnia zależności między zmiennymi i wyjaśnia te zależności. Owe zależności są różnorodne, ale na pierwszy plan „wysuwają się zależności typu przyczynowego, ważne ze względu na to, że pedagogika oprócz funkcji poznawczej lub inaczej teoretycznej, spełnia również doniosłe społecznie funkcje praktyczne […]”[11]. Pedagogika przyjmuje deterministyczny punkt widzenia, zakładający układ badanych zmiennych (rzeczy, zjawisk, procesów) w następstwie czasowym. Ustalenie następstwa czasowego nie jest jednakże w praktyce proste (w wielu przypadkach nawet niemożliwe) i niekiedy bywa rozstrzygane arbitralnie (zależnie od przyjętych założeń). Na przykład ustalenie, co było najpierw: *duch czy materia*, *jajko czy kura*, nie jest możliwe, ale założenia o tym, co było wcześniej (dokonywane najczęściej poza racjonalnością nauki), prowadzą do rozumowań w kategoriach przyczynowości i mają konsekwencje dla praktyki życia społecznego.

W analizach danych empirycznych warto wziąć pod uwagę fakt, że statystyka nic bezpośrednio nie mówi o przyczynowości, chociaż pokusę do takiej interpretacji stanowi analiza korelacyjna. Analiza danych liczbowych zapisanych w tabeli pozwala mówić o *zależności statystycznej* zmiennych. Jeśli stwierdzamy na podstawie liczbowych rozkładów empirycznych, że wraz ze zmianą zainteresowań uczniów zmieniają się ich wyniki w nauce, to musimy pozostać przy tej wiedzy, którą określamy jako *prawidłowość*. Błędne byłoby wyprowadzone tylko na tej podstawie twierdzenie, że np. zainteresowania wpływają na wyniki w nauce

[9] McKernan (1991). *Curriculum action research*. London, s. 38.

[10] Jodłowska B. (2004). „Action research” w edukacji dorosłych. W: J. Saran (red.), *Inspiracje badawcze we współczesnej andragogice*. Ryki: Wyższa Szkoła Umiejętności Pedagogicznych i Zarządzania, s. 161.

[11] Zaborowski Z. (1973). *Wstęp do metodologii badań pedagogicznych*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 54.

(determinują je). Ten błąd dostrzegamy jaśniej, kiedy zależność odniesiemy np. do układu zmiennych: liczba bocianów i liczba urodzeń, gdzie rozkłady liczbowe w tabeli ułożyły się identycznie, jak w przypadku zainteresowań i wyników w nauce. W pierwszym, jak też w drugim przypadku na podstawie rozkładów liczb w tabeli możemy formułować taką samą (wyłącznie) prawidłowość. Interpretacja przyczynowa tej zależności (którą zwykle odnosimy do relacji zainteresowań i wyników w nauce) następuje poza statystyką.

Wyróżnia się też *zależności matrycowe*, które odnoszą się zarówno do wzajemnych powiązań zjawisk aktualnych, jak i do powiązań między zjawiskami aktualnymi i zjawiskami z przeszłości (powiązania genetyczne). O zależności matrycowej możemy mówić wtedy, gdy np. badane wzory obecnych zachowań są powieleniem określonych wzorów zachowań z przeszłości, które przechodzą z pokolenia na pokolenie[12]. Matrycą dla zachowań ucznia może być regulamin szkolny, a dla etycznych zachowań lekarza kodeks etyki lekarskiej. W badaniach pedagogicznych zależności matrycowe mają jednakże mniejsze znaczenie, nie są one bowiem niezawodne[13].

Według innego kryterium wyróżnia się *zależności probabilistyczne* (prawdopodobne). Powiązania zmiennych nie mają tu charakteru bezwyjątkowego i zachodzą wtedy, gdy „zmienna A nie implikuje zmiennej B, lecz istnieje pewne prawdopodobieństwo warunkowego wystąpienia zmiennej B wówczas, gdy występuje zmienna A"[14].

4. Wyjaśnienia a inne sposoby rozumowania

W wyjaśnieniach zależności w toku badań empirycznych przydatne są ustalenia logiki, dotyczące rodzajów *rozumowań*. Tylko niektóre z nich mają zastosowanie w badaniach empirycznych nauk społecznych. Nie wymieniając wszystkich, przytoczymy podstawowe typy rozumowań, wskazując na istotne ich właściwości[15].

Po pierwsze, jest to ***wnioskowanie***, które jest rozumowaniem *dedukcyjnym* (gdy racja stosunku wynikania, na którym opiera się rozumowanie, jest przesłanką, a następstwo – konkluzją lub wnioskiem), *odkrywczym* (gdy punktem wyjścia rozumowania jest przesłanka, a celem konkluzja) i *progresywnym* (gdy punktem wyjścia jest racja stosunku wynikania, a celem wnioskowania – następstwo).

Po drugie – ***sprawdzanie***, które jest rozumowaniem *redukcyjnym* (gdy następstwo stosunku wynikania jest przesłanką, a konkluzja-wniosek jest racją tego stosunku), *uzasadniającym* (gdy konkluzja jest punktem wyjścia rozumowania, a celem przesłanka) i *progresywnym* (jw.).

---

12 Nowak S. (1970). *Metodologia badań socjologicznych*. Warszawa: PWN, s. 152.
13 Nowak S., op. cit., s. 349.
14 Zaborowski Z., op. cit., s. 55.
15 Pasenkiewicz K. (1965), *Logika ogólna*. Warszawa-Kraków: PWN, s. 126-132.

Po trzecie, wymienić należy także ***dowodzenie*** charakterystyczne dla nauk ścisłych, które jest rozumowaniem *dedukcyjnym* (jw.), *uzasadniającym* (jw.) oraz *regresywnym* (gdy punktem wyjścia jest następstwo, a celem rozumowania jest racja).

Zachodzi istotna różnica między wyjaśnianiem a dowodzeniem. W pracach badawczych w naukach społecznych nadużywa się terminu *dowodzenie*, stosując go często tam, gdzie nie jest to uprawnione. Nauki społeczne interesuje przede wszystkim *wyjaśnianie*. Za podstawę tego rozumowania logika przyjmuje *zdanie wyjaśniane*, które jest przeważnie prawdziwe. Wyjaśniane mogą być również hipotezy lub supozycje (zdania przyjęte jako założenia)[16].

Istotnym dla rozwoju nauk procesem poznawczym, występującym zarówno w naukach dedukcyjnych, jak i indukcyjnych, jest też *sprawdzanie* (weryfikacja). Rozumowaniem odmiennym od sprawdzania jest *przewidywanie*. Dotyczy ono stanów rzeczy przyszłych lub nieznanych, a więc takich, których prawdziwość lub fałszywość zostanie ustalona w przyszłości. Przewidywanie jest więc wyprowadzaniem konsekwencji z podstawy rozumowania i sprawdzaniem tych konsekwencji. Zatem w badaniach pedagogicznych uprawnione jest posługiwanie się takimi terminami jak: *wyjaśnianie, wnioskowanie, sprawdzanie i przewidywanie*.

5. Rodzaje wyjaśnień naukowych

Wyjaśnianie jest rodzajem rozumowania polegającym na wyprowadzeniu uznanego z góry zdania z innych zdań już uznanych, rozumowaniem o skończonej liczbie kroków. Jak wcześniej stwierdziliśmy, *wyjaśnienie* wymaga odpowiedzi na pytanie: *dlaczego?* Jednakże w mowie potocznej dotyczy ono także odpowiedzi na pytanie: *po co?* W pierwszym przypadku mamy do czynienia z *wyjaśnieniami deterministycznymi*, a w drugim z *wyjaśnieniami celowościowymi.* Wyjaśnieniom celowościowym (teleologicznym) podlegają zwłaszcza te zjawiska, których twórcą jest sam człowiek. Możemy pytać zatem: *po co istnieje szkoła?*, *po co budujesz dom?*, *po co istnieje rodzina?*, aczkolwiek odpowiedzi w tym zakresie mogą być różne. Nie potrafimy natomiast odpowiedzieć na pytanie: *po co żyje człowiek?*, *po co istnieje świat?* W badaniach empirycznych najczęściej idzie właśnie o odpowiedzi na pytania: *dlaczego?*, *jaka jest geneza* badanych zjawisk? i *po co* one istnieją?

Szczególnym rodzajem wyjaśnień deterministycznych są *wyjaśnienia genetyczne* – odpowiadające na pytania: *jak doszło do danego zjawiska?*, *jak ono powstało?*, *jakie są jego źródła?*, ale także: *jaka jest jego przyczyna?* Nierzadko wymaga to nawiązywania do zjawisk odległych w czasie. Jednakże w procesie wychowawczym często nie ma potrzeby odwoływania się do przyczyn odległych w czasie, lecz można dane zjawisko czy zachowanie wyjaśnić należycie przez analizę sytuacji aktualnej, przez kontekst warunków społecznych czy kulturowych[17]. Wyjaśnienia

[16] Ibidem.
[17] Zaborowski Z., op. cit., s. 30.

genetyczne stosowane są zatem głównie w naukach historycznych, w badaniach pedagogicznych powiązania między przeszłością a zjawiskami współczesnymi niekiedy analizowane są także w ujęciu przyczynowo-skutkowym.

Inny rodzaj stanowią wyjaśnienia dotyczące *zależności funkcjonalnych*, z założenia odrzucających pojęcie przyczyny. Nie odpowiadają na pytanie: *dlaczego?* lub *co jest przyczyną zjawiska A?*, ale na pytanie: *jak? – jak zjawisko A wpływa na zjawisko B?* W wyjaśnieniach funkcjonalnych dystans czasowy między badanymi zjawiskami jest niewielki i często mogą one zachodzić równocześnie.

Można też wyróżnić *wyjaśnienia logiczne*, na których opierają się wszystkie inne rodzaje wyjaśnień. Oparte są one na formalnych schematach logicznego wnioskowania. W większości przypadków w naukach społecznych i humanistycznych nie wystarczy jeden typ wyjaśniania[18].

6. Deterministyczne podejście do interpretacji wyników badań

W interpretacji wyników badań od *wyjaśnień* odróżnia się *prawidłowości*, które, w odniesieniu do badań ilościowych, omawialiśmy już wcześniej. Prawidłowość w nauce T. Pilch rozumie obiektywne, ale powtarzające się związki lub relacje cech i zdarzeń zachodzących w rzeczywistości. Stwierdza, że takie rozumienie jest związane z filozoficznymi tezami determinizmu, przyjmującego często założenie, że wszystkie zjawiska podlegają jakimś prawidłowościom. „Determinizm [łac. *determinare* 'ograniczać', 'określać'], filoz. pogląd, zgodnie z którym zajście każdego zdarzenia (zjawiska) jest wyznaczone jednoznacznie przez zdarzenie (zjawisko) poprzedzające je w czasie; stanowi zasadę wyjaśnienia prawidłowości i przewidywania zdarzeń (zjawisk); przeciwieństwo indeterminizmu"[19].

Ze względu na rodzaj możliwych związków deterministycznych autor wyróżnia: 1) *prawidłowości przyczynowe*, zakładające że po każdym zdarzeniu wcześniejszym (przyczynie) stale i koniecznie następuje zdarzenie późniejsze, czyli skutek; 2) *prawidłowości strukturalne,* zwane prawidłowościami współistnienia – dwa lub więcej zdarzeń stale występuje łącznie, tworząc określone jednolite struktury; 3) *prawidłowości funkcjonalne*, które istnieją wówczas, „gdy określonym zmianom pewnych cech zjawiska odpowiadają w sposób regularny zmiany innych cech tego zjawiska, lub zjawiska związanego z nim organicznie lub czasowo-przestrzennie"[20]. Owe prawidłowości można próbować wyjaśnić w sposób deterministyczny.

Twierdzenie, że ujawniony w badaniu związek statystyczny dwóch zmiennych jest jednocześnie związkiem przyczynowym, byłoby prawdziwe, gdyby każda do-

[18] Pilch T., Bauman T., op. cit., s. 28–33.

[19] Pilch T. (red.) (2003). *Encyklopedia XXI wieku*. Tom I. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak". Hasło: determinizm, s. 653.

[20] Pilch T., Bauman T., op. cit, s. 25–26.

wolna trzecia zmienna nie zniwelowała tej zależności. Wobec faktu, że czynników modyfikujących w ten sposób badaną zależność jest nieskończenie wiele (tylko część z nich jest człowiekowi znana), nie jesteśmy w stanie statystycznie zweryfikować zależności dwóch zmiennych jako zależności przyczynowej. Jednakże znajomość przyczyn ma bardzo ważne znaczenie praktyczne, bowiem pedagog chce wiedzieć (w ujęciu behawiorystycznym) na przykład to, z jakim prawdopodobieństwem, za sprawą oddziaływania danego czynnika, pojawi się lub nie pojawi określone zachowanie. Lekarz natomiast jest zainteresowany prawdopodobieństwem wystąpienia danej choroby. W języku potocznym często mówi się o przyczynach, np. w przypadku chorób nowotworowych wymienia się szereg przyczyn, które wydają się istotne, lecz są to zwykle tylko warunki sprzyjające (korelaty). Tak jest też w przypadku osiągnięć szkolnych – wymieniamy w istocie ich uwarunkowania, bezpodstawnie posługując się pojęciem przyczyny.

Zidentyfikowanie uwarunkowań ma duże znaczenie praktyczne, tak w medycynie, jak i w naukach o edukacji. Przyczynowo wyjaśniane korelaty zmiennych umożliwiają sporządzenie zestawu czynników najsilniej (i/lub najczęściej) determinujących zmienną zależną (skutek). W odniesieniu do życia społecznego owe czynniki mogą być podstawą wyodrębnienia osób będących w *grupie ryzyka,* na przykład zagrożonych demoralizacją czy zachorowaniem na określoną chorobę. Jednakże spoza grupy ryzyka wiele osób będzie także podlegało zdemoralizowaniu czy zachorowaniu, bowiem nie znamy wszystkich czynników (zmiennych niezależnych) wywołujących interesujące nas skutki, a ponadto owe czynniki nie oddziałują na zmienną zależną w sposób addytywny, lecz często powiązane są ze sobą wzajemnie.

Zagadnienie przyczynowej interpretacji zależności statystycznych w badaniach społecznych jest podejmowane przez wielu autorów[21]. W interpretacji przyczynowej zjawisk (zmiennych) bierze się pod uwagę ich następstwo czasowe – zmienna, która zaistniała wcześniej może być przyczyną badanego zjawiska, natomiast jej skutek występuje w czasie późniejszym. W praktyce – jak już wspomnieliśmy wcześniej – nie zawsze potrafimy jednakże ustalić czasowe następstwo badanych zmiennych, zjawiska mogą występować też jednocześnie. Problem ten rozstrzygamy stosownie do przyjętych założeń badawczych. Na przykład w przypadku powiązań zmiennych *nerwicowość* i *wyniki w nauce* zachodzą różnokierunkowe zależności, traktowane przyczynowo. Widać to np. w sformułowaniach: *nerwicowość a wyniki w nauce* oraz *wyniki w nauce a nerwicowość.* W pierwszym przypadku za przyczynę przyjmuje się raczej nerwicowość jako determinanta wyników w nauce, a w drugim wynik w nauce (np. brak sukcesu) jako determinanta nerwicowości.

W praktyce badawczej rzadko pojawia się sytuacja, gdy zjawiska wywołane są tylko przez jedną przyczynę. Gdy na zmienną zależną oddziałuje wiele innych

[21] Nowak S. (red.) (1965). Przyczynowa interpretacja zależności w badaniach społecznych. W: *Studia z metodologii nauk społecznych*. Warszawa: PWN, s. 55–98.

zmiennych, to dla interpretacji przyczynowo-skutkowej ważne jest identyfikowanie ich roli (miejsca) w zespole czynników sprawczych określonego skutku. Istnieją bowiem przyczyny bliższe i dalsze, obiektywne i subiektywne, istotne i nieistotne itp. Jeśli – na przykład – zginął człowiek pod kołami samochodu, to z reguły pytamy, jaka była przyczyna tego, że on nie żyje? – słaba widoczność, słabe oświetlenie, gołoledź, zła organizacja ruchu pojazdów, nietrzeźwość kierowcy, pośpiech ofiary, stymulowanie przez bliskich do szybkiego załatwienia sprawy, wola ofiary, przemęczenie, nieprzystosowane buty itp. Lekarz natomiast stwierdza, że przyczyną było ustanie pracy serca. Zwykle bywa tak, że na dany skutek składa się splot wielu przyczyn. W praktyce społecznej ważne jest ustalenie najważniejszych: co stanowi problem egzystencjalny, prawny, moralny, psychologiczny, jak też pedagogiczny. Wyodrębnienie bowiem przyczyn istotnych, będących w zakresie możliwości oddziaływań pedagoga, stanowi podstawę racjonalnej profilaktyki różnych zjawisk niepożądanych oraz stymulacji do działań pozytywnych[22].

7. Logiczne konfiguracje powiązań przyczyno-skutkowych

W interpretacji dwuzmiennych zależności przyczynowych należy zdawać sobie sprawę z tego, jakie zachodzą rodzaje wpływu zmiennej przyjętej jako niezależna na zmienną traktowaną jako zależna. Możliwe są cztery konfiguracje tych przyczynowych uwarunkowań[23]:

- A dla B jest warunkiem wystarczającym i koniecznym – tzn. wystarczy, iż zaistnieje A, aby pojawiło się B, zatem B ma jedną i tylko jedną przyczynę, którą jest A – gdy nie pojawi się A, nie pojawi się B;
- A dla B jest warunkiem wystarczającym, ale niekoniecznym – tzn. wystarczy, że pojawi się A, aby zaistniało B, ale B wywołują także inne czynniki, jak C, D… Zatem A stale wywołuje B, lecz niewystąpienie A nie oznacza niewystąpienia B;
- A dla B jest warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym – tzn. że dla wywołania B konieczne jest oddziaływanie A, ale nie wystarczy to do wywołania B, bowiem wraz z A muszą wystąpić inne czynniki. Czynnikiem dopełniającym do pojawienia się B jest C, D…;
- A dla B nie jest warunkiem wystarczającym ani koniecznym, jest natomiast warunkiem sprzyjającym powstaniu B, ale pod warunkiem, że wystąpi C. W naukach pedagogicznych taka konfiguracja występuje najczęściej.

Dane empiryczne zamieszczone w tabelach dwudzielczych wskazują na zależności dwuzmienne. Zanim jednak rozpoczniemy ich przyczynową interpretację, należy sprawdzić, czy nie są to *zależności pozorne* lub *pozorne niezależności.* Do-

[22] Zaborowski Z., op. cit., s. 29.
[23] Nowak S. (1970). *Metodologia badań*.., op. cit., s. 155–160.

konujemy tej operacji przez wprowadzenie trzeciej zmiennej (kontrolnej). Zależność pozorną stwierdzamy[24], gdy:

1. trzecia zmienna powiązana jest statystycznie ze zmienną, o której przypuszczaliśmy, że jest przyczyną, przy czym trzecia zmienna poprzedza tę zmienną w czasie;
2. trzecia zmienna powiązana jest statystycznie ze zmienną, o której sądziliśmy, że jest skutkiem, przy czym trzecia zmienna poprzedza tę zmienną w czasie;
3. zależność między dwiema zmiennymi znika; wówczas dokonujemy nowej klasyfikacji osobno dla każdej podgrupy przypadków ze względu na trzecią zmienną.

Gdy na podstawie rozkładów liczbowych dostrzegamy brak zależności statystycznej, np. między zasobnością finansową a wynikami w studiach, to możemy tę sytuację poddać weryfikacji za pomocą trzeciej zmiennej, np. płci. Gdyby okazało się, że zachodzi związek zmiennych w podzbiorze mężczyzn wyrażający się prawidłowością: *im większa zasobność finansowa, tym wyższe* są *wyniki w studiach*, a w podzbiorze kobiet: *im większa zasobność finansowa, tym niższe wyniki*, to możemy potraktować ujawniony wcześniej brak zależności jako *niezależność pozorną*. Ogólny obraz powiązań ukazujący się jako brak zależności, powstał w wyniku „zniesienia" jej przez układ różnokierunkowych zależności w podzbiorze mężczyzn i w podzbiorze kobiet. Zatem w analizach statystycznych zamiast określenia *stwierdza się brak zależności*, bardziej sensowne jest określenie *badanie nie ujawniło zależności.*

Deterministyczne podejście do badań jest podporządkowane procedurom odpowiadającym założeniom modelowym badań logiki. Logiczne zasady procedury poszukiwania związków przyczynowych opracował w XIX w. John Stuart Mill. Sformułował on reguły indukcji eliminacyjnej, określające związki między przyczyną a skutkiem, znane w badaniach empirycznych jako kanony Milla. Wyróżnił 5 kanonów mających istotne znaczenie dla poszukiwania związków przyczynowych: kanon jedynej różnicy, kanon jedynej zgodności, kanon pośredniej różnicy, kanon reszt i kanon zmian towarzyszących.

Kanon jedynej różnicy brzmi: „gdy przypadek, w którym badane zjawisko zachodzi i przypadek, w którym ono nie zachodzi mają wszystkie okoliczności wspólne z wyjątkiem jednej, obecnej tylko w pierwszym przypadku, w takim razie okoliczność, którą różnią się oba te przypadki jest skutkiem lub przyczyną lub niezbędną częścią przyczyny owego zjawiska"[25].

Przyczyny		Skutki
A B C	----------	a b c
B C	----------	b c

[24] Zaborowski Z., op. cit., s. 16.
[25] Zaczyński W. (1995). *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa: WSiP, s. 91.

W praktyce badań eksperymentalnych wykorzystuje się głównie kanon jedynej różnicy. W badaniach (eksperymentach) wykorzystujących technikę „dwóch grup równoległych", gdzie dobiera się grupę eksperymentalną i grupę kontrolną w ten sposób, by miały wszystkie cechy (okoliczności) wspólne, dokonuje się pomiaru początkowego (np. wyników w nauce). Następnie wprowadza się zmienną eksperymentalną (np. intensywną dyskusję) i po określonym czasie dokonuje się pomiaru końcowego wyników w nauce (zmiennej zależnej). Różnica w zakresie wyników w nauce – po określonym czasie przebiegu eksperymentu – uprawnia do interpretacji przyczynowo-skutkowej. Mamy bowiem logiczną podstawę sądzić, iż wprowadzona zmienna (dyskusja) jest przyczyną różnicy (zwykle wzrostu) wyników w nauce. Eksperymentalna „technika rotacji" podlega tej samej zasadzie, jest natomiast bardziej dokładna z uwagi na fakt, że po pomiarze końcowym zamieniamy grupy miejscami, wprowadzając czynnik eksperymentalny w tej grupie, która była wcześniej grupą kontrolną.

Przydatny w badaniach jest także *kanon jedynej zgodności*, który brzmi: „gdy dwa lub więcej przypadków badanego zjawiska mają wspólną tylko jedną okoliczność, to okoliczność, w której jedynie się zgadzają wszystkie przypadki, jest przyczyną danego zjawiska".

Przyczyny		Skutki
A B C	----------	a b c
A D E	----------	a d e

Pozostałe rodzaje kanonów oraz możliwości ich wykorzystania można znaleźć w dostępnych podręcznika ch z metodologii[26]. Kanony Milla mają zastosowanie nie tylko w badaniach eksperymentalnych, można je niejako „nałożyć" na wiele sytuacji życia społecznego, w których powiązania różnych zjawisk chcemy wyjaśnić przyczynowo.

8. Słabe strony różnych rodzajów badań

Niezależnie od stosowanych procedur badawczych, opisujących i wyjaśniających badane zjawiska, procesy, sytuacje i zdarzenia, można wskazać słabe i mocne strony głównych rodzajów badań.

Do niedostatków prowadzonych badań ilościowych można zaliczyć między innymi:[27]

- niesprzyjające warunki ich prowadzenia – bagatelizowanie czasu, miejsca i okoliczności, w jakich przeprowadza się badanie;

[26] Zob. np.: Leszek W. (1997). *Badania empiryczne*, ITeE.

[27] Zob.: Łobocki M. (2010). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 82-86.

- uznawanie opinii lub deklaracji badanych osób za oczywiste fakty, niewymagające żadnych dowodów na ich potwierdzenie;
- brak uwzględnienia faktu, iż wyniki badań mają charakter prawdopodobny – błędy mogą wystąpić tu na poziomie pomiaru, wynikać z niedoskonałości obserwacji itp.;
- brak szerszego uwzględnienia kontekstu badanych zjawisk, a koncentracja na częstotliwości ich występowania, bez opisu jakościowego;
- brak zachowania warunków stosowalności określonych testów statystycznych;
- brak analiz statystycznych przeprowadzonych w sposób zrozumiały dla osób zainteresowanych wynikami badań;
- zbyt pochopne wyciąganie wniosków, wynikające z błędów na poziomie pomiaru zmiennych, wadliwego, mało adekwatnego skonstruowania technik badawczych, niedoskonałości dokonanych obserwacji;
- niedosyt interpretacji wyników badań, brak troski o głębsze wyjaśnianie tego, co oznaczają otrzymane wyniki, natomiast prezentowanie wielu tabel i wykresów, które dają pozory ścisłości naukowej;
- nadużywanie słów: *próba badawcza* oraz *grupa,* przy badaniu incydentalnej zbiorowości, bez zachowania zasad doboru próby.

Słabsze strony prowadzonych w pedagogice badań jakościowych to m.in.:

- niedosyt komunikatywności i naturalności umożliwiającej szczere i serdeczne kontakty interpersonalne;
- brak akceptacji badacza przez osoby badane;
- niedosyt otwartości, rozumianej jako podejście badawcze, w którym celowo rezygnuje się z metod badań odpowiednio ustrukturalizowanych (jak w ujęciach ilościowych);
- nadużywanie zaufania wobec osób badanych przez wchodzenie w obszar ich spraw osobistych i intymnych, dotyczących np. obyczajowości, przekonań religijnych, erotyzmu, alkoholizmu itp.;
- ograniczenie badań do zbyt małej liczby przypadków, faktów i zdarzeń, podczas gdy założenia badań przewidują szersze uogólnienia;
- ukierunkowanie badań wyłącznie na kwestie, które stanowią dla nich wsparcie, przy pomijaniu faktów, które mogłyby to stanowisko podważyć;
- zbyt pobieżne i powierzchowne przedstawienie wyników badań;
- dowolna i błędna interpretacja wyników badań, wynikająca z mało pogłębionego wnikania w sens wypowiedzi badanych osób.

W praktyce istotne jest eliminowanie wyżej wymienionych niedostatków badań.

9. Komplementarność badań ilościowych i jakościowych – sugestie dla praktyki badań

W metodologii badań – jak wspomnieliśmy wcześniej – podkreśla się obecnie wartość obu rodzajów badań. W praktyce powinny się one uzupełniać, dopełniać i wzbogacać. Istnieją jednakże problemy, które wymagają głównie analiz ilościowych oraz takie, których rozwiązanie zapewniają badania jakościowe, jak też takie, które zdecydowanie powinny łączyć jedne i drugie. Większość problemów badawczych w pedagogice, jak stwierdza M. Łobocki, wymaga zastosowania obu typów badań. Nie można jednakże traktować ich na równi. W takim przypadku sprzeniewierzano by się założeniu, wedle którego „metody należy podporządkowywać cechom przedmiotu, a nie poddawać przekształceniom przedmiotu tak, aby poddawał się on z góry przyjętym i za modelowe uznanym sposobom rejestrowania i analizowania faktów”[28].

W związku z popełnianymi uchybieniami w badawczych pracach pedagogicznych można sformułować kilka następujących sugestii:

- W analizach tabel statystycznych najpierw ujawniamy zależność statystyczną (na podstawie rozkładów procentowych lub wskaźników korelacji), a następnie formułujemy dostrzeżoną prawidłowość – np. im więcej (częściej) x, tym więcej (częściej) y, im więcej (częściej) x, tym mniej (rzadziej) y itp. Określamy tu prawidłowości wynikające ze śledzenia statystycznych rozkładów zmiennych. Dopiero po tym dokonujemy interpretacji przyczynowej ujawnionych zależności.
- Zależność statystyczna dwóch zmiennych zachodzi niejako w obydwu kierunkach, a w interpretacji przyczynowej najpierw rozstrzygamy, którą zmienną przyjmujemy jako wcześniejszą, a którą jako późniejszą w czasie, a więc którą traktujemy jako niezależną, a którą jako zależną.
- Poza tabelami dwudzielczymi konstruujemy tablice trójdzielcze (trójzmienne), aby kontrolować dwuzmienne zależności trzecią zmienną, identyfikując zachodzące zależności pozorne i/lub pozorne niezależności.
- Bierzemy pod uwagę to, iż nie możemy stwierdzić zależności przyczynowej zmiennych tylko na podstawie statystycznych powiązań, nie jesteśmy bowiem w stanie poddać ich weryfikacji dowolną liczbą zmiennych kontrolnych.
- W interpretacji wyników badań rozważamy fakt, że zmienne niezależne mogą oddziaływać na zmienną zależną w sposób *addytywny* (współczynniki korelacji dają się sumować) lub zachodzi między nimi interakcja – są ze sobą wzajemnie powiązane. Można stosować tu statystyczne testy, np. test interakcji Lancastera, pozwalający na ujawnienie związku interakcyjnego pomiędzy bardzo wielką liczbą zmiennych, bez wcześniejszego założenia dotyczącego statusu zmiennej, tj. ustalenia, która jest zależna, a która niezależna.

[28] Zaczyński W. (1984). Raz jeszcze o statusie ontologiczno-metodologicznym pedagogiki. *Ruch Pedagogiczny* 1984, nr 5–6, s. 18.

- W analizach ilościowych, które obecnie są o wiele prostsze dzięki zastosowaniu komputera, musimy pamiętać o podstawowych rodzajach statystyk i zastrzeżeniach wobec ich stosowalności. Punktem wyjścia jest: po pierwsze, *kwestia reprezentatywności próby badawczej*, po drugie, *obliczenia poziomu istotności p* oraz *wskaźnika chi-kwadrat*, identyfikującego prawdopodobieństwo zajścia określonych związków.
- Przestrzegamy warunków stosowalności współczynników korelacji wobec rodzaju tabel (kwadratowa, prostokątna…), rodzaju zmiennych, liczebności w poszczególnych komórkach tabel itp.
- Ograniczamy (lub eliminujemy) używanie terminów o silnym zabarwieniu emocjonalnym lub ideologicznym, takich jak: *walka* (z agresją, z alkoholizmem, o wyniki nauczania), *kultura polityczna, kultura walki* itp.
- Nie nadużywamy słowa *wpływ,* zwłaszcza w tytułach prac, rozdziałów, jak też w tytułach tabel; np. zamiast napisać *wpływ zainteresowań na wyniki w nauce*, lepiej pozostawić sprawę otwartą i użyć sformułowania: *zainteresowania a wyniki w nauce*.
- Terminu *dowodzenie* używamy tylko tam, gdzie to jest uprawnione, stosujemy terminy bardziej adekwatne do badań pedagogicznych, takie jak: *sprawdzanie, weryfikowanie*, *wyjaśnianie, wnioskowanie, przewidywanie*.
- Przyjmujemy zasadę, że istotna jest także opisowa znajomość rzeczy, zjawisk i procesów; nawet przy dominacji analiz liczbowych szeroko egzemplifikujemy tekst pracy danymi jakościowymi.
- W badaniach nieeksperymentalnych koncentrujemy się na problemach badawczych i do nich odnosimy się w podsumowaniu wyników badań.
- Hipotezy nie są konieczne, ale gdy już je formułujemy to muszą być uzasadnione w założeniach badań.

Bez względu na podejście metodologiczne do badań empirycznych, logika obowiązuje w każdym przypadku, niezależnie od tego, czy są to badania ilościowe, czy jakościowe, czy przyjmujemy deterministyczne, czy też fenomenologiczne, a nawet zdroworozsądkowe podejście do badań.

Zakończenie

Pedagogiczne prace badawcze studentów bardzo często mają charakter tylko ćwiczeniowy, ale solidnie przygotowane mogą wnieść istotne treści do teorii i praktyki edukacyjnej. Tymczasem corocznie powstają tysiące prac magisterskich „na półkę" lub „do magazynu". Bardzo nieliczne są wykorzystane (i są warte wykorzystania) w praktyce działalności instytucji edukacyjnych. Ich jakość zależy między innymi od świadomości metodologicznej studenta, której nabywa on w trakcie nauki w uczelni. Empiryczne badania, zwłaszcza wychodzące naprzeciw współczesnym tendencjom *action research,* stanowią zachętę do podejmowania

solidnych i wartościowych analiz. Te możliwości mają zwłaszcza studenci studiów niestacjonarnych, którzy zetknęli się już z pracą zawodową. Jak stwierdza M. Łobocki, właśnie „badaniom empirycznym przypada szczególna rola w zakresie bogacenia i pogłębiania dotychczasowego dorobku pedagogicznego”[29].

Prezentowany artykuł zaledwie dotyka wybranych kwestii leżących u podstawy warsztatu metodologicznego początkującego badacza. Wskazuje na złożoność procesu badawczego, na konieczność przestrzegania podstawowych zasad, prowadzących do rzetelnych wyników badań, ich interpretacji i formułowania uzasadnionych postulatów. Prezentowany tekst jest tekstem autorskim, powołującym się na szereg pozycji piśmienniczych różnych autorów. W wielu kwestiach nie ma wśród nich jednoznacznej zgodności, co wynika często z faktu, że reprezentują różne dziedziny wiedzy, posługujące się swoistą dla nich terminologią.

Podjęliśmy tu głównie problematykę *wyjaśniania* zależności, przyjmując ją jako istotną dla pracy pedagogicznej. Zaakcentowaliśmy kwestie, które dotyczą przede wszystkim badań o charakterze diagnostycznym i w pewnym zakresie eksperymentalnym. Natomiast w badaniach monograficznych, historycznych czy dotyczących studium indywidualnych przypadków występuje też wiele innych – wymagających szerszego omówienia – ważnych zasad metodologicznych, które tu trudno byłoby pomieścić. Nie odnieśliśmy się też szerzej do interpretacji wyników badań jakościowych – prezentowanych szerzej w książkach z zakresu metodologii badań nad edukacją[30].

Dla części studentów studiów pedagogicznych, którzy nie przyswoili sobie podstawowej wiedzy w zakresie statystyki matematycznej i/lub logiki (brak tych przedmiotów podczas studiów) poruszone zagadnienia mogą okazać się mało czytelne. Zwrócenie na nie uwagi w toku kształcenia uczelnianego wydaje się jednakże pilnie potrzebne, bowiem nie ma lepszej drogi podniesienia wartości prac badawczych niż doskonalenie warsztatu metodologicznego.

[29] Łobocki M., op. cit., s. 259.

[30] Zob. np. Rubacha K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE 2015(2)
ROZPRAWY I MATERIAŁY (PEDAGOGIKA), s. 31–40

Joanna Inglot-Kulas
Państwowa Wyższa Szkoła Techniczno-Ekonomiczna w Jarosławiu

Wartości a wychowanie współczesnego człowieka

Moral values and upbringing of a contemporary man

Streszczenie

Autorka porusza trudną kwestię wychowania współczesnego pokolenia w duchu wartości. Ukazuje, jak ważne jest przygotowanie młodzieży do poznania istoty wartości i ich dalszego wyboru oraz aktywnego praktykowania Podkreśla, iż w wychowaniu wiedza o wartościach odgrywa podstawową rolę, zaś nadrzędnym jego celem jest wspomaganie wychowanka w urzeczywistnianiu szerokiego spektrum wartości, będących drogą do integralnego rozwoju, a tym samym do osiągnięcia przez niego pełni człowieczeństwa. Rozwój, szczególnie młodego człowieka „pokolenia Y", dokonywać się może tylko przy optymalnym jego dążeniu do różnorodnych wartości, które zmuszają do dokonywania wyborów i podejmowania często trudnych decyzji. Jedynie wartości dostrzegane, rozumiane, zinternalizowane i praktykowane mogą przyczynić się do pełnego rozwoju młodego pokolenia. Autorka ukazuje znaczenie postawy moralnej oraz opisuje powody dokonywania nieetycznych wyborów, wskazując, iż tylko autentyczne działanie, bez względu na okoliczności, jest prawdziwą miarą charakteru człowieka.

Summary

The author of the article deals with the difficulties of the process of upbringing a contemporary generation according to moral values. She emphasizes the importance of preparing young people to become familiar with the essence of moral values, to choose those values and to practise them. Furthermore, the author points out that the process of upbringing, should always be aimed at helping a pupil to realize a wide spectrum of values in order to achieve integral development and fullness of humanity, in which the knowledge about moral values has a leading role. The development, especially of a young person belonging to the "Y generation" may be achieved only when their optimal need for variety of values forces them to, often difficult, choices and decisions making. Only values that are noticed, understood, internalized and practised may lead to the real development of the young generation. The author stresses the significance of a moral attitude and describes reasons for unethical choices. She states that only authentic actions, despite circumstances, are the real measure of a man's character.

Słowa kluczowe: wychowanie, wartości, pokolenie Y, etyczne życie, postawa moralna, wspomaganie wychowanka

Keywords: upbringing, moral values, Y generation, ethical life, moral attitude, pupil supporting

„Wychowanie wartościowe", „wychowanie ku wartościom", „wychowanie zgodne z wartościami" to hasła wyznaczające nie tylko zadanie, jakie stoi przed współczesnym wychowawcą, ale również ważne wyzwanie natury edukacyjnej, a także pedagogicznej, psychologicznej, socjologicznej oraz filozoficznej. Dzisiejsza młodzież coraz łatwiej ulega pokusom społeczeństwa konsumpcyjnego[1], w którym „mieć" stało się najwyższą wartością. „Aksjologiczna anomia jest osobowościowo sytuacją szkodliwą, ponieważ utrudnia rozwój i zwiększa podatność na manipulację"[2], stąd tak ważne jest przygotowanie młodego pokolenia do poznania istoty wartości i ich dalszego wyboru oraz aktywnego praktykowania.

Wartości decydują o egzystencji człowieka, o sensie i jakości jego życia, podejmowanych relacjach interpersonalnych, o umiejętności rozwiązywania problemów, a także o stosunku do samego siebie, społeczności w których żyje, funkcjonuje i pełni określone role. Wartości stanowią czynnik rozwijania i treściowego kształtowania podmiotowości, gdyż podstawą optymalnej aktywności człowieka jest wolne, odpowiedzialne, mądre oraz samodzielne postępowanie, skoncentrowane na świadomym wyborze, zaakceptowaniu i realizacji wartości[3].

Rozwój, szczególnie młodego człowieka, dokonywać się może tylko przy optymalnym jego dążeniu do różnorodnych wartości, które zmuszają do dokonywania wyborów[4] i podejmowania, często trudnych decyzji. Jedynie wartości dostrzegane, rozumiane, zinternalizowane i praktykowane mogą pełnić rolę „instrumentu rozwoju"[5].

Analiza wyników badań6 nad wartościami młodzieży wskazuje na znaczny rozdźwięk między wartościami przez młodych ludzi preferowanymi a tymi faktycznie urzeczywistnianymi.

---

1 Zawada A. M. (2015). Podaruj dziecku „być". *Charaktery*, nr 8, s. 72.

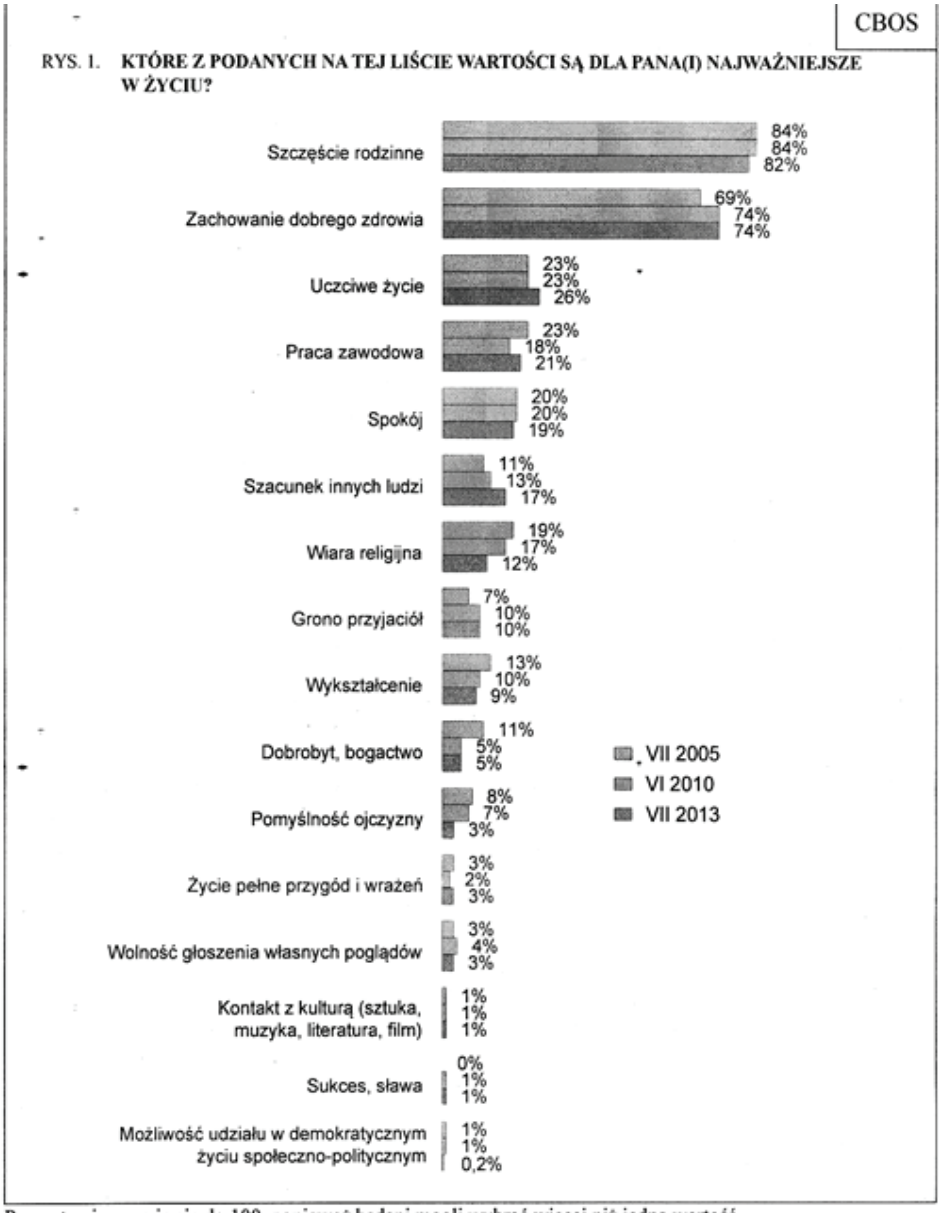
2 Olbrycht K. (2000). *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice, s. 104.

3 Denek K. (2000). Wartości i cele edukacji szkolnej. W: Edukacja. *Szkoła, nauczyciel, programy szkolne*, s. 4–7.

4 Michałowski S. (1993). *Pedagogia wartości*. Bielsko-Biała, s. 52.

5 Chałas K. (2003). *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*. T.1. Lublin-Kielce: Wydawnictwo Jedność, s. 10.

6 Zob.: Ostrowska K. (2007). Indywidualny i społeczny system wartości wyznacznikiem zachowań. *Problemy opiekuńczo-wychowawcze*, nr 10, s. 3–6; Szymański M. J. (2000). *Młodzież wobec wartości: próba diagnozy*. Wyd. 2. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych; Denek K. (2000). *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej.* Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek; Komorowska B. (2003). *Preferowany i urzeczywistniany system wartości młodzieży gimnazjalnej podstawą poszukiwania sposobów oddziaływań wychowawczych.* W: A. Karpińska (red.), *U podstaw dialogu o edukacji*. Białystok.



Źródło: Boguszewski R. (2013). *Wartości i normy*. CBOS. Warszawa BS/111/2013, www.cbos.pl.

Sytuacja ta implikuje ważne zadanie społeczne, jakim jest wychowanie młodego pokolenia ku wartościom, wdrażanie młodzieży do praktykowania wartości, a także dawania o nich świadectwa.

Jak pokazują wyniki przeprowadzonych w 2013 roku badań CBOS-u[7] (rys.1), deklarowany przez Polaków system wartości pozostaje od lat w znacznym zakresie niezmienny. Wartości prospołeczne, takie jak: szczęście rodzinne, uczciwość, szacunek innych ludzi czy przyjaźń, są ważniejsze niż wartości o zabarwieniu hedonistycznym i samorealizacyjnym, takie jak: dobrobyt, bogactwo, życie pełne przygód i wrażeń oraz sukces i sława. Tradycyjnie najbardziej cenione przez Polaków są: rodzina i zdrowie. Na znaczeniu nieco zyskuje uczciwość i szacunek innych ludzi, natomiast coraz bardziej traci wiara religijna, patriotyzm, bogactwo i wykształcenie.

Lista najczęściej krytykowanych zachowań o charakterze moralnym uległa zmianie w niewielkim stopniu. Nadal zdecydowanie potępiane są: korupcja, wykorzystywanie pracowników, bicie dzieci, czerpanie nieuprawnionych korzyści z zajmowanego stanowiska oraz zdrada małżeńska. W systemie norm uwidaczniają się jednak pewne prawidłowości. Wzrost znaczenia uczciwości jako wartości sprawia, że coraz mniejsze jest przyzwolenie na różnego rodzaju formy społecznych nadużyć, z drugiej zaś strony – wraz ze spadkiem znaczenia wiary religijnej – obserwowana jest silna i ciągle pogłębiająca się liberalizacja w kwestiach dotyczących szeroko rozumianej seksualności. W ostatnich trzech latach, a tym bardziej od 2005 roku, znacząco wzrosło przyzwolenie na rozwody, antykoncepcję, seks przedmałżeński, homoseksualizm oraz życie w związku bez ślubu[8].

Proces transformacji społeczno-ustrojowej zainicjował budowanie nowego ładu społecznego i gospodarczego. Gospodarka wolnorynkowa stworzyła szanse rozwoju dla ludzi energicznych, przedsiębiorczych, o wysokich kwalifikacjach językowych, informatycznych i ekonomicznych[9]. To nowe pokolenie wyżu demograficznego, określone mianem „pokolenia Y"[10], to generacja globalna – cyfrowe dzieci wolnego rynku. Nie znają świata bez Internetu, e-maili i komórek, tylko najstarsi przedstawiciele tego pokolenia pamiętają jeszcze dyskietki. Oni, tak jak ich świat, są multimedialni. Prof. Janusz Czapiński uważa jednak, że pokolenie Y to kategoria raczej publicystyczna niż socjologiczna, bo dzisiejsze dwudziestolatki to grupa niezwykle zróżnicowana[11].

Przedstawiciele pokolenia Y mają wiele umiejętności: znają się na komputerach, potrafią odnaleźć przydatne informacje, są świetnie przygotowani do poruszania się w obszarach związanych z gospodarką globalną i różnorodnością kulturową, chętnie pracują w zespołach, tworzą społeczności i często się ze sobą komunikują, potrafią wykonywać wiele zadań w tym samym czasie. Niestety, pokolenie Y charakteryzują również słabe strony, a wśród nich: brak umiejętności

7 Boguszewski R. (2013). *Wartości i normy*. CBOS. Warszawa BS/111/2013, www.cbos.pl.

8 Ibidem, s. 13.

9 Chałas K., op. cit., s. 8.

10 Fazlagić J. A. (2008). Charakterystyka pokolenia Y, *E-mentor*, nr 3 (25), http://www.ementor.edu.pl/artykul/index/numer/25/id/549 [dostęp: 20.08.2015].

11 http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/rynek/270628,1,raport-pokolenie-y-na-rynku-pracy.read [dostęp: 20.08.2015].

samodzielnego podejmowania decyzji, nierealistyczne oczekiwania, brak odpowiedzialności za zadania i podejmowane decyzje, oczekiwanie natychmiastowego wynagradzania, brak cierpliwości. Przedstawiciele pokolenia Y cechują się tym, że są pierwszą generacją Polaków, którzy wychowali się w pokoju i w warunkach gospodarki kapitalistycznej. Dobra takie jak samochód, laptop, telefon, smartfon, iphone są powszechnie dostępne, co sprawia, że młodzi ludzie wydawać się mogą mało zapobiegliwi i roszczeniowo nastawieni do innych. Młodzi z pokolenia Y są swoistą hybrydą systemu wartości charakterystycznego dla Zachodu oraz wartości tradycyjnych, wschodnioeuropejskich, słowiańskich. Z jednej strony posiadają szeroką wiedzę o świecie i rozumieją, czym jest umiejętność nawiązywania kontaktu z odbiorcą (innymi studentami, wykładowcą), lecz z drugiej strony – często powielają błędy starszego pokolenia, takie jak koncentrowanie się na wiedzy deklaratywnej (*know-what*), abstrahowanie lub unikanie pragmatycznych rozwiązań, czy też brak umiejętności syntezy i filtrowania informacji[12]. Dzisiejsze pokolenie to tak zwane „pokolenie mikrofalówki"[13], które wszystkiego chce od razu, nie potrafi czekać i jest bardzo niezdyscyplinowane. Psychologowie zwracają uwagę m.in. na to, iż generacja Y jest tą, w której życie w dużym stopniu ingerują rodzice, oczekując od dzieci, by realizowały ich marzenia i ambicje[14].

Współczesny materializm wyrasta z przekonania, że tylko gromadzenie dóbr i bogacenie się prowadzi do szczęścia oraz zapewnia życiowy sukces. Naukowcy w wielu badaniach[15] dowiedli, iż dążenie do posiadania wzmaga się, gdy ludzie czują się zagrożeni – gdy nie mają zaspokojonych podstawowych potrzeb psychologicznych, w tym szczególnie potrzeby bezpieczeństwa. Mass media codziennie przekazują doniesienia wzmacniające poczucie niepewności, a zarazem proponują zakupy jako antidotum leczące wszelkie problemy i trudności. Współczesny materializm to również efekt modelowania. Już od najmłodszych lat czerpiemy z konsumpcyjnych wzorców, zaś celebryci i liderzy opinii, każdego dnia umacniają społeczeństwo w przekonaniu, iż tylko bogactwo, sława i atrakcyjność fizyczna zapewnia szczęście, zaś o wartości człowieka stanowi przede wszystkim to, co posiada.

Dzisiejsze marki sprzedają nie tyle produkty, co uniwersalne jakości, będące kluczem do sukcesu społecznego, a także wyznacznikiem przynależności klasowej. Stały rozwój zaawansowanych technologii przyczynia się do nasilenia potrzeby posiadania kolejnych dóbr. Z kolei w płynnych, postmodernistycznych czasach wszystkie te uniwersalne jakości, sprzedawane w ramach marek produktów, przyczyniają się do budowania i wyrażania własnej tożsamości, gdzie coraz mniejszego znaczenia w jej kształtowaniu odgrywają podstawowe instytucje społeczne jak rodzina, religia, praca czy naród. Upowszechnianiu się wzorców konsumpcyjnych

[12] Fazlagić J. A. (2008). Charakterystyka pokolenia Y, *E-mentor*, nr 3 (25), http://www.ementor.edu.pl/artykul/index/numer/25/id/549 [dostęp: 20.08.2015].

[13] Maxwell J. C. (2010). *Etyka*. Warszawa: Studio Emka, s. 87.

[14] http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/1,96856,17785120,Generacja_Y_chce_zyc.html [dostęp: 20.08.2015].

[15] Zawada A. M., op. cit., s. 72.

towarzyszy spadek dobrostanu zarówno jednostek, jak i całych społeczności. Społeczeństwa materialistyczne są dotknięte chorobą przesytu, tak zwaną „epidemią affluennzy"[16]. Skutecznym antidotum, wyzwoleniem z materializmu jest koncentracja na niematerialnych potrzebach i dążeniach, akceptacja siebie, rozwijanie poczucia kompetencji oraz pogodzenie się z własnymi ograniczeniami. Kluczowe znaczenie w kształtowaniu niematerialistycznych dążeń odgrywa styl wychowawczy rodziców, w tym akceptacja i ciepło matki i konsekwencja ze strony ojca. Współcześnie bardzo ważne staje się budowanie kompetencji społecznych dzieci i młodzieży, takich jak empatia, umiejętność współczucia, współpracy, wdzięczności, co w znacznym stopniu ułatwia realizację podstawowej potrzeby posiadania dobrych relacji z innymi[17]. Współczesny wychowawca, posiadający moralny autorytet, to mądry przewodnik duchowy, umiejący pokazać drogowskazy w postaci uniwersalnych norm i zasad postępowania, trwałych i pomocnych nawet w sytuacji, gdy zabraknie wszelkich wzorców osobowych[18].

Dojrzała postawa moralna polega na znalezieniu kompromisu między społeczną uległością a indywidualnym sumieniem. Od jednostki oczekuje się umiejętności przyjmowania określonego porządku prawnego i moralnego w oparciu o racjonalne argumenty, a także dążenia do wspólnie wybranego społecznego dobra[19]. Rozwój jednostki jest procesem zmian, zaś ich siłą napędową są własne doświadczenia życiowe, stanowiące źródło aktywności człowieka, które umożliwiają mu tym samym stawanie się „sobą" i „bycie w świecie". Młody człowiek poprzez uczenie się, jak się uczyć i być w świecie, buduje własne poczucie wartości, nabywa umiejętność radzenia sobie z problemami, rozwija samodzielność, niezależność, a także odpowiedzialność za siebie i innych. W ten sposób dąży do stworzenia możliwości własnego rozwoju. Uczenie się w tym aspekcie staje się aktem twórczym, który pobudza do refleksji, rozumienia życiowych trudności i ich uwarunkowań. Zdobywanie nowych doświadczeń prowadzi do weryfikacji i pogłębiania już przyjętych wartości i wiedzy, co determinuje rozwój osobowości jednostki[20].

---

[16] Osoby cierpiące na tę chorobę oceniają wartość własną i innych ludzi według kryterium stanu posiadania. Koncentracja zaś tylko na posiadaniu kolejnych dóbr nie sprzyja realizacji podstawowych potrzeb, kluczowych dla osiągnięcia dobrostanu, a więc dobrego samopoczucia, zdrowia, udanych relacji z innymi. Młodzi materialiści częściej cierpią na zaburzenia zachowania, niepokój, depresję czy zaburzenia osobowości. Konsumpcjonizm ma również negatywny wpływ na chęć do nauki, stosunek do szkoły i osiągane tam wyniki. Materialistyczne dzieci są bardziej skłonne do zachowań ryzykownych i uzależnień. Ibidem, s. 74.

[17] Ibidem, s. 75.

[18] Dubis M. (2008). Autorytet nauczyciela jako warunek relacji nauczyciel – uczeń. *Zeszyty naukowe. Pedagogika*, nr 7, t. 3, s. 150.

[19] Hołówka J. (2002). *Etyka w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Prószyński i S-ka, s. 12.

[20] Włoch S. (2000). Edukacja „przez życie" i „do życia" podstawą rozwoju współczesnego człowieka. W: J. Piekarski, B. Śliwerski, *Edukacja alternatywna*. Kraków: Impuls, s. 527–530.

Jak podkreśla J.C. Maxwell, słuszne postępowanie nie zawsze jest łatwe – ale zawsze jest słuszne[21]. Prowadzenie etycznego życia z reguły nie jest łatwe, jednak wcale nie musi być skomplikowane[22]. Henry Adams stwierdził, iż moralność jest prywatnym i kosztownym luksusem, z którego dzisiaj – w egoistycznej kulturze życia na kredyt – niektórzy ludzie rezygnują[23].

Ludzie dokonują nieetycznych wyborów z trzech głównych powodów:

1. *Robimy to, co dla nas najbardziej wygodne.*
   Dylemat moralny można określić jako niepożądany i nieprzyjemny wybór dotyczący konkretnej zasady etycznej lub praktyki moralnej. Niestety, bardzo często nie zdajemy osobistych testów etycznych. Robimy coś, wiedząc, że to jest złe, oszukujemy, bo sądzimy, że nikt nas nie przyłapie, idziemy na skróty, tłumacząc, że to tylko ten jeden raz.
2. *Robimy to, co musimy robić, żeby wygrać.*
   Nikt nie lubi przegrywać. Wielu ludzi uważa, iż ma przed sobą wybór: albo działać etycznie, albo wygrywać, co łączy się z rozumieniem, iż etyka ogranicza możliwości działania, szanse na sukces, a nawet samą zdolność do sukcesu, szczególnie w biznesie. „Żyjemy w przestrzeni między dwoma systemami wartości: religijnych i postmaterialistycznych. Dziś uzyskanie czegoś za nic cieszy się akceptacją"[24].
3. *Uzasadniamy nasze wybory relatywizmem.*
   Wielu ludzi w danym monecie podejmuje decyzję, co jest dobre, oczywiście w zależności od sytuacji[25]. Efektem jest etyczny chaos, bowiem każdy ma własne standardy, które zmienia zależnie od sytuacji. Postawa ta jest stale wzmacniana, a sytuację pogarsza naturalna skłonność ludzi do łagodniejszego traktowania siebie i oceniania siebie według dobrych intencji (jeśli coś jest dobre dla mnie, to znaczy, że jest dobre), a przykładania surowszych standardów i oceniania innych według najgorszych uczynków. W konsekwencji doprowadza to do sytuacji, w których naszych decyzji nie opieramy o zasady etyki, ale etykę dopasowujemy do decyzji[26].

Etyka zawsze stanowi osobistą kwestię. Ludzie wskazują, iż oczekują od innych uczciwości, tymczasem, jak pokazują badania[27], większość z nich nie zawsze postępuje tak uczciwie, jak tego wymaga od innych. Oczywiście, etyczne postępo-

---

21 Maxwell J. C., op. cit., s. 2.

22 Ibidem, s. 11.

23 Ibidem, s. 17.

24 Wypowiedź José Manuel Roblesa, socjologa z Uniwersytetu Complutense w Madrycie, http://media2.pl/badania/106571-Czy-Polacy-sa-uczciwi-Raport-Readers-Digest.html [dostęp: 24.08.2015].

25 Por.: Fletcher J. (1966). *Situation Ethics: The New Morality*, Philadelphia: Westminster.

26 Maxwell J. C., op. cit., s. 15–19.

27 Por.: Woellert L. (2002). You Mean Cheating Is Wrong? *Business Week*, 09.12.2002, s. 8; Copeland J. D. (2002). Business Ethics: Three Critical Truths. *Scimitar Ridge, LLC*, 22.07.2002; http://www2.krd.pl/Centrum-prasowe/Aktualnosci/2014/Placisz-w-terminie---jestes-uczciwy [dostęp:24.08.2015].

wanie nikogo nie uczyni automatycznie bogatym i nie zapewni trwałego sukces, jednak może utorować drogę do niego, bowiem etyka w połączeniu z kompetencjami stanowi receptę na osiągnięcie sukcesu[28].

„Etyka dotyczy wyzwania, jakim jest słuszne postępowanie w sytuacji, gdy kosztuje nas ono więcej niż chcielibyśmy zapłacić. Etyka ma dwa aspekty: pierwszy to zdolność do odróżniania dobra od zła, uczciwości od nieuczciwości, przyzwoitości od nieprzyzwoitości. Drugi to zobowiązanie, że będziemy postępować dobrze, uczciwie i przyzwoicie. Etyka wiąże się z działaniem; to nie jest tylko temat do przemyśleń i dyskusji"[29]. Dopiero autentyczne działanie, bez względu na okoliczności, jest prawdziwą miarą charakteru człowieka.

W świadomie podjętym procesie wychowawczym zawsze występują określone cele, a wychowawca dąży do osiągnięcia postulowanych wyników oraz określonego ideału wychowawczego, którym jest „dobrze wychowany człowiek"[30]. W wychowaniu wiedza o wartościach odgrywa podstawową rolę. Bardzo ważnym aspektem staje się poznanie istoty wartości, zrozumienie, jaką rolę odgrywają w życiu człowieka, a także poznanie zależności i relacji między wartościami i celami wychowania. W procesie wychowania należy ukazywać nie tylko wartości, ale również trzeba zwracać uwagę na zagrożenia[31], które powstają w sytuacji odejścia od wartości. Nauczanie wartości, obok czytania, jest niezbędnym i logicznym uzupełnieniem procesu wychowawczego. Świadomość istoty wartości pozwala na szybszą korekcję własnego zachowania[32].

Poznanie i zrozumienie tych zagadnień warunkuje zainicjowanie procesu wychowania ku wartościom zarówno w aspekcie indywidualnym, jak i społecznym. Nadrzędnym celem wychowania jest wspomaganie wychowanka w urzeczywistnianiu szerokiego spektrum wartości, będących drogą do integralnego rozwoju, a tym samym do osiągnięcia przez niego pełni człowieczeństwa. Sama istota człowieczeństwa zawiera się w uznaniu wartości człowieka jako osoby, jego godności, poczucia wolnej woli, rozumności, integralności w wymiarze fizycznym, psychicznym i duchowym, a także w odpowiedzialności za własne decyzje i działania oraz kreowaniu siebie w aspekcie transcendencji. Istota człowieczeństwa wyraża się w realizacji własnych potencjalnych możliwości, w perspektywie rozwojowej, rozumianej w kategoriach „być", zakładającej, by poszerzać i pogłębiać swoje talenty i możliwości i poprzez ich rozwój służyć innym[33]. Wychowanie rozumiane

---

28 Maxwell J. C., op. cit., s. 26.

29 The Josephson Institut. *What Is Ethics Anyway?*, www.josephsoninstitute.org.

30 Struzik Z. (2009). Wychowanie do wartości według nauczania Jana Pawła II. Podstawowe wartości konieczne w procesie wychowawczym. W: T. Bogacka, M. Żmigrodzki (red.), *Wychowanie do wartości w nauczaniu Jana Pawła II. W 30. Rocznicę wyboru Karola Wojtyły na papieża*, Lublin: *Innovatio Press* Wydawnictwo Naukowe WSEI, s. 113.

31 Ibidem, s. 118.

32 I. Koźmińska I. (2010). Uczciwe życie. Teoria i praktyka. *Zwierciadło* (Dziecko w szkole. Podręcznik dla rodziców), nr 1, s. 28–30

33 Chałas K., op. cit., s. 15–16.

jako wspomaganie wychowanka w rozwoju „zakłada uznanie i afirmację wolności, dzięki której obie strony interakcji mogą ujawniać i urzeczywistniać wobec siebie wartości nadające sens ich życiu. W atmosferze wzajemnego zrozumienia, dialogu, życzliwości i otwartości muszą uznać własną wolność i godność, a także okazać autentyczność, poczucie odpowiedzialności, zaufanie i empatię"[34].

Wartościowe wychowanie sprowadza się do wspomagania wychowanków w kreowaniu własnego życia według wartości oraz w animacji innych do urzeczywistniania właściwych wartości. Zadanie to polega na kreowaniu poznawczych ciągów i zrozumieniu aksjologicznych sytuacji, w których młody człowiek ma sposobność do poznawania, zrozumienia, przyjęcia bądź odrzucenia, a także zinternalizowania określonych wartości w strukturze własnego doświadczenia[35].

Celem wychowania do wartości staje się więc aksjologiczna dojrzałość, rozumiana jako wewnętrznie spójna orientacja aksjologiczna we wszystkich jej sferach oraz przyjęcie konsekwentnego wobec niej stosunku do wartości szczegółowych[36]. Wszechstronny i efektywny rozwój ucznia edukacja może zapewnić tylko wówczas, gdy staje się procesem integracji tego rozwoju wokół wartości. Jest to możliwe, gdy wartości będą obecne podczas całego procesu wychowania i kształcenia[37]. Wychowanie do wartości to rozwijanie potrzeby, umiejętności i zdolności do wychowania samego siebie i drugiego człowieka, do budowania nowej i lepszej przyszłości w aksjologicznym aspekcie. Rezultatem tak rozumianego wychowania powinna być pełna realizacja własnej osoby, przejawiająca się w głębi człowieczeństwa[38], którego wskaźnikami będzie służba i pomoc drugiemu człowiekowi.

Solidne wychowanie moralne umożliwia człowiekowi podejmowanie dobrych wyborów etycznych. Gdy ktoś dobrze wie, jak chciałby być traktowany – z godnością, z szacunkiem, zrozumieniem i zaufaniem – to łatwo jest mu zrozumieć, jak powinien traktować innych ludzi[39]. Tylko osoba mająca poczucie własnego sprawstwa, osoba odpowiedzialna i wolna, może w pełni rozwijać własne człowieczeństwo. Podstawowym warunkiem rozwoju jest doświadczenie siebie jako aktywnego podmiotu, który działa w świecie kultury i ponosi odpowiedzialność na ten świat[40].

Wspomaganie wychowanków w praktykowaniu wartości jest zadaniem bardzo trudnym i odpowiedzialnym. Od wychowawcy wymaga to permanentnego bycia z i dla podopiecznego, a także stawiania mu zadań i kreowania sytuacji wychowawczych na miarę jego możliwości rozwojowych, tak by wartości stawały się nie tylko zadaniem, ale i wyzwaniem. Młody człowiek stanie się prawdziwie samodzielny, jeśli wychowawcy nauczą go podejmowania wyzwań, analizowa-

[34] Milerski B., Śliwerski B. (2000) (red.), *Leksykon. Pedagogika*. Warszawa, s. 274.
[35] Furmanek W. (1995). *Człowiek, człowieczeństwo, wychowanie*. Rzeszów, s. 66.
[36] Olbrycht K., op. cit., s. 95.
[37] Dubis M. (2013). *Świat wartości i plany życiowe licealistów*. Lublin: Wydawnictwo WSEI, s. 52.
[38] Chałas K., op. cit., s. 49.
[39] Maxwell J. C., op. cit., s. 26.
[40] Kozielecki J. (1996). *Człowiek wielowymiarowy*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak", s. 40.

nia własnych błędów, wyciągania z nich wniosków, pobudzą chęci do pracy oraz nieustannego poszerzania własnej wiedzy[41]. Wychowanie, rozumiane jako wybór wartości, jest przygotowaniem podopiecznego do życia we współczesnym świecie i współkreowania rzeczywistości. Rezultatem tak pojmowanego wychowania powinna być jednostka w pełni realizująca własną osobowość, przejawiającą się w głębi człowieczeństwa[42], poprzez wybór wartości i ich praktykowanie.

Od młodych ludzi XXI wieku oczekuje się, by byli gotowi podejmować odpowiedzialne decyzje, by byli uczciwi, by nie działali w sposób dwuznacznie moralny, by stawiali przed sobą bardziej realistyczne i ostrożne cele, by umieli jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie: czy to, co robię, jest dobre i słuszne? Od młodego pokolenia wychowanego ku i do wartości oczekuje się, by umiało krytycznie wartościować siebie i sytuacje, których będzie nie tylko świadkiem, ale również uczestnikiem, by było otwarte na zmiany, gotowe do podejmowania twórczych i kreatywnych działań, by byli to ludzie ambitni, kreujący siebie i lepszą jakość życia nas wszystkich.

[41] Pilarska P. (2015). Rozwój albo trwanie. *Psychologia w Szkole*, nr 3, s. 34.

[42] Dubis M. (2011). Wartości w procesie wychowania. W: J. Szempruch, M.J. Szymański (red.), *W trosce o nauki pedagogiczne i rozwój polskiej edukacji*. Lublin-Kraków: *Innovatio Press* Wydawnictwo Naukowe WSEI, s. 397.

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE 2015(2)
ROZPRAWY I MATERIAŁY (PEDAGOGIKA), s. 41–54

Michał Pyter
Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Psychologiczne i pedagogiczne uwarunkowania w wychowaniu ku wartościom

Psychological and pedagogical conditions in the education towards values

Streszczenie

Głównym celem niniejszego artykułu jest przedstawienie problematyki kształtowania wartości w wychowaniu dziecka w rodzinie oraz w szkole, jako dwóch podstawowych środowiskach wychowawczych. Jest to temat niewątpliwie bardzo ważny w obecnych czasach, w których pojęcie rodziny jest zniekształcone, a środowisko szkolne jest polem manewrów dla nowo wprowadzanych reform. W celu rzetelnego zaprezentowania powyższej problematyki, artykuł podzielony został na cztery części. W pierwszym rozdziale zaprezentowane zostało pojęcie wartości. Następnie przedstawiono charakterystykę wartościowania. Rozdział trzeci zawiera przegląd wybranych typologii wartości. Ostatnia część dotyczy kształtowania wartości w rodzinie oraz w szkole. Niniejsza publikacja może stanowić pomocne źródło informacji dla rodziców oraz wychowawców. Jednocześnie może stać się inspiracją do dalszego poszukiwania i pogłębiania wiedzy związanej z wychowaniem ku wartościom.

Summary

The main aim of this article is to present the issue of developing the values during child upbringing in a family and at school, which are two basic educational environments. This is certainly a very important and timely topic at the time when the concept of family is distorted and the school environment becomes a room for maneuvers with the newly introduced reforms. To provide a just presentation of the mentioned issue, the article is divided into four parts. In the first part the concept of value is presented, followed with the characteristics of valuation. The third part contains the overview of selected value typologies. The last part concerns the value formation in a family and at school. This publication can be a useful source of information for parents and educators. At the same time it can become an inspiration for further exploration and deepening of the knowledge related to education towards values.

Słowa kluczowe: wartości, wartościowanie, rodzina, szkoła, kształtowanie wartości
Keywords: values, valuation, family, school, developing the values

Wprowadzenie

Nieodłącznym elementem życia człowieka, jego narodzin, rozwoju, wychowania i starzenia się, jest świat wartości. Życie jednostki pozbawione byłoby fundamentu, sensu i celu, gdyby nie wartości, z którymi styka się już od narodzin. Człowiek ceni i dąży ku określonym wartościom, które przez społeczeństwo, kulturę, dziedzictwo i tradycję zostały uznane za dobre i pożądane. Jednak jego wartościowanie zmienia się w ciągu całego życia, uzależnione od etapu rozwojowego i szeregu czynników, zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych. Należy również pamiętać, gdzie wartości mają swój początek na drodze człowieka do samorealizacji. Tym momentem w życiu jednostki, w którym po raz pierwszy spotyka się z wartościami, są interakcje z własnymi rodzicami. To właśnie na nich spoczywa obowiązek przekazania i wychowania dziecka w świecie wartości. Dzięki rodzicom dziecko poznaje, czym jest miłość, dobro, prawda i odpowiedzialność. Tak przygotowany młody człowiek może udać się w dalszą drogę, gdzie zetknie się z kolejnym środowiskiem, którego zadaniem jest wychowanie ku wartościom. Szkoła pełni niezwykle istotną funkcję w kształtowaniu wartości. To właśnie tam dziecko ma możliwość dalej rozwijać wartości poznane dzięki rodzicom oraz poznawać zupełnie nowe. Człowiek odkrywa i rozwija swoje wartości nie tylko w oparciu o rodzinę i szkołę, należy jednak pamiętać, że to właśnie te środowiska pełnią kluczową rolę w kształtowaniu wartości rozwijającej się jednostki.

1. Pojęcie wartości

Do precyzyjnego przedstawienia problematyki niniejszego artykułu niezbędne jest wyjaśnienie, czym w istocie są wartości, oraz jak pojęcie to opisywane jest w literaturze.

Ponieważ wartość jest pojęciem niejednoznacznym oraz odnoszącym się do wielu dziedzin nauki, jego objaśnienie wymaga odwołania zarówno do aksjologii, jak i do psychologii. Już od starożytności wartości były przedmiotem zainteresowania filozofów. W odniesieniu do tego pojęcia używali słowa *agathon*, natomiast w średniowieczu słowa *bonum*, które oznaczało „dobro". Innymi określeniami były: „cnota" lub „powinność"[1].

Arystoteles uznawał za dobro to, co jest zgodne z naturą. Za ostateczne dobro uważał szczęście, będące celem istnienia, poznawanego za pomocą intelektu. Cnotą najważniejszą była dla niego mądrość, natomiast myśl traktował jako to, co boskie w człowieku. Był pierwszym, który wprowadził podział na dobra wewnętrzne i zewnętrzne, traktując wyższość tych pierwszych[2]. Platon traktował dobro jako najważniejszą zasadę oraz ostateczny cel świata, które człowiek

[1] Oleś P. (1989). *Wartościowanie a osobowość*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, s. 7–8.
[2] Puzynina J. (1992). *Język wartości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 20.

mógł poznać, pod warunkiem poświęcenia temu swojego życia. Jego zdaniem wartości są samodzielnie bytującymi ideami[3]. Według św. Augustyna i chrześcijan w czasach średniowiecza, najwyższym dobrem był Bóg, rozpoznawany przez człowieka dzięki wewnętrznemu doświadczeniu, w którym najważniejsza jest miłość[4].

Po raz pierwszy pojęcie wartości w znaczeniu aksjologicznym zaczęto rozpatrywać pod koniec XIX wieku w szkole austriackiej zapoczątkowanej przez Franciszka Brentano. Wcześniej pojęcie to wyjaśniało wyłącznie zagadnienia ekonomiczne, arytmetyczne oraz matematyczne[5]. Zapoczątkowało to rozwój aksjologii, który doprowadził do analizowania pojęcia wartości w dwóch odrębnych nurtach: kognitywizmie i akognitywizmie. Pierwszy z nich dzielił się pomiędzy naturalistów, uważających, że wartości są możliwe do poznania na zasadzie empirycznej, podobnie jak cechy każdego przedmiotu. Opozycję stanowili intuicjoniści, zdaniem których wartości są możliwe do poznania za pomocą intuicji. Akognitywizm traktował wartości jako odczucia niepoddające się weryfikacji[6].

Wielki wkład do wiedzy o wartościach wniósł Max Scheler. Uważał on wartości za obiektywne, czyli niezależne od podmiotu. Jego zdaniem jednostka poznaje wartości poprzez intuicję, w sposób emocjonalny. Uważał wartości za różnorodne, tym samym podzielił je na cztery klasy, które stanowią obiektywną hierarchię niezależną od podmiotu[7].

Zdefiniowanie pojęcia wartości w precyzyjny sposób nie jest łatwe, o czym mogą świadczyć różnorodne jego definicje. Zdaniem Cieciucha[8] za trzy podstawowe typy definicji, należy uważać te zaprezentowane przez Piotra Olesia, Gerharda Kloskę oraz Marię Misztal.

Według P. Olesia[9] należy wyróżnić dwa różne podejścia do wartości ludzkich: obiektywistyczne oraz subiektywistyczne. Według podejścia obiektywistycznego, wartość jest niezależną właściwością – obiektywną jakością bytu lub ideą. W myśl tego podejścia, człowiek egzystuje w świecie wartości, które może odkrywać i poznawać. Podejście subiektywistyczne cechuje się definiowaniem wartości jako wyniku procesu wartościowania. Tym samym wartości należy rozumieć jako wynik oceniania i nadawania znaczeń przez jednostkę.

Zdaniem G. Kloski[10] definicje wartości należy podzielić na pięć typów. Definicje relatywistyczne wyjaśniają wartości jako niezmienne cechy przedmiotów,

[3] Ibidem, s. 20.
[4] Ibidem, s. 21.
[5] Wołosiuk B. (2010). *Wychowanie do wartości w edukacji wczesnoszkolnej*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 17.
[6] Puzynina J. (1992), op. cit., s. 22.
[7] Tatarkiewicz W. (2007). *Historia filozofii. Tom 3*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 253.
[8] Cieciuch J. (2007). *Relacje między systemami wartości a przekonaniami światopoglądowymi w okresie dorastania*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 15–16.
[9] Oleś P. (2010). Z badań nad wartościami i wartościowaniem: niektóre kwestie metodologiczne. *Roczniki Psychologiczne*. Tom 5. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 53–57.
[10] Cieciuch J. (2007), op. cit., s. 16–17.

które uzależnione są od danych cech podmiotu, takich jak: potrzeby, postawy, aktywności, wartościowanie, cele lub decyzje. Definicje subiektywistyczne tłumaczą wartości jako określone cechy przedmiotów, takie jak: sądy, idee, przekonania, myśli i tendencje. Definicje relacjonistyczne bazują na relacjach pomiędzy ludźmi i ich cechami a przedmiotami. Definicje instrumentalne wyjaśniają wartości jako wyznaczniki mające czemuś służyć, takie jak: wzory, zasady i kryteria. Ostatnim typem są definicje kulturowe, gdzie wartości funkcjonują w realiach kulturowych i nie odnoszą się do konkretnych jednostek.

Zdaniem M. Misztal[11] definicje wartości należy podzielić na psychologiczne, socjologiczne oraz kulturowe. Definicje psychologiczne podzielone są dodatkowo na trzy różne ujęcia. W pierwszym ujęciu wartości traktowane są jako element systemu przekonań. W drugim ujęciu jako komponent, dzięki któremu człowiek zaspokaja swoje potrzeby. W trzecim ujęciu wartości rozumiane są jako obserwowalne zachowania jednostki.

Należy podkreślić, że wartości są pojęciem interdyscyplinarnym i zależnym od nauki, w zakresie której funkcjonują. Poniżej przedstawione zostaną wybrane definicje wartości funkcjonujące w psychologii i pedagogice.

Słownik psychologiczny[12] wyjaśnia wartość jako ogólną i abstrakcyjną zasadę, która wyznacza wzorce zachowań w określonym społeczeństwie lub kulturze, „[…] którą – w efekcie procesu socjalizacji – członkowie danego społeczeństwa skłonni są wysoko cenić"[13].

Słownik pedagogiczny[14] wyjaśnia wartości jako zależne „[...] od człowieka i jego potrzeb, lecz także i od właściwości samego przedmiotu, na które może się składać suma włożonej weń kwalifikowanej pracy, artyzmu, umiejętności technicznych i in."[15]

Zdaniem J. Gajdy[16] w psychologii wartości są najczęściej rozpatrywane jako zjawiska psychiczne, mające charakter poznawczy. Tym samym stają się one pojęciem bliskoznacznym z terminem „postawy". Hollender[17] uznaje wartości za główny element postaw, wyznaczający kierunek zachowaniom skierowanym na określone cele. Niezwykle istotnej definicji dokonał A. Maslow[18], wyjaśniając wartości jako uwarunkowane biologicznie, których wyznacznikami są predyspozycje jednostki oraz jej potencjał, rozwijające się poprzez kontakt z kulturą. Prowadzi

11 Cieciuch J. (2007), op. cit., s. 16.
12 Reber A. S., Reber E. S. (2008). *Słownik psychologiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 850.
13 Ibidem, s. 850.
14 Okoń W. (2001). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak», s. 432.
15 Ibidem, s. 432.
16 Gajda J. (2013). *Wartości w życiu i edukacji człowieka*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 15.
17 Wołosiuk B. (2010), op. cit., s. 22–23.
18 Ibidem, s. 23–24.

to do dokonywania określonych wyborów, będących odpowiedzią na konkretne potrzeby oraz doświadczenia, jak również na wartość przedmiotu.

Zdaniem K. Popielskiego[19] wartość jest tym, do czego jednostka dąży w zgodzie z nieustannie aktualizującą się pierwotną naturą. Wartość jest dla człowieka czymś cennym, czymś, co odkrywa, co przeżywa, do czego się odnosi. Bez wartości życie jednostki traci sens i znaczenie. Zdaniem autora to właśnie wartości wyznaczają „bio-psycho-duchowe" zdrowie człowieka. Według S. Schwartza[20] wartości to poznawcze reprezentacje motywacyjnego celu, pożądanego przez jednostkę. Poznawcze reprezentacje należy rozumieć jako przekonania, jednak sam cel powinien wiązać się ze stanami ostatecznymi, odnosić się do zbioru sytuacji. M. Rokeach[21] uznaje wartości za trwałe przekonania, iż dana forma postępowania lub finalna sytuacja życiowa są bardziej akceptowane przez jednostkę i społeczeństwo w porównaniu z inna formą postępowania lub finalną sytuacją życiową. S. Epstein[22] wyjaśnia wartości jako przekonania na temat tego, co pożądane. Zdaniem autora to właśnie przekonania kierują zachowaniem jednostki w szeroko pojętych kategoriach zdarzeń.

Na podstawie powyższych definicji wartości można ujmować jako odczucia, zasady, zjawiska psychiczne, postawy, wyznaczniki zachowań, trwałe przekonania lub poznawcze reprezentacje motywacyjnego celu.

Należy również nadmienić, iż powyższe definicje są jedynie niewielką częścią prezentowanych w literaturze wyjaśnień pojęcia wartości.

2. Wartość a wartościowanie

Niezwykle istotne w charakterystyce wartości jest wyróżnienie i wyjaśnienie pojęcia wartościowania, które wbrew pozorom jest terminem znacząco różnym od wartości. W celu rzetelnego rozróżnienia pomiędzy powyższymi pojęciami, należy zwrócić szczególną uwagę na dwie tendencje w definiowaniu wartości. W psychologii wartościowanie jest zazwyczaj definiowane przez pryzmat wartości rozumianych subiektywnie. Tym samym wartości w powyższym ujęciu traktowane są jako wynik wartościowania. Innymi słowy, oceniania i nadawania znaczeń przez jednostkę lub traktowania ich jako aktywności człowieka, w której tworzy

[19] Popielski K. (2008). *Psychologia egzystencji: wartości w życiu*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 12.
[20] Cieciuch J. (2013). *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*. Warszawa: Liberi Libri, s. 42–46.
[21] Ibidem, s. 28–29.
[22] Epstein S. (1990). Wartości z perspektywy poznawczo-przeżyciowej teorii „ja". W: J. Reykowski, N. Eisenberg, E. Staub (red.), *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 12.

on wartości[23]. Należy również przedstawić, jak rozumiane jest wartościowanie, w sytuacji, gdy wartości definiowane są jako niezależne właściwości, czyli w sposób obiektywny. W powyższym ujęciu wartościowanie należy traktować jako eksplorację i odczytywanie wartości istniejących niezależnie od jednostki[24].

Warte wyróżnienia są dwa rodzaje wartościowania, które są najczęściej realizowane przez jednostkę. Pierwszym typem jest wartościowanie świadome (werbalne), przejawiające się przykładowo w wycenie jakiegoś przedmiotu. Drugim rodzajem jest wartościowanie przedświadome (przeżyciowe), którego wyrazem są preferencje, bardzo często realizowane nieświadomie i przejawiające się w zachowaniach[25].

Niezwykle istotnego opisu wartościowania dokonali L. E. Raths, M. Harmin i S. B. Simon[26]. Autorzy wyjaśniają, że jest to możliwość wolnego wyboru spośród kilku możliwości, z uwzględnieniem konsekwencji każdego z wyborów, który jest pozytywnie oceniany przez wybierającego oraz akceptowany przez innych. Jednostka działa w zgodzie z tym wyborem, co prowadzi do utrwalenia wzorca postępowania.

Ważnego opisu wartościowania z punku widzenia pedagogiki dokonał J. Mellibruda[27], tłumacząc proces wartościowania jako rozpoczynający się już w dzieciństwie. Dziecko daje pierwszeństwo tym czynnościom i doświadczeniom, które podtrzymują i umacniają funkcjonowanie organizmu oraz zwiększają jego rezerwy. Analogicznie odrzuca ono wszystko, co temu zagraża. Zdaniem autora wartościowanie u dziecka ma swoje źródła wewnątrz do momentu pojawienia się konfliktu w konfrontacji z wartościami osób trzecich – zazwyczaj rodziców. Dochodzi wtedy do przejęcia sądów wartościujących z zewnątrz. Według autora najwłaściwsze dla pełnego, ugruntowanego życia jest wartościowanie płynące z wewnątrz.

Podczas wartościowania płynącego od wewnątrz niezwykle istotne jest skierowanie uwagi na wewnętrzny głos i wrodzoną zdolność do oceny, którą C. Rogers28 nazywa organicznym procesem wartościowania.

Czytelnego opisu rozwoju procesu wartościowania dokonał J. Pieter[29], nazywając je ocenianiem. Jego zdaniem w początkowym etapie rozwoju dziecka, reaguje ono emocjonalnie na określone zjawiska, ludzi lub rzeczy, chcąc się do nich zbliżyć lub od nich uciec. Następnie zaczyna stopniowo różnicować pomiędzy tym,

[23] Oleś P. (1989). *Wartościowanie a osobowość*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, s. 11; Oleś, P. (2002). Z badań nad wartościami i wartościowaniem: niektóre kwestie metodologiczne. *Roczniki Psychologiczne*. Tom 5. Lublin: TN KUL, s. 54.

[24] Oleś P. (1989), op. cit., s. 14.

[25] Oleś P. (2002), op. cit., s. 64; Epstein S. (1990), op. cit., s. 22.

[26] Oleś P. (2002), op. cit., s. 64–65.

[27] Mellibruda J. (2001). Wewnętrzny proces wartościowania. Pozyskano z: http://www.psychologia.edu.pl/czytelnia/135-zdrowie-i-choroba/1492-wewnetrzny-proceswartosciowania-jerzy-mellibruda.html

[28] Franken R. (2005). *Psychologia motywacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 41.

[29] Pieter J. (1973). *Oceny i wartości*. Katowice: Wydawnictwo „Śląsk", s. 16–18.

co jest dobre, a tym, co złe. Kolejnym etapem jest werbalizowanie swoich ocen. W rezultacie doświadczeń oraz zewnętrznych działań wychowawczych u dziecka dochodzi do krystalizacji określonych sądów na temat ludzi oraz zjawisk. Następnie dochodzi do wytworzenia własnych sądów na temat otaczającego świata. Przedostatnim etapem rozwoju wartościowania jest umiejętność uzasadniania określonych sądów. Prowadzi to do powstania samodzielnych sądów z określoną argumentacją ich obrony, będących podstawą wartościowania. W charakterystyce wartościowania należy również wziąć pod uwagę poszczególne uwarunkowania osób dokonujących wartościowania. Należy zwrócić uwagę na takie właściwości psychospołeczne jak płeć, wiek, pochodzenie, poziom rozwoju moralnego, zawód oraz potrzebę aprobaty i osiągnięć[30]. Wyjaśnienia wartościowania w bardzo prosty sposób, bo jako przekładania czegoś nad coś, dokonał J. Tischner[31]. Wskazując przy tym, że wartościowanie jest niezbędnym elementem wielowymiarowego życia, gwarantem autentyzmu oraz podstawą ludzkiej godności. Zdaniem autora wartości i wartościowanie są ściśle związane z relacją z drugim człowiekiem, dzięki której jednostka może doświadczyć wartościowania oraz sama wyrazić preferencje w świecie zhierarchizowanych wartości. Charakterystykę wartościowania jako preferencji dokonywanych przez pryzmat motywacyjny zaproponował E. Staub[32]. Preferencje uznaje za związane ze sposobem myślenia i systemem poznawczym. Autor wyróżnia dwie podstawowe moralne orientacje wartościujące. Pierwszą z nich należy rozumieć jako koncentrację jednostki na drugim człowieku, natomiast drugą jako skupianie się na regułach i zasadach moralnych. Tym samym można mówić o orientacji prospołecznej oraz orientacji na reguły. Wartościowanie może być również rozumiane jako proces nadawania znaczeń wartościom przez dane grupy kulturowe czy społeczne[33]. Znaczącego wyróżnienia dokonuje M. Stepulak[34], tłumacząc poczucie własnej wartości jako jeden z aktów wartościowania. Autor tłumaczy, iż jest to porównywanie siebie z innymi osobami, ideami lub rzeczami.

Na podstawie powyższych rozważań na temat wartościowania, należy stwierdzić, iż jest to pojęcie niejednoznaczne. Wyłania się jednak pewna kategoryzacja znaczeń. Pierwsza ich grupa traktuje wartościowanie jako odnoszące się bezpośrednio do wartości, gdzie pełni funkcję kreującą i odtwarzającą wartości – odczytywanie, przeżywanie, tworzenie, odkrywanie wartości. Druga grupa traktuje wartościowanie jako odnoszące się do obiektów, w stosunku do których

[30] Skarżyńska K. (1990). Perspektywa ewaluatywna a ocena sprawiedliwości decyzji alokacyjnych. W: J. Reykowski, N. Eisenberg, E. Staub (red.), *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 163.

[31] Tischner J. (2011). *Myślenie według wartości*. Kraków: Wydawnictwo Znak, 527–545.

[32] Epstein S. (1990), op. cit., s. 59–65.

[33] Oleś P.(2002), op. cit., s. 65.

[34] Stepulak M. (2002). Psycholog wobec świata wartości. W: M. Stepulak (red.), *Dylematy etyczno-zawodowe psychologa*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 113.

dokonywane jest wartościowanie – preferowanie, porównywanie, dawanie pierwszeństwa lub odrzucanie.

3. Typologia wartości

Niezbędnym dopełnieniem przedstawionej charakterystyki sposobów definiowania pojęcia wartości i wartościowania jest krótkie zaprezentowanie podstawowych typologii wartości.

Jednego z najbardziej znanych podziałów wartości oraz ich hierarchizacji dokonał Max Scheler. Autor wyróżnia pięć typów wartości, uporządkowanych w hierarchii. Zaczynając od najniższych, należy wymienić wartości hedonistyczne, utylitarne, witalne, duchowe oraz religijne[35]. Wartości religijne związane są z poczuciem szczęścia i rozpaczy, wiarą i niewiarą, głębokim szacunkiem oraz uwielbieniem[36]. Definiowane są jako świętość oraz wartości najbardziej cenione przez ludzi. Wartości duchowe są niezależne od ciała oraz otoczenia. Związane są z wartościami poznawczymi oraz estetycznymi[37]. Wartości witalne związane są z ogólnym pojęciem zdrowia i śmierci, siłą i słabością, zdrowiem i chorobą, starzeniem się i śmiercią. Do wyznaczników tych wartości należy powodzenie oraz pomyślność[38]. Wartości utylitarne związane są z użytecznością lub nieużytecznością, a rozumiane jako wartości pochodne[39]. Wartości hedonistyczne należy rozumieć jako związane z przyjemnością i nieprzyjemnością. Wyznacznikiem tych wartości jest rozkoszowanie się i doznawanie cierpień[40].

Istotnego podziału wartości dokonał również R. Ingarden, który wyróżnił trzy główne kategorie wartości: witalne, kulturowe oraz moralne. Wartości witalne autor powiązał z odczuwaniem przyjemności oraz użytecznością. Wartości kulturowe związane są z wartościami estetycznymi, poznawczymi oraz socjalnymi. Zdaniem Ingardena wartości moralne odgrywają najważniejszą rolą w ludzkiej egzystencji[41].

E. Spranger proponuje, by wartości podzielić na teoretyczne – związane z odkrywaniem prawdy, do której prowadzi nauka; wartości ekonomiczne – najważniejsze dla osób ceniących dobra materialne; estetyczno-artystyczne – związane z przeżywaniem piękna i harmonii; społeczne – związane z altruizmem; poli-

[35] Wołosiuk B. (2010). *Wychowanie do wartości w edukacji wczesnoszkolnej*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 30–31.
[36] Trębicki J. (1973). *Etyka Maxa Schelera. Przyczynek do ogólnej teorii wartości*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 62–64.
[37] Wołosiuk B. (2010), op. cit., s. 30.
[38] Puzynina J. (1992). *Język wartości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 33–34.
[39] Wołosiuk B. (2010), op. cit., s. 31.
[40] Trębicki J. (1973), op. cit., s. 66–67.
[41] Puzynina J. (1992), op. cit., s. 34–35.

tyczne – najistotniejsze dla ludzi ceniących władzę i wpływy; wartości religijne – związane z wiarą w Boga[42].

Według A. Maslowa wyznacznikiem wartości są ludzkie potrzeby. Warto zatem zaprezentować w zarysie hierarchię potrzeb tego autora. Wyróżnia on pięć typów potrzeb usytuowanych od podrzędnych i zarazem najbardziej determinujących do bardziej społecznych i wyższych. Na samym szczycie hierarchii usytuowane zostały potrzeby samorealizacji, które są bezpośrednio związane z konstruowaniem systemu wartości. Poniżej znalazły się potrzeby szacunku, podzielone na płynące z wewnątrz (pragnienie osiągnięć, kompetencji, fachowości) oraz z zewnątrz (uznanie, docenienie, status). Potrzeba szacunku jest bezpośrednio związana z poczuciem własnej wartości. Kolejne w hierarchii są potrzeby miłości i przynależności, związane m.in. z przyjmowaniem i obdarzaniem uczuciami oraz przyłączaniem i przynależnością do grup. Potrzeba bezpieczeństwa dotyczy przede wszystkim stabilności, wolności, pokoju, opieki oraz poczucia prawa i granic. Najniższymi z potrzeb, ale i uzależniającymi od siebie wszystkie pozostałe, są potrzeby fizjologiczne, związane z głodem, snem, seksem etc[43].

Niezwykle ważnego wyróżnienia typologicznego dokonał M. Rokeach. Autor ten podzielił wartości na instrumentalne – związane z ogólnie pojętymi sposobami postępowania, oraz na wartości ostateczne – wyjaśnione jako najistotniejsze, ponadsytuacyjne cele życia człowieka. Autor wyróżnia w sumie 36 wartości podzielonych na wartości ostateczne oraz instrumentalne (po 18 wartości w każdej z tych grup). Przykładowymi wartościami ostatecznymi są: mądrość, wolność, zbawienie oraz dojrzała miłość; a wartościami instrumentalnymi: uczciwy, odważny, przebaczający oraz zdolny[44].

Innym modelem prezentującym typologię wartości, jest ten zaprezentowany przez S. Schwartza. Przedstawił on kołowy model, w którym sąsiadujące ze sobą wartości mogą być współrealizowane, a pomiędzy położonymi dalej lub naprzeciwko siebie może dochodzić do konfliktów. Ostateczna wersja modelu zawiera 19 sąsiadujących obok siebie wartości, które przypisane są wartościom wyższym lub pełnią obie funkcje. Wartości te są najpierw przyporządkowane czterem celom, a następnie tendencjom motywującym związanym z koncentracją na sobie lub na innych oraz wzrostem lub ochroną siebie[45].

Powyższa analiza prezentuje mnogość i różnorodność wartości, które otaczają człowieka. Ponadto wyraźnie zarysowuje się pewna ogólna tendencja dzielenia wartości na wyższe oraz niższe, określające życie człowieka od narodzin aż do śmierci. Warto zatem przyjrzeć się bliżej pierwszym etapom życia jednostki, nieodłącznie związanym z odkrywaniem i poznawaniem wartości.

---

42 Wołosiuk B. (2010), op. cit., s. 21.

43 Maslow A. (2009). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 62–71.

44 Cieciuch J. (2007), op. cit., s. 18–19; Puzynina J. (1992), op. cit., s. 37–39.

45 Cieciuch J. (2013). *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*. Warszawa: Liberi Libri, s. 56–64.

4. Kształtowanie wartości

Ukierunkowane oddziaływanie wychowawcy na wychowanka to najbardziej uproszczona definicja wychowania. Pod pojęciem wychowawcy należy rozumieć rodziców dziecka oraz jego nauczycieli i wychowawców. Należy jednak pamiętać, że nieodłącznym elementem wychowania jest kształtowanie wartości, innymi słowy wychowywanie ku wartościom. Zakładając, iż proces kształtowania wartości u dziecka rozpoczyna się na określonym etapie rozwoju, warto krótko przedstawić przykładowe koncepcje rozwoju człowieka, ujmujące kształtowanie wartości.

Koncepcją prezentującą etapy życia człowieka jest teoria zadań rozwojowych R. Havighursta, który dzieli cykl życia jednostki na sześć etapów – niemowlęctwo i wczesne dzieciństwo, adolescencja, wczesna dorosłość, wiek średni oraz późna dojrzałość. Każdy z tych etapów zawiera określone zadania rozwojowe. Zdaniem autora etapem, który najściślej związany jest z kształtowaniem wartości, jest adolescencja. Jedno z ośmiu zadań rozwojowych, należących do tego etapu życia młodego człowieka, związane jest z rozwojem sieci wartości, systemu etycznego oraz ideologii[46]. Kolejną koncepcją biorącą pod uwagę wartości jako nieodłączny element rozwoju człowieka, jest teoria rozwoju M. Eriksona. Jego zdaniem wartości są kluczowym elementem tożsamości człowieka. Natomiast do ukształtowania się tożsamości niezbędne jest odnalezienie odpowiedzi na takie pytania jak: kim byłem, kim jestem, kim mogę być oraz kim będę[47].

Warto w tym miejscu krótko przedstawić, jak zmieniały się preferencje wartości na przełomie ostatnich dziesięcioleci. W ostatnim stuleciu zauważalne są diametralne zmiany w zakresie preferowania określonych wartości, co niewątpliwie wynika ze zmian w procesie ich kształtowania oraz z wpływów społeczno-kulturowych określonych dekad.

Badania przeprowadzone przez Józefa Pietera w okresie międzywojennym wykazały, iż wśród adolescentów dominuje preferencja wartości, które związane są ze służbą społeczną i społeczeństwem. W obecnych czasach wartości te są najmniej istotne wśród młodzieży. Kolejne badania, przeprowadzone przez Hannę Świdę-Ziembę na przełomie lat 70. i 80., wykazały wzrost preferencji wartości związanych z intelektualizmem i perfekcjonizmem, a spadek tych związanych z dobrami materialnymi i społeczeństwem[48]. Natomiast badania przeprowadzone przez Jana Cieciucha w 2007 roku wskazują na preferencję wartości związanych z bezpieczeństwem rodziny, mądrością, miłością, wolnością, uczciwością oraz szczęściem. Wartościami najmniej preferowanymi przez młodzież są piękno, uznanie społeczne, życie pełne wrażeń, posłuszeństwo oraz uzdolnienia[49].

[46] Cieciuch J. (2007). op. cit., s. 67–71.
[47] Cieciuch J. (2013). op. cit., s. 127–128.
[48] Ibidem, s. 125.
[49] Ibidem, s. 126–127.

Do podstawowych elementów składających się na kształtowanie wartości należy zaliczyć środowisko wychowawcze, w którym dziecko dorasta. Pierwszym środowiskiem, w którym przekazuje się i kształtuje wartości jest rodzina. Do elementarnych zadań, które powinny być realizowane przez rodziców, należy wspomaganie dziecka w odkrywaniu swojej niepowtarzalności i wyjątkowości, która jest warta miłości oraz szacunku; odkrywanie wartości innych ludzi oraz troski o nich; przezwyciężanie egoizmu oraz odkrywanie umiejętności działania w imię dobra innej jednostki[50]. Model rodziny przedstawiony w *Karcie Praw Rodziny* zakłada, iż powinna to być wspólnota solidarności i miłości, posiadająca wyjątkowe możliwości do przekazywania i nauczania wartości. Rodzicom przysługuje prawo do wychowania dzieci w sposób zgodny z przekonaniami religijnymi, moralnymi oraz tradycją rodziny[51]. Warto również zauważyć, jak wcześnie rozpoczyna się proces kształtowania wartości u dzieci. Zdaniem K. Harter dziecko już od 5–7 roku zaczyna dysponować podstawowymi preferencjami wartości, co wskazuje na niezwykłą istotność wychowania w świetle wartości już od najmłodszych lat[52].

Przekazywanie wartości oraz przyswajanie ich przez dziecko odbywa się przy pomocy takich mechanizmów jak modelowanie, naśladowanie, identyfikacja, które występują w relacji z najważniejszymi osobami w życiu dziecka – rodzicami. Do elementów takiej relacji należy między innymi dialog, który ma niebagatelny wpływ na kształtowanie się wartości u dziecka. Jednym z powodów takiego stanu rzeczy są wypowiedzi rodziców, zawierające sądy ewaluacyjne, które odbierane są przez dziecko jako prawdy absolutne. Tym samym przekłada się to na istotność wartości uznawanych i prezentowanych przez rodziców. Rodzice, będący autorytetem i wzorem do naśladowania dla swoich dzieci, stanowią fundament ich kształtującej się tożsamości oraz stosunku do dobra. Kolejnym bardzo istotnym elementem w relacji między dzieckiem a rodzicami jest hierarchia rodzinna. Jeżeli dziecko nie uznaje wyższości własnych rodziców, może mieć problem w podporządkowaniu się ich decyzjom oraz poszukiwaniu wzorców poza rodziną[53].

Należy również pamiętać, że wartości uniwersalne przekazywane w rodzinie, otwierają młodzież na wartości duchowe oraz religijne. Do najważniejszych wartości funkcjonujących i przekazywanych w rodzinie powinna należeć prawda oraz miłość. Prawda, rozumiana jako prawdomówność, powinna być traktowana przez rodzinę jak misja, polegająca na dawaniu przykładu przez właściwy styl życia oraz postawę poszanowania prawdy. Idealnym sposobem przekazywania kolejnej wartości jest miłość małżeńska. Dzięki właściwie przekazanej miłości,

[50] Stepulak M. (2011). Przekazywanie wartości ludzkich w rodzinie. W: K. Sosna (red.), *Obszary wychowania moralnego. Wychowanie moralne czy do moralności?* Katowice: Księgarnia św. Jacka, s. 13–14.

[51] Brzeziński M. (2011). Przekazywanie wartości chrześcijańskich w rodzinie. W: K. Sosna (red.), *Obszary wychowania moralnego. Wychowanie moralne czy do moralności?* Katowice: Księgarnia św. Jacka, s. 21.

[52] Cieciuch J. (2013). op. cit., s. 138.

[53] Papugowa W. (2010). Wprowadzenie dziecka w świat wartości. *Wychowawca* 4/2010, s. 8–11.

rozumianej jako wartość, dziecko uczy się dbania o dobro partnera, jako istotnego elementu życia, dawania wsparcia oraz odczuwania szczęścia w obecności i z powodu jego osoby[54].

Należy zatem stwierdzić, że prezentowany przez rodziców system wartości jest dla ich dzieci wyznacznikiem tego, co można robić, a czego nie, tego, co dobre oraz tego, co złe. Można użyć stwierdzenia, iż dziecko widzi świat oraz siebie przez rodziców, którzy pokazują mu, w jaki sposób oraz po co żyć. Jest to niezbędny czynnik ich rozwoju osobistego. Tak rozwijające się dziecko osiąga moralną kontrolę postępowania oraz kreuje własne spojrzenie na świat. Rodzice wychowujący dzieci ku wartościom powinni uświadomić im, czym jest godność drugiego człowieka oraz przekazać inne wartości w sposób możliwy do przyjęcia oraz zaakceptowania jako własnych. Przekaz wartości powinien być dostosowany do możliwości dziecka, z uwzględnieniem intelektu, emocji, jak również woli[55].

Można zatem podsumować, że «[...] najbardziej adekwatnym i naturalnym systemem, służącym przekazywaniu wartości jest prawidłowo ukształtowana rodzina [w której] [...] przekazywane są najważniejsze, ludzkie wartości, m.in. [...] prawda, odpowiedzialność, miłość, dobro, wolność czy tolerancja»[56].

Następnym podstawowym środowiskiem kształtującym wartości jest szkoła, która powinna być wsparciem dla rodziców w wychowywaniu dzieci. Do niezwykle istotnych kwestii związanych ze szkołą należy program wychowawczy, który należy budować w porozumieniu z rodzicami oraz w oparciu o wartości. Osobą, która przyczynia się do kształtowania wartości w szkole, jest nauczyciel lub wychowawca. Powinien on swoim życiem, poglądami, zachowaniem oraz wyznawanymi wartościami dawać wzór do naśladowania[57]. Warto również spojrzeć na postać nauczyciela jako na autorytet dla dziecka. Do stania się nim nie wystarczy wyłącznie określona postawa czy postępowanie według pożądanych społecznie wartości. Istotnym czynnikiem jest to, jak nauczyciel postrzegany jest przez innych. Uwarunkowane jest to głównie spełnieniem pewnych oczekiwań stawianych przez dzieci. Wśród oczekiwań tych należy wymienić: prawdziwie ludzkie traktowanie dzieci, umiejętne porozumiewanie się oraz tworzenie serdecznej i przyjaznej atmosfery. Bardzo istotne są również cechy osobowościowe wychowawcy oraz jego kompetencje zawodowe[58].

Należy w tym miejscu wyjaśnić, czym charakteryzuje się wychowanie do wartości w edukacji szkolnej dziecka. Pojęcie to można ujmować dwojako, ponieważ jest to przygotowanie do samodzielnego i świadomego funkcjonowania w świecie wartości (dostrzeganie oraz wybieranie ich), jak również przygotowanie i zmoty-

[54] Stepulak M. (2011), op. cit., s. 18–20.
[55] Brzeziński M. (2011), op. cit., s. 24–29.
[56] Stepulak M. (2011), op. cit., s. 20.
[57] List Pasterski Episkopatu Polski (2013). *Wychowanie do wartości*. Pozyskano z: http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WE/kep/wychowanie_21062013.html.
[58] Łobocki M. (2002). *Wychowanie moralne w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza «Impuls», 123–128.

wowanie do dobrowolnego i świadomego uznawania pożądanych wartości (hierarchizacja oraz realizacja)59. Należy stwierdzić, że wychowanie ku wartościom nie jest łatwym zadaniem, ponieważ nie może polegać na narzucaniu dziecku określonych wartości. Należy zatem korzystać z pewnych rozwiązań, będących dalekimi od narzucania wartości. Są to między innymi strategie dysonansu, świadectwa, stymulacji, klaryfikacji oraz techniki klasyfikacji wartości. Nie należy również zapominać o istotności dialogu pomiędzy wychowawcą a wychowankiem. Dialog ten powinien opierać się na partnerstwie[60].

Wartości w edukacji powinny stanowić rdzeń oraz przenikać proces wychowania. Jednocześnie muszą być możliwe do zaakceptowania przez wychowanków oraz zidentyfikowania się z nimi. Podobnie jak wychowanie w rodzinie, szkoła powinna uczyć dzieci życia według wartości. Poprzez takie oddziaływanie u wychowanków ukształtują się wartości związane różnymi rolami społecznymi, dzięki którym będą mogli świadomie realizować się w przyszłości[61].

Na zakończenie warto wspomnieć o negatywnym wpływie treści obecnych w mass mediach, które w sposób karykaturalny zniekształcają pojęcie wartości. Do szczególnie zagrożonej grupy odbiorców należą dzieci oraz młodzież, u których identyfikacja i kształtowanie wartości odgrywa niezwykle istotną rolę, mającą wpływ na ich dalsze życie. Wskazują również na to badania przeprowadzone przez J. Gorbaniuk i M. Wyżlic[62], w których autorki wskazują na istotny wpływ oglądania seriali na wyznawany system wartości u młodzieży. Przejawia się to na dwa sposoby. Część badanych neguje treści przekazywane przez serial, jako niezgodne z wartościami religijnymi w życiu rodzinnym. Druga część badanych traktuje je jak wzór wyznaczający funkcjonowanie współczesnej rodziny.

Powyższe rozważania dotyczyły dwóch środowisk kształtujących wartości u dzieci. Nie należy jednak traktować ich jako dwóch odrębnych instytucji. W obecnych czasach zauważalna jest pewnego rodzaju „walka" pomiędzy rodzicami a wychowawcami. Wychowawcy czasem na siłę próbują narzucać swoje pomysły, idee i wartości, będące niejednokrotnie antywartościami. Natomiast rodzice wolą zrzucać swoje niepowodzenia wychowawcze na szkołę. Między obiema powyższymi instytucjami powinno dojść do współpracy, mającej głównie na uwadze najważniejszą wartość, jaką jest dziecko, które wychowują.

---

59 Olbrycht K. (2012). *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*. Pedagogia Christiana 1/29, s. 89–100.

60 Wołosiuk B. (2010), op. cit., s. 109–112.

61 Denek K. (2008). Związek edukacji z wartościami. *Neodidagmata* 29/30, s. 25–36.

62 Stepulak M. (2011), op. cit., s. 16–17.

***

Wartości, niezależnie od sposobu definiowania, są nieodłącznym elementem i motywem życia jednostki. Już od urodzenia człowiek unika tego, co nieprzyjemne i dąży ku temu, co miłe, dokonując pierwszych wartościowań w swoim życiu. Dorastając, jednostka rozpoznaje i nazywa coraz więcej wartości, z którymi w rezultacie zaczyna się identyfikować. Prowadzi to do powstania określonej hierarchii wartości, warunkującej jej życie. Świat wartości jest miejscem, gdzie istota ludzka nie jest sama, szczególnie na początku swojej drogi. Funkcjonując w środowisku rodzinnym oraz szkolnym, poddawana jest działaniom wychowawczym, których misją powinno być wychowanie ku wartościom.

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE 2015(2)
ROZPRAWY I MATERIAŁY (PEDAGOGIKA), s. 55–68

Wiesław Kowalski
Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Koncepcja pedagogiczna Wiosek Dziecięcych SOS

The pedagogical concept of Children's Villages SOS

Streszczenie

Artykuł przedstawia system opiekuńczo-wychowawczy jednej z form opieki nad dziećmi osieroconymi i opuszczonymi, jaką są Wioski Dziecięce SOS. Obejmuje dwie części: zasady pedagogiczne Wiosek Dziecięcych SOS oraz zmiany w funkcjonowaniu Wiosek Dziecięcych SOS w Polsce. W pierwszej części artykułu omówiono cztery podstawowe zasady funkcjonowania Wiosek Dziecięcych SOS, które ich twórca – Hermann Gmeiner – określił za pomocą czterech pojęć: *matka, rodzeństwo, dom, wioska*. W tej części artykułu przedstawione zostały także poglądy H. Gmeinera dotyczące krytyki funkcjonowania ww. zasad, a szczególnie braku ojca w rodzinie wioskowej. Część druga artykułu odnosi się do zmian wprowadzonych w Wioskach Dziecięcych SOS w Polsce. Zmiany dotyczą uznania Wiosek Dziecięcych SOS za placówki opiekuńczo-wychowawcze typu rodzinnego oraz włączenia tej formy opieki nad dziećmi do polskiego systemu opieki nad dzieckiem, a także, co najważniejsze, możliwości zatrudniania w nich małżeństw. W tej części określone zostały także mocne i słabsze strony funkcjonowania Wiosek Dziecięcych SOS w Polsce.

Summary

The article shows educational and care system as one of forms of caring for orphaned and abandoned children. It consists of two parts: educational principles of Children's Villages SOS and the specificity of the activity of Children's Villages SOS in Poland. The first part of the article outlines four basic principles of Children's Villages SOS created by their founder – Villages Hermann Gmeiner. They provide the basis for educational and caring activity of the villages. These principles are defined as: mother, siblings, family, village. In this part a critical reviews of H. Gmeiner on the activity principles of the villages, and the lack of a father in the family in particular, are presented. The second part of the article refers to the changes made in the Children's Villages SOS in Poland. The amendments relate to the recognition of Children's Villages SOS as childcare centers of family type and the inclusion of this form of child care to the Polish system of child care. The most important change is the possibility of marriage couples to work in the villages. The strengths and weaknesses of functioning of Children's Villages SOS in Poland have also been identified.

Słowa kluczowe: Wioski Dziecięce SOS, matka, rodzeństwo, dom
Keywords: Children's Villages SOS, mother, siblings, home

Pierwotne założenia koncepcji pedagogicznej Hermanna Gmeinera – twórcy Wiosek Dziecięcych SOS, oparte były na czterech podstawowych zasadach:

1. Każde osierocone dziecko na nowo otrzyma matkę, która nie tylko opiekuje się dziećmi, ale także oferuje im swoją miłość – coś, czego nie są w stanie zapewnić wychowawcy wszystkich innych placówek zajmujących się opieką nad sierotami. Bez miłości nie ma mowy o prawidłowym wychowaniu[1].
2. Dzieci nie powinny przebywać w grupach rówieśniczych, lecz żyć wśród braci i sióstr w różnym wieku, od malców do dorastających, jak w rodzinie[2].
3. Każda rodzina SOS powinna posiadać własny dom, rzeczywisty rodzinny dom, a nie tylko miejsce do spania i jedzenia. Dom, w którym każde pomieszczenie spełnia własną funkcję, w którym każde dziecko posiada swoje miejsce przy stole, łóżko, miejsce zabawy i nauki. Dom pozostaje dla dzieci na zawsze ich domem rodzinnym, do którego wracają także jako ludzie dorośli[3].
4. Wioska Dziecięca SOS ma składać się z 14 do 20 domów. Stanowić ma dla dziecka wzorzec porządku i wspierać je w nawiązywaniu kontaktów ze środowiskiem[4].

Wdrażanie wspomnianych zasad pedagogicznych powinno pozwolić na stworzenie warunków rozwoju zbliżonych do warunków naturalnej rodziny, a to z kolei pozwala dzieciom osieroconym na zdobywanie doświadczeń społecznych i emocjonalnych w sposób spontaniczny, niewymagający tworzenia sztucznych sytuacji wychowawczych.

Zgodnie z pierwszą zasadą grupę 7–8 dzieci w różnym wieku i różnej płci wychowuje jedna kobieta, którą dzieci po pewnym czasie mogą nazywać matką. Matkami zostają kobiety samotne i bezdzietne, które decydują się na wychowanie powierzonych jej dzieci. Matka wioskowa opiekuje się dziećmi praktycznie przez 24 godziny na dobę. Praca jej nie polega wyłącznie na opiece, ale tak jak każda matka naturalna powinna dawać im swoją miłość – coś, czego nie są w stanie zapewnić wychowawcy innych placówek zajmujących się opieką nad sierotami. Gmeiner pisał: „Bez miłości nie ma mowy o prawidłowym wychowaniu. Jeśli dziecko nie będzie się czuło kochane, stosowanie jakichkolwiek metod wychowawczych nie będzie miało najmniejszego sensu”[5]. Ma to ogromne znaczenie, zwłaszcza w przypadku dzieci osieroconych i tych, które przychodzą z rodzin dysfunkcyjnych.

Dzieci te niejednokrotnie mają za sobą wiele najróżniejszych przeżyć traumatycznych, które wycisnęły swoje piętno na ich psychice i w sposób destrukcyjny oddziałują na ich rozwijającą się dopiero osobowość. Dlatego też Gmeiner przykładał tak dużą wagę do okazywania miłości. Pisał: „Kobiety, które chcą zostać matkami w Wiosce Dziecięcej SOS powinny oprócz talentu pedagogicznego od-

[1] Gmeiner H. (1953). *Die DOS Kinderdőrfer*. Innsbruck, s. 25.
[2] Ibidem, s. 36.
[3] Ibidem, s. 44.
[4] Ibidem, s. 49.
[5] *Festschrift: Herman Gmeiner Vater der SOS Kinderdőrfer*, Innsbruck 1987, s. 10–18.

znaczać się miłością do dzieci, ponieważ te, które przychodzą do naszej wioski są prawie zawsze duchowo poranione. Cierpią one często z powodu kompleksu niższości, pragną czuć się komuś potrzebne, być dla kogoś ważne, cierpią na głód miłości, przeżywają różnego rodzaju lęki. [...] Wiadomo powszechnie jak ważny jest dla rozwoju dziecka kontakt psychiczny z matką. Dopiero na tej podstawie możliwe jest jakiekolwiek oddziaływanie wychowawcze"[6]. W innym zaś miejscu podkreślał, że niewiele warte jest wychowanie dzieci, które nie ma oparcia w bliskim kontakcie emocjonalnym[7]. Powinnością wioskowej matki jest więc, w pierwszym rzędzie, zaakceptować powierzone jej dzieci i obdarzyć je miłością. W pierwszym okresie Gmeiner rozszerzył w swojej koncepcji pedagogicznej ideę matki. W prowadzeniu gospodarstwa domowego i opiece nad dziećmi pomaga jej druga kobieta, nazywana przez dzieci ciocią. Jest to osoba niezamężna, dyspozycyjna, zatrudniona w Wiosce Dziecięcej SOS. Ciocia SOS współtworzy atmosferę domu, zastępuje matkę SOS w czasie urlopu czy choroby. Wykonując w zastępstwie zadania matki, jest ona zobowiązana prowadzić dom zgodnie z wcześniejszymi ustaleniami, poczynionymi przez matkę. Ciocia jest osobą zaprzyjaźnioną z rodziną wioskową, w której pracuje. Jej pomoc pozwala matce poświęcić więcej czasu na naukę i wychowanie dzieci.

W zasadzie ciocia SOS pracuje naprzemiennie w dwóch domach, nie będąc tak jak matka SOS osobą na stałe związaną z rodziną wioskową. Nierzadko jednak spośród cioć SOS rekrutują się przyszłe matki wioskowe. Jest to okazja do sprawdzenia się w tej roli, okazja do lepszego zapoznania się ze specyfiką pracy wychowawczej w Wiosce, jej strukturą, organizacją itd. Ciocia SOS nie tylko odciąża matkę w jej pracy, lecz także stanowi dla dzieci ogniwo łączące je ze środowiskiem. Dostarcza ona istotnych bodźców wspierających ich rozwój społeczny.

Druga Gmeinerowska zasada określa, że „każde dziecko w Wiosce żyje nie w grupie rówieśników, lecz pośród rodzeństwa"[8]. Pojęciem rodzeństwa określa się grupę dzieci w różnym wieku i różnej płci pozostających pod opieką tej samej matki SOS. Przestrzeganie tej zasady odgrywa ogromną rolę w wychowywaniu dzieci w Wiosce Dziecięcej SOS, ponieważ wzrastanie pośród rodzeństwa sprawia, że realizowanych jest kilka wychowawczych celów niezmiernie ważnych dla rozwoju psychicznego dzieci.

Uczą się one przede wszystkim nawiązywania prawidłowych kontaktów międzyludzkich. Podobnie jak w naturalnym rodzeństwie zdarzają się konflikty interesów, ale także kształtuje się tolerancja, postawy wsparcia wobec starszego i młodszego rodzeństwa. Młodsze dzieci przez naśladownictwo uczą się od starszych, a te z kolei mają niejednokrotnie możliwość opiekowania się maluchami. Bogactwo możliwych interakcji wspiera istotnie rozwój społeczny, emocjonalny i poznawczy dzieci. Już bowiem sam fakt ciągłego przebywania pośród zróżnico-

[6] Ibidem, s. 27.
[7] Ibidem, s. 29.
[8] Ibidem, s. 32.

wanego wiekowo „rodzeństwa" powoduje pojawienie się wielu sytuacji o walorach wychowawczych.

Bardzo istotny jest przy tym aspekt łączenia w grupy dzieci różnej płci, bowiem „przemyślana koedukacja odgrywa w wychowaniu dzieci ogromną rolę, zwłaszcza w kształtowaniu zdrowych postaw wobec płci odmiennej"[9]. Warto także zwrócić uwagę na to, że stosuje się koedukację przemyślaną, opartą, jak podkreśla Gmeiner, „na badaniach naukowych dotyczących optymalnej konstelacji rodzeństwa ze względu na płeć i różnice wiekowe"[10].

Zasada budowania rodzeństwa wioskowego daje jeszcze inne korzyści, o których warto wspomnieć. Pozwala ona mianowicie na kształtowanie się w sposób niesterowany poczucia wspólnoty, solidarności, przynależności i identyfikacji, a równocześnie też daje poczucie odrębności w stosunku do innych rodzin SOS. Tak jak dla małego dziecka niezmiernie ważny jest kontakt emocjonalny z matką, tak dla dzieci starszych ważny jest kontakt i identyfikacja z grupą. Stanowi to, zwłaszcza w okresie dojrzewania, podstawę do kształtowania się odpowiedzialności, altruizmu, właściwej samooceny, poczucia własnej wartości, a co za tym idzie, wiary we własne siły.

Trzecia zasada koncepcji pedagogicznej Gmeinera, opisana pod hasłem „Dom", odnosi się do organizacji życia rodziny SOS i do funkcji jaką spełnia dom. Rodzina SOS ma do dyspozycji zwykły dom jednorodzinny, który jednak nie może być tylko i wyłącznie miejscem, gdzie się spożywa posiłki i śpi. Jest nie tylko budynkiem, gdzie każde dziecko ma swoje miejsce, gdzie zawsze może znaleźć schronienie. „Dom określa w dużej mierze psychiczny stosunek dziecka do otaczającego je świata[11].. Jak pisał Gmeiner: „Dom jest dla dziecka punktem oparcia, ostoją, do której może zawsze bezpiecznie wrócić po spotkaniu ze światem, gdyby ten okazał się niebezpieczny, niedostępny, czy bezlitosny"[12].

W domu przekazywane są dziecku w sposób bezpośredni wartości kulturowe, wiedza o świecie. Tu rozwija się też poczucie wspólnoty, tu można bezpiecznie wypróbować swoje nowe umiejętności, eksperymentować, doświadczać wielu przyjemnych przeżyć emocjonalnych. Bardzo ważne jest, że każda rodzina SOS posiada własny dom i prowadzi również osobno gospodarstwo domowe. Dzięki temu dzieci nie tylko doświadczają odrębności własnej wspólnoty, lecz także poprzez własne zachowanie, swój indywidualny charakter tworzą atmosferę tego domu, określają niepowtarzalny „rodzinny" styl, budują całą strukturę stosunków interpersonalnych. Ponadto udział w prowadzeniu gospodarstwa domowego angażuje je emocjonalnie, pozwala doświadczyć, że zaspokojenie podstawowych potrzeb wymaga wysiłku, co w określonych okolicznościach może również dawać dużą satysfakcję.

[9] Ibidem, s. 37.
[10] Ibidem, s. 48.
[11] Ibidem, s. 48.
[12] Ibidem, s. 44.

Dom to również wspólnota ekonomiczna. Każda matka SOS dostaje miesięcznie pewną kwotę pieniędzy na niezbędne zakupy związane z prowadzeniem gospodarstwa. Starsze dzieci robią zwykle zakupy żywnościowe, ucząc się w ten sposób gospodarności. Ponadto mogą one w pewnej mierze współdecydować wraz z matką o większych wydatkach dotyczących ubrań, sprzętu domowego itp. W ten sposób nabierają wiedzy i doświadczeń co do rozmaitych priorytetów życiowych, uczą się odpowiedzialności za siebie i rodzeństwo. Zasada domu SOS zmierza do tego, aby życie dzieci i ich matki było maksymalnie zbliżone do życia normalnej, przeciętnej rodziny.

Czwarta i ostatnia zasada pedagogiczna dotyczy całej wspólnoty wioskowej. Wioska składa się przeważnie z 14 do 20 domów jednorodzinnych, w których zamieszkają rodziny SOS, ponadto z budynku administracyjnego, gdzie oprócz pomieszczeń biurowych mieści się świetlica i gabinety pracowników pedagogicznych, oraz z budynku lub budynków gospodarczych. Wiosce przypisuje Gmeiner szczególne znaczenie: „Wioska to większa współwychowująca wspólnota. Umożliwia ona dziecku rozwój niezbędnych kontaktów społecznych, jest szeroką podstawą rozwoju społecznego. Wioska Dziecięca SOS jest pomostem łączącym dom ze środowiskiem [...]. Wioska nie może oferować zbyt wiele. Standard życia jej mieszkańców nie powinien przewyższać standardu życia otoczenia. Także poza wyjątkowymi sytuacjami (kraje rozwijające się) nie należy budować w Wiosce szkoły. Ostatecznie osierocone dzieci potrzebują tylko jednego – żyć tak, jak żyją wszystkie inne dzieci”[13].

Umiejscowienie Wioski Dziecięcej SOS zależy zwykle od warunków środowiskowych. Najczęściej jednak przyjmuje się zasadę, że powinna być ona usytuowana na obrzeżach niewielkiego miasta, tak aby dzieci miały zapewniony łatwy dostęp zarówno do dóbr kultury, jak i do środowiska naturalnego. Dzieci uczęszczają do szkół publicznych, przez co mają możliwość kontaktu z rówieśnikami ze środowiska zewnętrznego. „Zasada integracji ze środowiskiem znajduje swój wyraz także w tym, że wioska jest otwarta ze wszystkich stron”[14]. Jej teren nie jest więc w jakikolwiek sposób odgrodzony od miasta czy osiedla. Dzieci zaś często uczestniczą w życiu społecznym i kulturalnym swojego najbliższego środowiska. Taki model ma na celu jeszcze bardziej upodobnić warunki rozwoju dzieci do warunków rodzinnych. Bogactwo środowiska, możliwość wchodzenia w liczne kontakty interpersonalne zapewniają dzieciom z Wiosek Dziecięcych SOS poziom stymulacji rozwoju społecznego porównywalny z tym, który mają dzieci żyjące w pełnych rodzinach. Główną zaletą takiego modelu jest jednak to, że proces socjalizacji przebiega w sposób naturalny i nie wymaga specjalnego wsparcia. Niezbędny jest tutaj jednak pewien ograniczony wgląd w środowisko i kontrola ze strony matek SOS, gdyż obok pozytywnych wzorców zachowań dostarcza ono również wzorców negatywnych.

[13] Ibidem, s. 49.
[14] Ibidem, s. 50.

Opieka i wychowanie sierot nie może się jednak sprowadzać tylko do stworzenia optymalnych warunków opieki. Wychowanie w Wiosce Dziecięcej SOS powinno przygotowywać do życia dorosłego. Opieka zarówno matki, jak i wioski jako instytucji trwa aż do uzyskania przez wychowanków pełnej samodzielności. Już w niedługim czasie po otwarciu pierwszej Wioski Dziecięcej SOS okazało się, że istotny problem stanowić będzie rozpoczynanie dorosłego, samodzielnego życia przez jej wychowanków. Owo przejście do pełnej autonomii stało się powodem rozszerzenia przez Gmeinera koncepcji wychowawczej. Pisał on: „już na początku stało się jasne, że byłoby rzeczą wielce nieodpowiedzialną wyjaśniać naszym chłopcom i dziewczynom tuż po wypełnieniu przez nich obowiązku szkolnego, że odtąd muszą się troszczyć sami o siebie. Gdybyśmy przyjęli takie założenie, to cała nasza wcześniejsza praca wychowawcza poszłaby na marne”[15].

Przejście w okres samodzielności i dorosłości nie powinno być traumatycznym przeżyciem, Gmeiner postanowił, w ramach struktury Wioski Dziecięcej SOS, utworzyć tzw. Dom Młodzieży SOS. Jego funkcją zasadniczą jest łączenie domu rodzinnego ze światem. W strukturze organizacyjnej scala on cechy domu wioskowego i internatu. Do domów młodzieży przechodzą chłopcy w wieku 14, 15 lat (najczęściej po ukończeniu szkoły podstawowej) i przebywają aż do czasu zakończenia nauki oraz zdobycia zawodu. Jeśli któryś z chłopców zdobywa wykształcenie wyższe, pozostaje pod opieką wioski do ukończenia studiów. Wioskowe „wychowanie rodzinne” jest uzupełniane i rozwijane przez wychowanie w Domu Młodzieży SOS. Zwraca się tu szczególną uwagę na samodzielność chłopców, odpowiedzialność, umiejętność radzenia sobie bez pomocy matki SOS.

Dziewczynki po ukończeniu szkoły podstawowej pozostają z reguły razem z matkami SOS. Uczęszczają do szkoły ponadpodstawowej, niektóre z nich, w zależności od uzdolnień i zainteresowań, zdobywają wykształcenie wyższe. Lokalizacja wioski często jednak bywa taka, że w najbliższej okolicy nie ma dużego wyboru szkół. W większych miastach, oferujących możliwość kształcenia w różnych kierunkach, dla zdobywających wiedzę dziewcząt tworzone są więc internaty, które, podobnie jak domy młodzieży dla chłopców, stanowią formę kontynuacji wychowania i opieki Wioski Dziecięcej SOS. W sytuacji, gdy zdobywanie wykształcenia mimo wszystko uniemożliwia przebywanie w ośrodkach należących do wiosek, młodzież umieszczana jest w internatach i domach studenckich ogólnie dostępnych. Opieka i pomoc materialna kontynuowana jest jednak aż do uzyskania przez innych pełnej samodzielności.

Niezależnie od tego, czy dorastający wychowankowie przebywają w domach młodzieży, czy w internatach, albo też, jak to bywa w przypadku chłopców, odbywają służbę wojskową, zawsze mogą w dni wolne, w ferie i święta wrócić do wioskowego domu. Nawet po usamodzielnieniu się mogą odwiedzać i utrzymy-

[15] Gmeiner H. (1978). *Endrücke, Gedanken, Bekenntnisse*, *Kinderdorf Verlag. Innsbruck* – München, s. 5–7.

wać stały kontakt z matką SOS i z młodszym rodzeństwem SOS[16]. Dom staje się punktem odniesienia wobec wszystkich spraw i problemów, na jakie napotyka dorastająca młodzież. Później, w okresie dojrzałości, stanowi on główny element wspomnień z dzieciństwa, ale też nadal jest punktem oparcia, miejscem, gdzie zawsze można zwrócić się o radę.

Przedstawione rozwiązanie dotyczące wejścia w dorosłe życia pozwala wychowankom Wioski Dziecięcej SOS na lepsze przystosowanie się do nowych, zmienionych warunków. Dorastająca już młodzież na okazję wypróbować swoje umiejętności, wiedzę, doświadczenia w sytuacjach zadaniowych charakterystycznych dla życia dorosłego, nie będąc jednak całkowicie pozbawioną opieki dorosłych. Od tej pory wychowankowie coraz częściej zmuszeni są podejmować samodzielne decyzje, ale w przypadku, gdyby ich skutki miały okazać się bardzo niepomyślne, ciągle jeszcze mogą liczyć na pomoc i wsparcie ze strony pracowników placówki. Tego rodzaju rozwiązanie zapewnia im dalszy rozwój społeczny i emocjonalny.

Krótko po otwarciu pierwszej Wioski Dziecięcej SOS okazało się, że choć funkcjonuje ona sprawnie, to jednak nie jest idealnym rozwiązaniem dla wszystkich osieroconych dzieci. Koncepcja wymagała dodatkowego rozszerzenia w zakresie kryteriów przyjmowania nowych wychowanków. Gmeiner pisał zatem: „Wioska Dziecięca SOS nie jest rozwiązaniem uniwersalnym. Domy opieki, różnego rodzaju instytucje, które wyspecjalizowały się w opiece nad dziećmi chorymi w jakikolwiek sposób upośledzonymi będą w dalszym ciągu potrzebne. Wioska Dziecięca SOS stanowi jedną z wielu możliwości opieki i wychowania osieroconych dzieci. Granice możliwości tego wychowania wynikają ze struktury tej instytucji, która zmierza do tego, aby stworzyć warunki rodzinne”[17]. Gmeiner przyjął więc założenie, że dla dzieci tzw. specjalnej troski placówka ta nie jest odpowiednim miejscem. Być może poprzez integrację z dziećmi zdrowymi, prawidłowo się rozwijającymi zyskałyby one znacznie, ale nie tyle, ile mogą zyskać w placówkach specjalistycznych. Dzieci te wymagają znacznie więcej troski i istnieje uzasadniona obawa, że stałyby się zbyt dużym ciężarem dla wychowującej siedmioro lub ośmioro innych zdrowych dzieci matki SOS. Ponadto kobiety zatrudnione w tej roli przeważnie nie mają wykształcenia pedagogicznego, a dla zapewnienia dziecku upośledzonemu optymalnej stymulacji i optymalnych warunków rozwoju potrzebna jest opieka specjalisty. Tak więc do Wioski Dziecięcej SOS nie mogły zostać przyjęte dzieci, u których podczas badania lekarskiego i psychologicznego stwierdzono istnienie choroby lub deficytu rozwojowego[18].

Specyfika wychowania w placówce stawia także dalsze ograniczenia. Do Wioski Dziecięcej SOS nie powinny być przyjmowane dzieci, które pozostają w silnym związku emocjonalnym z jednym lub obojgiem naturalnych rodziców. Zda-

[16] Ibidem, s. 95–98.

[17] Gmeiner H. (1991). *The SOS Children's Villages. SOS Kindendorf-Verlag*. Innsbruck – München, s. 101.

[18] Kowalski W. (1999). *Wioski Dziecięce SOS w świecie i w Polsce 1949–1999*, s. 21.

niem Gmeinera tego rodzaju związek powinien zostać utrzymany i dziecko nie może wówczas wchodzić w żadne zastępcze środowisko wychowawcze naśladujące w swej strukturze i stosunkach społecznych rodzinę. Próba tworzenia w takim przypadku nowego związku emocjonalnego między matką SOS a dzieckiem jest z góry skazana na niepowodzenie, a poza tym także nieetyczna[19].

Dalsze ograniczenie, jakie wynika ze specyfiki Wioski Dziecięcej SOS jako środowiska wychowawczego, dotyczy wieku przyjmowanych dzieci. W związku z tym, że w wieku 14 lat chłopcy, a niekiedy również dziewczęta przechodzą do domów młodzieży oraz internatów, unika się przyjmowania dzieci, które przekroczyły dziesiąty rok życia. Im starsze jest dziecko, tym trudniej mu zaakceptować obcą kobietę w roli matki. Trudno mu również uznać mieszkające ze sobą od dłuższego czasu dzieci za swoje rodzeństwo. Zdarza się, że okres adaptacji do nowych warunków wydłuża się. W celu wytworzenia silnych więzi emocjonalnych między takim dzieckiem, a rodziną SOS trzeba wiele czasu oraz cierpliwości ze strony matki SOS i najbliższego otoczenia. Gdy w końcu uda się takie więzi stworzyć, przychodzi czas odejścia z domu. Wyjątek od tej reguły stanowi sytuacja, gdy przyjmowane jest lub zostało już przyjęte młodsze rodzeństwo. W takim wypadku dąży się do tego, aby rodzeństwo wychowywało się razem[20].

Również poważnym ograniczeniem jest to, że dziecko może zostać przyjęte do Wioski, jeśli jego rodzice nie żyją lub gdy rodzicom zostały odebrane prawa rodzicielskie. Wydaje się jednak, że najczęstszym zarzutem stawianym koncepcji Gmeinera jest wychowywanie dzieci bez udziału ojca lub osoby, która mogłaby jego funkcje przejąć. Brak mężczyzny w procesie wychowawczym oddala tę koncepcje pedagogiczną od modelu rodzinnego. Jednakże kwestia braku mężczyzny wychowawcy została przez Gmeinera dobrze przemyślana i uzasadniona. Jego zdaniem w wychowaniu dziecka matka była osobą najważniejszą. Bez niej lub bez osoby, która przejęłaby jej funkcję, dziecko nie może się prawidłowo rozwijać. Gmeiner pisał: „wiadomo, że udział ojca w wychowaniu małych dzieci jest niewielki. Dopiero później staje się on coraz bardziej niezbędny - jako naturalne uzupełnienie oddziaływań matki [...]. Jednak byłoby rzeczą bezsensowną osiedlać w Wioskach Dziecięcych SOS mężczyzn, którzy w pewnych okolicznościach przysporzyliby więcej kłopotów, komplikacji i problemów, aniżeli przynieśliby korzyści pedagogicznych”[21].

Gmeiner nie kwestionował roli wychowawczej ojca, uważał jednak, że nie jest on w procesie wychowawczym niezbędny. Jego funkcję może przejąć inny mężczyzna pozostający poza rodziną. W Wiosce Dziecięcej SOS funkcja wychowawcza ojca, tj. dostarczanie dzieciom męskich wzorców zachowania, rozdzielona jest pomiędzy wszystkich mężczyzn zatrudnionych w placówce, a zwłaszcza dyrekto-

[19] Gmeiner H., op. cit., s. 96.
[20] Ibidem, s. 51.
[21] Reinprecht H. (1984). *Abenteuer Nächstenliebe (Die Geschichte Hermann Gmeiners und der SOS-Kinderdőrfer)*, Wien, s. 20.

ra i pracowników pedagogicznych. Gmeiner uznał, że: „Najważniejszą rolę odgrywa osoba dyrektora, potem pedagog i psycholog oraz nauczyciele w szkole, którzy także wnoszą męski element do wychowania dzieci”[22].

Tak więc „rezygnacja z ojca” nie oznacza, że matki SOS są w procesie wychowawczym osamotnione i zdane tylko na siebie, zaś męski czynnik całkowicie pominięty. Zdaniem Gmeinera zatrudniony w Wiosce Dziecięcej SOS fachowiec może mieć większy wpływ na wychowanie dzieci niż cały szereg ojców SOS niemających wykształcenia pedagogicznego. Ponadto wykwalifikowani pracownicy pedagogiczni służą swoją pomocą matkom SOS, jeśli mają one problemy ze swoimi wychowankami, czego również nie mogliby zapewnić tzw. ojcowie[23]. Z punktu widzenia teorii „para rodziców” byłaby rozwiązaniem optymalnym. W praktyce jednak takie rozwiązanie nie wydawało się realne. Bardzo trudno byłoby znaleźć tak wiele par małżeńskich, gotowych poświęcić się dla obcych dzieci i zaopiekować się nimi tak jak swoimi”[24]. Gmeiner zwracał pośrednio uwagę na możliwość pojawienia się problemów podobnych jak w przypadku rodziców adopcyjnych: przede wszystkim małą liczbę chętnych i – co ważne – odpowiednich par małżeńskich. Ponadto istniała obawa, że rodzice chcieliby wybierać dzieci takie, które odpowiadałyby ich oczekiwaniom co do wieku, wyglądu, inteligencji itp. Znowu więc pojawiłby się problem dzieci niechcianych, niezdatnych do „adopcji”.

Oprócz tego istniały, według Gmeinera, również inne powody przemawiające przeciwko zatrudnianiu małżeństw. Zaliczyć do nich trzeba duże prawdopodobieństwo tego, że swój akces do pracy w Wiosce Dziecięcej SOS zgłosić może niezadowolona ze swojego dotychczasowego wspólnego życia para, kierując się osobistym interesem i nadzieją na rozwiązanie w nowej sytuacji własnych problemów, a nie dobrem powierzonych jej opiece dzieci. Bardzo szybko osobiste problemy zostałyby przeniesione na życie w rodziny SOS. W konsekwencji, niezależnie od tego, czy udałoby się je rozwiązać czy też nie, ucierpiałyby na tym dzieci. Problematyczna też mogłaby się okazać sytuacja, gdyby zatrudniona para małżeńska doczekała się własnego potomstwa. Nawet gdyby rodzice na równi traktowali dzieci własne i przysposobione, to te ostatnie mogłyby się czuć pokrzywdzone. Nawet najmniejsze różnice w traktowaniu ich i dzieci naturalnych byłyby przez nie wychwytywane i wyolbrzymiane, co w efekcie prowadziłoby do konfliktów. Byłoby to zjawisko nieuchronne. Nawet w przypadku rodzeństwa naturalnego niemal regułą jest zazdrość dzieci starszych o względy, jakimi obdarzane są przez rodziców młodsze dzieci[25].

Należy się jednak zgodzić, że kwestia udziału mężczyzny w procesie wychowawczym znalazła w koncepcji Gmeinera rozwiązanie połowiczne. Na pewno jest

---

[22] Gmeiner H. (1991). *The SOS Children's Villages, SOS Kondendorf-Verlag*. Innsbruck – München, s. 68.

[23] Ibidem, s. 55.

[24] Reinprecht H., op. cit., s. 101.

[25] Kowalski W., op. cit., s. 45.

ono niedoskonałe i stanowi słaby punkt tej koncepcji pedagogicznej, oddalając ją znacznie od modelu rodziny. Wprawdzie zdarzały się odstępstwa od zasad ideowych i organizacyjnych, a dotyczyły one głównie tego problemu, to jednak cała koncepcja w niezmienionej niemalże formie rozprzestrzeniła się w całym świecie, znajdując uznanie, i – co ważniejsze – potwierdzenie w praktyce. Gmeiner twierdził: „ten model ugruntowany jeszcze został przez wyniki badań naukowych dotyczących Wiosek Dziecięcych SOS i ich pracy pedagogicznej. Jak do tej pory nie ma żadnych widocznych powodów, dla których mielibyśmy odstępować od zasady tzw. wychowania bez ojców"[26].

Dyskusja nad problemem wychowania dzieci bez udziału ojców SOS trwa w zasadzie ciągle. Niekiedy podawany w wątpliwość jest sens naśladowania rodziny poprzez tworzenie jej namiastki. W podobny sposób krytykuje się też matki SOS. Duże emocje budzą głównie spekulacje co do ich motywacji wobec tego rodzaju pracy, a także kryteria ich doboru itd. Gmeiner nie odpowiadał zwykle na tego typu zarzuty, uważając, że jego koncepcja zastosowana w praktyce sama się obroni, tj. potwierdzi słuszność jego teorii. Uważał on, że sztucznie podtrzymywane spory na temat wychowania odbiją się ostatecznie na dzieciach. Stwierdził: „Życzyłbym sobie rychłego końca polemik prowadzonych kosztem dzieci i na ich szkodę. Oczywiście, że ciągle jeszcze należy pracować nad teorią i nad praktyką opieki nad dziećmi, ale czy chodzi tylko o to, kto z nas dorosłych będzie w końcu miał rację? Czyż nie chodzi głównie o dziecko, żeby dać mu niezbędną do życia i prawidłowego rozwoju opiekę i bezpieczeństwo?"[27]

Zmiany w koncepcji pedagogicznej Wiosek Dziecięcych SOS

Realizacja koncepcji Wiosek Dziecięcych SOS pozwoliła zgromadzić wiele doświadczeń w zakresie rygorystycznego przestrzegania zasad określonych przez twórców tej formy opieki. Zdawali oni sobie sprawę, że nie jest ona rozwiązaniem uniwersalnym, stanowi jedną z wielu możliwości opieki i wychowania osieroconych dzieci.

Idea wiosek była początkowo uznawana za rewolucyjną, a zatrudnienie samotnych kobiet jako matek wioskowych było w tym czasie przekonujące i nie budziło kontrowersji. Z biegiem lat zaczęło rosnąć zapotrzebowanie na zmiany koncepcji funkcjonowania wiosek. Szczególnie często krytyce poddawany był fakt (i jest nadal) braku ojca w rodzinie. W ostatnich latach krytyka ta nasiliła się, zwłaszcza ze strony specjalistów i ludzi odpowiedzialnych za rozwiązywanie problemów opieki nad dziećmi osieroconymi.

Przedstawione przez H. Gmeinera argumenty, że matki w wiosce decydują się na życie bez partnera, a małżonkowie przyczyniają się do znacznego odwracania

[26] Gmeiner H., *The SOS*…, op. cit., s. 68.
[27] Gmeiner H., *Endrücke*…, op. cit., s. 76.

uwagi matek od spraw dzieci, nie są dzisiaj w pełni przekonujące, naciski z zewnątrz i kłopoty związane ze znalezieniem odpowiednich kandydatek na matki, przypadki zamążpójścia pracujących już w wioskach kobiet spowodowały, że w drugiej połowie lat osiemdziesiątych zaczęto czynić odstępstwa od założeń twórcy koncepcji. W Finlandii, Francji i Luksemburgu w niektórych rodzinach wioskowych w charakterze matek zatrudniano mężatki. W Niemczech kobieta po wyjściu za mąż nie musiała rezygnować z pracy w wiosce.

Założenia Hermanna Gmeinera spotkały się także z krytycznymi uwagami wśród polskich pedagogów. W latach 90-tych rozpoczęto w naszym kraju dyskusję nad zmianami w funkcjonowaniu Wiosek Dziecięcych SOS.

Wioski Dziecięce SOS w Polsce zostały uznane za rodzinne placówki opiekuńczo-wychowawcze. Potwierdza to podpisane w dniu 15.12.2000 r. porozumienie pomiędzy Ministerstwem Pracy i Polityki Społecznej a Zarządem Stowarzyszenia SOS Wioski Dziecięce w Polsce[28].

W ocenie realizatorów obecnej reformy systemu opieki nad dzieckiem, jak również w ocenie sprawujących nad nią nadzór, wioski gwarantują wysoki standard usług opiekuńczo-wychowawczych.

Uznano, że do zalet opieki i wychowania wioskowego należy stworzenie korzystnej atmosfery wychowawczej, podmiotowe podejście do wychowanków, zabieganie o przekazanie im podstawowych wartości. Atmosfera wychowawcza tworzona jest głównie przez rodzinę wioskową. Dzieci znajdują miłość i poczucie bezpieczeństwa w codziennym kontakcie z matką SOS oraz rodzeństwem. Prowadzenie wspólnego gospodarstwa rodzinnego jest bardzo istotnym elementem w tworzeniu rodzinnej atmosfery. W naturalny sposób odbywa się nauka samodzielności i przygotowanie do dorosłego życia.

Istotną zaletą wychowania w wioskach jest podmiotowe traktowanie wychowanków, ich pełna akceptacja, przywiązywanie dużej wagi do krzewienia wartości uniwersalnych i ponadczasowych, takich jak dobroć i miłość. Wśród oddziaływań wychowawczych przeważają pośrednie metody wychowania: modelowanie, metoda zadaniowa, perswazja. Zaletą wychowania w wioskach jest także fakt, że są one prowadzone przez profesjonalną kadrę pedagogiczną wspierającą matki w procesie wychowawczym.

Oprócz przedstawionych zalet można wskazać i słabości tej formy opieki i wychowania, np. brak ojców. Należy zgodzić się z opiniami tych, którzy twierdzą, że to w pewnym sensie oddala wioski od rodzinnych form opieki nad dzieckiem osieroconym i opuszczonym. Niejednokrotnie trudne w praktyce jest pogodzenie interesów wioski jako instytucji opiekuńczo-wychowawczej z interesami poszczególnych rodzin. Z jednej strony matka SOS jest „głową" rodziny, z drugiej zaś – pracownikiem otrzymującym wynagrodzenie za swoją pracę. Ta podwójna rola nie zawsze sprzyja właściwej atmosferze wychowawczej. Korzystne warunki ma-

[28] Porozumienie pomiędzy Ministerstwem Pracy i Polityki Społecznej a Zarządem Stowarzyszenia SOS Wioski Dziecięce w Polsce: archiwum Stowarzyszenia SOS w Warszawie (dalej: ASSOSW).

terialne panujące w wioskach stwarzają ryzyko kształtowania u dziecka postawy biorcy, przekonanego, że wszystko mu się należy.

Głównym celem wychowania w wioskach, podobnie jak w innych placówkach tego typu, jest przygotowanie wychowanków do samodzielności. Pełne usamodzielnienie polega na tym, że młody człowiek po opuszczeniu placówki ma zapewniony dach nad głową, stałe źródło dochodów oraz umiejętności komunikowania się z innymi ludźmi i integracji z otoczeniem.

Wychowankowie wiosek kończący gimnazjum w wieku 16 lat przechodzą do drugiego etapu przygotowującego ich do samodzielności. Tym drugim etapem jest pobyt w tzw. domach młodzieży oraz korzystanie ze wspólnot mieszkaniowych funkcjonujących przy Wioskach Dziecięcych SOS. Zadaniem tych placówek jest stworzenie warunków do zdobycia zawodu na różnych poziomach kształcenia w zależności od zdolności intelektualnych wychowanka. Młodzi ludzie pod kierunkiem wychowawców nabywają umiejętności niezbędnych w dorosłym życiu (przygotowywanie posiłków, gospodarowanie pieniędzmi, utrzymanie porządku, komunikowanie się i budowanie relacji z innymi). Przejście wychowanka do drugiego etapu usamodzielnienia nie powoduje wyłączenia go z rodziny wioskowej. Matka zastępcza nadal utrzymuje kontakt i pomaga w podejmowaniu ważnych dla niego decyzji.

Trzecim etapem przygotowującym do samodzielności są mieszkania nadzorowane, zwane też chronionymi. Wychowankowie mieszkają wówczas poza placówkami SOS. Powinni pracować oraz aktywnie uczestniczyć w procesie uzyskania własnego mieszkania. Młodzi ludzie mieszkający w mieszkaniach nadzorowanych pozostają pod częściową opieką wychowawców domów młodzieży lub wspólnot mieszkaniowych. Utrzymują ścisły kontakt z placówkami SOS.

Obecnie największym problemem w usamodzielnianiu wychowanków (nie tylko wiosek) pozostaje znalezienie dla nich pracy. Ważnym zadaniem jest więc przygotowanie wychowanka do aktywnego jej poszukiwania oraz zdobywania dodatkowych kwalifikacji.

Wydaje się, że omawiana forma opieki i wychowania powinna się dalej rozwijać. Wioski powinny jednak rozszerzyć zakres świadczonych usług. Zgodnie z podpisanym porozumieniem władz Stowarzyszenia z Ministerstwem Pracy i Polityki Społecznej rozszerzenie form opieki powinno dotyczyć głównie organizowania i prowadzenia także innych przedsięwzięć zapobiegających sieroctwu.

Obecny system opieki, zgodnie z ustawą o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z 2011 r., ma przede wszystkim wspierać rodziny naturalne i chronić je przed rozpadem, a w konsekwencji – zapobiegać sieroctwu. W przypadku konieczności czasowego lub trwałego odseparowania dzieci od rodziny naturalnej alternatywą mają stać się dobrze przygotowane rodziny zastępcze. Doświadczenie uczy, że przepisy prawne nie zawsze są możliwe do zrealizowania. Nie wszędzie i nie natychmiast da się stworzyć taki system, w którym dzieci będą kierowane wyłącznie do rodzin zastępczych. Dla tysięcy dzieci, które (z różnych powodów) nie

znajdą miejsca w rodzinach zastępczych, będą jeszcze przez długie lata potrzebne placówki opiekuńczo-wychowawcze, w tym również Wioski Dziecięce SOS.

Jeśli mają być one jedną z form polskiego systemu opieki nad dzieckiem, muszą dostosować swoją działalność do wymogów wynikających z ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. Każda taka placówka została więc zobowiązana do systematycznej współpracy z rodziną naturalną wychowanka. W każdej zatrudniono pracownika socjalnego, którego głównym zadaniem jest współpraca z rodziną dziecka. Wynikiem tej współpracy są powroty dzieci do własnych rodzin. Pracownik socjalny współpracuje także z organizacjami i instytucjami pomocy społecznej znajdującymi się w miejscowości pochodzenia dziecka.

Dostosowane zostały wewnętrzne przepisy do wymogów ustawy i przepisów wykonawczych. Został zmodyfikowany statut Stowarzyszenia. Stowarzyszenie SOS może prowadzić nie tylko Wioski Dziecięce SOS, ale realizować też inne projekty zapobiegania sieroctwu. Zmodyfikowano kryteria przyjęć dzieci. Przyjmowane są dzieci nie tylko z rodzin pozbawionych władzy rodzicielskiej, ale również dzieci, których rodzicom zawieszono i ograniczono władzę rodzicielską, szczególnie liczne rodzeństwa, które nie mają szans powrotu do rodziny[29].

Zostało zmienione podejście do roli matki SOS. Osoby, które decydują się na podjęcie pracy już nie tylko muszą mieć „gorące serce", ale również profesjonalne przygotowanie do realizacji zadań opiekuńczo-wychowawczych. Podjęte zostały działania związane z dostosowaniem stanowisk i wykształcenia pracowników do wymogów określonych w ustawie[30].

Opracowany został nowy regulamin pracy pracowników Stowarzyszenia SOS. Matka SOS to obecnie wychowawca, ciocia SOS – asystent wychowawcy. Wszystkie osoby zatrudnione na stanowiskach, które nie spełniają warunków określonych w ww. ustawie, zostały zobowiązane do uzupełnienia kwalifikacji. natomiast nowe osoby ubiegające się o zatrudnienie w charakterze wychowawcy muszą mieć niezbędne kwalifikacje. Nowy regulamin pracy pracowników Stowarzyszenia wyraźnie określa zadania, uprawnienia i odpowiedzialność osób zatrudnionych na poszczególnych stanowiskach[31].

Idea Hermanna Gmeinera, stworzona w 1949, uległa znacznej ewolucji. Najbardziej istotną zmianą jej funkcjonowania w Polsce jest to, że mogą w placówkach tych pracować nie tylko samotne kobiety, ale również małżeństwa, a samotne matki mogą wychodzić za mąż i razem z małżonkiem prowadzić rodzinę wioskową.

Ta zmiana w znacznym stopniu przybliża Wioski Dziecięce SOS do rodzinnego systemu opieki nad dzieckiem w Polsce. Analiza dotychczasowej literatury oraz doświadczeń zawodowych autora pozwala na stwierdzenie, że Wioski Dziecięce SOS dobrze wpisują się w polski system opieki zastępczej. Jako placówki

[29] *Statut Stowarzyszenia SOS Wioski Dziecięce w Polsce* (archiwum Stowarzyszenia SOS Warszawa).
[30] Ibidem.
[31] *Regulamin pracy pracowników Stowarzyszenia SOS Wioski Dziecięce w Polsce* (ASSOSW).

typu rodzinnego prowadzone przez organizację pozarządową, jaką jest Krajowe Stowarzyszenie SOS Wioski Dziecięce w Polsce, wypełniają pewną lukę w państwowym systemie opieki nad dziećmi osieroconymi i opuszczonymi. Główne zadanie – dotyczące przygotowania wychowanków do dorosłego i samodzielnego życia – realizowane jest w nich na poziomie dobrym. Potwierdzają to badania dotyczące funkcjonowania samodzielnych wychowanków oraz opinie osób realizujących programy usamodzielniania wychowanków[32].

[32] Kowalski W. (2011). *Wioski Dziecięce SOS w systemie opieki zastępczej w Polsce*. Lublin, s. 204.

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE 2015(2)
ROZPRAWY I MATERIAŁY (PEDAGOGIKA), s. 69–81

Artur Belowski

Nauczyciel historii w Publicznej Szkole Podstawowej nr 29 w Radomiu

Być nauczycielem – uczestnikiem czy świadkiem procesu edukacyjnego?

Is it better to be a participant or a witness of the educational process?

Streszczenie

We współczesnej zmieniającej się Europie ważne jest wypracowanie nowego modelu wychowawcy na miarę XXI wieku. Nauczycielowi stawia się dzisiaj trudne zadania, wymagające szerokich kompetencji merytorycznych, warsztatowych, osobowościowych. Przygotowuje on młodego człowieka do działania w zespole, pracy w grupie, budowania więzi międzyludzkich, rozwiązywania problemów. Jest organizatorem oraz opiekunem całego procesu edukacji. Relacje między nauczycielami a uczniami powinny być oparte na wzajemnym zrozumieniu, szacunku, wiarygodności. Pedagog w swojej pracy powinien wyróżniać się profesjonalizmem. Jednocześnie zarzuca się nauczycielom brak charyzmy, niewydolność wychowawczą. Taki wizerunek nie sprzyja budowaniu dobrej atmosfery pracy. Jednak to właśnie nauczyciel wywiera ogromny wpływ na młodego człowieka i oprócz przekazywania wiedzy, także wychowuje. Nauczyciele, wychowawcy, opiekunowie są drugimi po rodzicach osobami kształtującymi psychikę dziecka.

Summary

Nowadays, when Europe is changing and developing, it is really important to create a new model of the tutor. The good work done by the teacher makes sense for it, since his task is to prepare the young man to work in a team and builds interpersonal skills to solve problems. It is the teacher who is the organizer and tutor of the whole process of education. The relationship between the teacher and the student should be based on mutual understanding, respect, and credibility. The educator should be the real professional. At the same time, the teacher is often accused of the lack of charisma and educational insufficiency. Such an image does not help to build a good working atmosphere. Yet, it is the teacher who has a huge impact on a young man, who besides teaching also educates him emotionally and spiritually.

Słowa kluczowe: nauczyciel, wychowawca, pedeutologia, kompetencje, osobowość

Keywords: teacher, tutor, pedeutology, competence, personality

Edukacja jest ważnym elementem szerszych procesów: globalizacji, demokratyzacji, transformacji systemowej, formowania się rynku pracy. Postrzegać należy ją jako istotny czynnik sprawczy rozwoju, bowiem funkcjonowanie społeczeństwa zależy od tego, czy edukacja wytworzy w nim właściwe, oczekiwane postawy i umiejętności. Przyjmując, że stanowi ona wielkie wyzwanie, które stoi przed każdym społeczeństwem, nie można zapominać, że w procesie edukacji, oprócz dzieci, młodzieży, rodziców, fundamentalną rolę pełnią nauczyciele, kształtując kolejne pokolenia dzieci i młodzieży.

1. Kim jest nauczyciel?

Bycie nauczycielem łączy się ze swoistą odwagą. Jak pisał Adolf F. Diesterweg[1], „szkoła jest tyle warta, ile wart jest nauczyciel". Jest to trudny zawód, będący od wielu lat przedmiotem zainteresowań filozofów, psychologów i pedagogów.

Obraz nauczyciela kształtuje się w procesie socjalizacji, której źródłem są:

1. Rodzina – tworzona przez rodziców, rodzeństwo, krewnych. Dziecko, zanim zetknie się z rzeczywistością szkolną, spotyka się najpierw z jej obrazem ukazywanym przez rodziców. Często szkoła kojarzy się dziecku z miejscem groźnym i wrogim, a nauczyciel z osobą karzącą i egzekwującą.
2. Szkoła jako miejsce osobistych doświadczeń. Uczeń, patrząc przez pryzmat tych doświadczeń, tworzy własny obraz nauczyciela, z jego cechami i pełnionymi rolami. Ocenia konkretnego nauczyciela.
3. Środki masowego przekazu, w szczególności telewizja, prezentująca stereotyp nauczyciela jako człowieka leniwego, cwanego, pełnego wad, wykonującego swą pracę z łaski, niepotrafiącego poradzić sobie z uczniami agresywnymi i niezdyscyplinowanymi. Często pokazuje się „nauczyciela z kubłem śmieci na głowie".

Nie można zaprzeczyć, że pedagog pełni ważną, jeśli nie najważniejszą, rolę w procesie wychowania i nauczania. Czasami nawet w świadomości młodego człowieka funkcjonuje jako niezaprzeczalny autorytet, o ile wartości, dzięki którym nim pozostaje, nie zostaną zachwiane.

W. Okoń zauważa, że "w żadnym chyba zawodzie osobista wartość człowieka nie wpływa w tym stopniu na owoce jego działalności, co w zawodzie nauczycielskim"[2]. Pedeutolodzy zagadnieniu osobowości nauczyciela poświęcają wiele badań i teoretycznych rozważań.

---

[1] Lewandowska-Kidoń T. (2012). Stereotyp nauczyciela w opinii społecznej. W: *Wychowawcza rola szkoły*, pod red. J. Kirenki, T. Zubrzyckiej-Maciąg, D. Wosik-Kawali. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 147.

[2] Ibidem, s. 148.

Według J. L. Hollanda[3] najlepiej dopasowana do zawodu nauczycielskiego, a więc umożliwiająca odczuwanie zadowolenia i satysfakcji z pracy, jest osobowość społeczna. Osoby z tym typem osobowości są: „[…] serdeczne, zgodne, współpracujące, przyjacielskie, towarzyskie, uprzejme, rozumiejące, wielkoduszne, taktowne, cierpliwe, przekonywające i odpowiedzialne. Chętnie pomagają innym, a nawet są gotowe do poświęceń. Hołdują równości, poczuciu własnej godności, uczynności i wyrozumiałości. Wykazują umiejętności kierownicze, zaś ich uzdolnienia oraz kompetencje koncentrują się na relacjach interpersonalnych".

Nauczyciel powinien wykazywać się inteligencją, sprawiedliwością, pracowitością, cierpliwością, prawdomównością, konsekwencją, troskliwością, kulturą osobistą, humorem. Jednak społeczny odbiór przedstawicieli tego zawodu bardzo często jest inny. Społeczny przekaz wskazuje, że nauczyciel bywa surowy, nietolerancyjny, niesprawiedliwy, niekonsekwentny, despotyczny, niesympatyczny, ordynarny, zarozumiały, zawzięty, nerwowy.

Według Z. Melosika[4] nauczyciel musi zrezygnować z przekazywania wiedzy i wartości społecznych w gotowych pigułkach, odrzucić postawę jaśnie oświeconego, który jest przekonany o swojej nieomylności. Powinien tworzyć warunki do rozmowy, w której wspólnie z uczniami rozwiązuje problemy i wyjaśniania rzeczywistość. Rzeczywistość szkolna nie zawsze odpowiada tym postulatom. Są wśród nauczycieli osoby potrafiące budować dialog, jeśli trzeba, przyznać się do popełnionego błędu i wyjaśnić pomyłkę, są też i tacy, którzy uważają się za nieomylnych.

Bogata literatura pedeutologiczna uzmysławia nauczycielowi, że to on sam powinien czuć się zobowiązany do tworzenia i udoskonalania idei kształcenia młodych pokoleń. Można zatem powiedzieć, że postrzegany jest jako ten, który musi podjąć walkę z „wyuczoną bezradnością" oraz „technicznym etosem pracy"[5].

R. J. Arends uważa, iż „pracę nauczyciela można rozpatrywać ze względu na trzy główne rodzaje funkcji: kierownicze, interakcyjne i organizacyjne"[6]. Z kolei M. Łobocki wspomina o funkcjach: dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej[7]. Warto jednak dodać, że funkcje te ulegają modyfikacji w kontekście dokonujących się przemian w życiu społecznym i warunków pracy nauczyciela. Pedagog powinien koncentrować się na nauczaniu, wychowaniu, dbać o zdrowie ucznia, bezpieczeństwo, zainteresowania, wspierać ucznia w rozwoju. W tym celu musi się dokształcać i rozwijać zawodowo, dbać o podnoszenie jakości własnej pracy, kształtować u uczniów postawy moralne i obywatelskie, współpracować z innymi nauczycielami, rodzicami, ze środowiskiem lokalnym, planować pracę dydaktyczno-wychowawczą oraz podejmować działania diagnostyczno-korekcyjne wobec

[3] Ibidem, s. 148.

[4] Melosik Z. (2004). Kultura popularna jako czynnik socjalizacji. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 91.

[5] Nowosad I. (2001). *Nauczyciel-wychowawca czasu polskich przełomów*. Kraków: Impuls, s. 282.

[6] Arends R. J. (1994). *Uczymy się nauczać*. Warszawa, s. 54.

[7] Łobocki M. (1989). *Trudności wychowawcze w szkole*. Warszawa, s. 12.

ucznia[8]. Nauczyciel to osoba odpowiedzialna, dostrzegająca znaczenie kompetencji umożliwiających współpracę z całym środowiskiem szkolnym, to także dobry dydaktyk.

W pracy dydaktycznej istotny jest sposób przygotowania, jak i prowadzenia lekcji. Oprócz stosowania odpowiednich metod nauczania, doboru treści programowych, zasad, form nauczania, ważna jest znajomość zespołu klasowego. Współczesna dydaktyka zajmuje się też stylem pracy nauczyciela. Mówi się o stylu autokratycznym, demokratycznym, liberalnym oraz mieszanym, w którym mieszczą się elementy różnych stylów. Prowadzone były wśród nauczycieli badania naukowe dotyczące postrzegania siebie jako „osobowości dydaktycznej"? Ich wyniki obrazuje tabela 1.

Tabela 1. Styl pracy dydaktycznej z uwzględnieniem płci badanych

Styl pracy dydaktycznej	Kobiety (%)	Mężczyźni (%)	Razem (%)
Ekspresjonista	7,60	7,50	7,57
Innowator/nowator	31,64	17,70	28,07
Tradycjonalista/herbartysta	20,25	31,25	23,03
Kreator	23,63	17,50	22,08
Pragmatyk	8,86	17,50	11,04
Inne	8,02	8,75	8,20
Ogółem	100,00 n=237	100,00 n=80	100,00 N=317

Źródło: Łukasik J. (2008). Nauczyciel – dydaktyk wobec wyzwań XXI wieku. *Nowa Szkoła* 2008, nr 4, s. 16.

Badani nauczyciele postrzegają siebie przede wszystkim jako nowatorów/innowatorów (28,07% badanych) czy kreatorów (22,08% badanych), ale także tradycjonalistów (23,03% badanych). Na pytanie, dlaczego tak siebie oceniają, znaczna część odpowiedziała, że wprowadzają do swojej pracy coś nowego, czują się kreatorami procesu dydaktycznego oraz nowatorami w stosowaniu innowacyjnych metod i form pracy z uczniem. U tradycjonalistów zaś przeważają tradycyjne metody, które sprawdzają się w nauczaniu. W pracy dydaktycznej obserwuje się jednak odchodzenie od tradycyjnego modelu nauczania, nauczyciele są bardziej twórczy, kreatywni, stosują nowatorskie metody nauczania i formy pracy z uczniem[9].

Według Z. Wołka dobry nauczyciel nie może odwoływać się do rutyny i stosować określonych schematów postępowania, lecz każdą sytuację i każdy przypadek powinien traktować indywidualnie i z uwagą[10]. Ta myśl podsumowuje rozważania na temat pracy nauczyciela. Do każdego ucznia powinno podchodzić się indywidualnie w procesie edukacji i wychowania.

---

[8] Michalak J. (2002). Nauczyciel wobec powinności i obowiązków zawodowych. *Edukacja*, nr 1, s. 17.

[9] Łukasik J. (2008). Nauczyciel – dydaktyk wobec wyzwań XXI wieku. *Nowa Szkoła*, nr 4, s. 16–17.

[10] Banach Cz. (2003). Nauczyciel wobec wyzwań i zadań reform edukacji. W: R. Parzęcki (red.), *Dyskusja o nauczycielu*. Włocławek, s. 121.

2. Nauczyciel – jego predyspozycje i kompetencje

Od nauczycieli zależy, w jaki sposób zaangażować dzieci, młodzież do nauki. Powinni zatem mieć informacje na temat sposobu ich uczenia się. Ważna jest wiedza na temat różnych rodzajów inteligencji, takich jak inteligencja emocjonalna[11], inteligencja duchowa[12], inteligencja wieloraka[13]. Młodzi ludzie uczą się efektywniej, gdy wspierają ich rodzice, szkoła oraz społeczeństwo, ale to nauczyciel współpracujący z uczniami staje się kluczem do uzyskania umiejętności i wiedzy, a w końcu do sukcesu ucznia. Powodzenie procesu uczenia się uczniów zależy od nauczycielskich kompetencji i predyspozycji do wykonywania zawodu. Pedagog powinien posiadać zarówno predyspozycje, jak i określone, pożądane kompetencje merytoryczne, metodyczne, społeczne, do doskonalenia których ma dążyć[14]. Każdy pedagog musi być przekonany, że jego uczniowie mają odpowiednie warunki do nauki, powinien też wiedzieć, w jaki sposób najlepiej wspierać ich w procesie dydaktycznym, by zaangażować wszystkich.

Ważną rolę spełniają nauczyciele wczesnej edukacji. Często jest jednak tak, że oni sami potrzebują wsparcia, zwłaszcza w pracy z dzieckiem sześcioletnim. Na problem należy patrzeć przez pryzmat kultury edukacyjnej, w jakiej funkcjonuje szkoła. Elementem tej kultury jest sposób postrzegania nauczyciela, a swoistym jej źródłem m.in. przepisy prawa. Współcześnie następuje deprecjonowanie zawodu nauczyciela klas I–III, co widać np. w formalnych wymaganiach stawianych kandydatom do nauczania na tym poziomie edukacyjnym, obniżających poziom oczekiwanego wykształcenia[15]. A przecież nauczyciele pierwszego etapu muszą mieć wiedzę z zakresu edukacji polonistycznej, matematycznej, społecznej, przyrodniczej, muzycznej, plastycznej i zdrowotnej. Można powiedzieć, że nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej powinien być ekspertem w siedmiu kierunkach edukacji. Ponadto powinien charakteryzować się takimi cechami jak przedsiębiorczość (dostosowanie oferty edukacyjnej do możliwości uczniów i nieustające wzbogacanie jej) oraz innowacyjność (refleksyjne podejście do zmian). Musi być także osobą integrująco-motywującą (koordynowanie działań jednostek i grupy) i świetnym organizatorem (zarządzanie, rozwiązywanie problemów i koor-

---

11 Por. Goleman D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books, New York.

12 Por. Zohar D., Marshall I. (2000). *SQ: Connecting with Our Spiritual Intelligence*. Bloomsbury, London-New York.

13 Por. Gardner H., Kornhaber M., Wake W. (1996). *Intelligence: Multiple Perspectives*. Harcourt Brace College Publishers, Fort Worth, TX; Toronto.

14 Por. Cairns L. (1998). *Capable Teacher: The Challenge for the 21 Century*. 28 Annual Conference. Australian Teacher Education Association, Melbourne, s. 1.

15 Por. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli* (Dz.U. z dnia 27 marca 2009 r., nr 50, poz. 400, z późn. zm.).

dynowanie pracy)[16]. Szerokie kompetencje nauczyciela są ważne w osiągnięciu mistrzostwa zawodowego[17], jednak nie determinują jakości pracy szkoły. Jakość ta zależy także od odpowiedzialności wspólnoty nauczycieli, ich współpracy. To nauczyciele, rozmawiając ze sobą, analizują rzeczywistość szkoły i wspólnie starają się rozwiązywać zaistniałe problemy.

J. Clandinin i M. Conney zwracają uwagę na uwarunkowania tożsamości nauczycieli i wskazują obszary funkcjonowania najbardziej angażujące pedagogów, zarówno w klasie, jak i na zewnątrz klasy. Wskazują na codzienną praktykę pedagogiczną z uczniami i mówią o relacjach z innymi ludźmi (rodzicami, nauczycielami, administracją), a także o oczekiwaniach zgłaszanych przez różne osoby i środowiska w stosunku do nauczycieli[18].

Są trzy podstawowe grupy kompetencji potrzebne każdemu pedagogowi:

- kompetencje merytoryczne związane z nauczanym przedmiotem,
- kompetencje dydaktyczno-metodyczne, związane ze sztuką nauczania i procesem uczenia się,
- kompetencje wychowawcze, warunkujące funkcjonowanie w roli nauczyciela i wychowawcy.

Dodatkowo każdy nauczyciel powinien posiadać:

- kompetencje diagnostyczne, związane z poznawaniem uczniów i ich środowiska (rodzina, grupa rówieśnicza),
- kompetencje w dziedzinie planowania i projektowania - opracowanie planów, projektów działań dydaktycznych i wychowawczych,
- kompetencje komunikacyjne,
- kompetencje medialne i techniczne (podręczniki, tablice, plansze, komputery, multimedia, filmy, Internet),
- kompetencje w dziedzinie kontroli i oceny osiągnięć uczniów,
- kompetencje realizacyjne – znajomość zasad, metod i środków działania,
- kompetencje dotyczące projektowania i oceny programów i podręczników szkolnych[19],
- kompetencje interpretacyjne – nauczyciel nadaje znaczenie wszystkiemu, co się dzieje w jego otoczeniu,
- kompetencje innowacyjne, dotyczące twórczego wprowadzania zmian[20].

[16] Por. Paśko I. (2004). Model zawodowy absolwenta pedagogiki wczesnoszkolnej – nauczyciela przyrody. W: B. Muchacka, K. Kraszewski (red.), *Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkowych w okresie przemian edukacyjnych*. Kraków: Wydawnictwo AP, s. 118–120.

[17] Por. Szkolak A. (2013). *Mistrzostwo zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji. Istota, treść, uwarunkowania*. Kraków: Attyka.

[18] Grochowalska M. (2014). Codzienność świata społecznego szkoły kontekstem doświadczania napięć przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. W: A. Domagała-Kręcioch, B. Majerek, *Szkoła jako przestrzeń edukacyjnego (nie) porozumienia*. Kraków: Impuls, s. 72.

[19] Zob.: Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J. (2003). *Kompetencje nauczyciela współczesnej szkoły*. Poznań: Wyd. eMPi2.

[20] Czarnecka D. *Egzamin na stopień nauczyciela mianowanego. Program „Ekspert" – materiały szkoleniowe*. Warszawa: CODN.

3. Powołanie do zawodu

O powołaniu do zawodu nauczyciela mówi wielu pedagogów. G. Piramowicz w książce „O powinnościach nauczyciela" twierdził, że „nie ma chwalebniejszego ani pożyteczniejszego powołania nad nauczycielskiego"[21]. Nawet sami zainteresowani przyznają, że uczący powinni mieć powołanie do tego zawodu, określają też, że jest to szczególna misja. Łączenie zawodu nauczyciela z powołaniem jest próbą mitologizacji tej profesji. To swoiste dążenie do poprawienia samopoczucia ludziom wykonującym zawód słabo opłacany, niecieszący się społecznym uznaniem. Powszechne są na przykład opinie, że jeśli do pracy w zawodzie nauczyciela trafiają mężczyźni, to tylko tacy, którym nie udało się w życiu. Zdarza się często, że nauczyciel mężczyzna traci w oczach innych mężczyzn z tego właśnie powodu. Należy przyznać, że profesja nauczycielska jest sfeminizowana. Mężczyźni wykonują głównie pracę jako nauczyciele wychowania fizycznego lub zatrudnieni są w liceach i technikach. Badania przeprowadzone przez G. Poraj[22], dotyczące motywacji wyboru zawodu nauczycielskiego, pokazują, że mężczyźni wybierają ten zawód najczęściej zgodnie ze swoimi zainteresowaniami (mężczyźni – 38%, kobiety – 53%), predyspozycjami (mężczyźni – 35%, kobiety – 41%), powołaniem (mężczyźni – 31%, kobiety – 37%), ale jednocześnie 22% mężczyzn i 11% kobiet podaje, iż zatrudnienie w szkole to był przypadek.

4. Rozumienie zawodu nauczyciela

Zawód nauczyciela w pewnym sensie jest swoistym wyzwaniem, o czym decydują dwie kwestie. Po pierwsze, chodzi o to, że osoby, które chcą wykonywać ten zawód, wkraczają na teren sobie już znany, chociażby ze szkolnej ławy. Jest tu pewna ciągłość – wcześniejsze doświadczenia edukacyjne i życiowe nauczyciela warunkują jego rozumienie praktyki edukacyjnej, są podstawą określenia siebie w tym procesie. Druga kwestia związana jest z potrzebą podejmowania przez nauczyciela ciągłej interpretacji, rozumienia sytuacji edukacyjnych. Kwestia ta szeroko dyskutowana jest w literaturze pedeutologicznej[23]. Pedagog, który wkracza w rolę zawodową, nie ma możliwości funkcjonowania w niej w izolacji od wcześniejszych doświadczeń. Wiedza nauczyciela wymaga szerokiej ontologicznej perspektywy, opierającej się nie tylko na wiedzy, ale też na rozumieniu otaczającego świata. W charakter pracy nauczyciela wpisane jest, że wnosi do niej wie-

[21] Kurdybacha Ł. (1948). *Zawód nauczyciela w ciągu wieków*. Łódź: Wydawnictwo Czytelnik, s. 38.

[22] Por. Lewandowska-Kidoń T. (2012), op. cit., s. 154–157.
Wyszyńska G. (2008). Hermeneutyczne inspiracje w myśleniu o nauczycielu. W: P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

[23] Ibidem, s. 30–31.

dzę zdobytą w trakcie kształcenia, ale też wkład w postaci swojej osoby, swojego sposobu rozumienia[24]. W praktyce edukacyjnej istnieje problem uprzedzeń. Według Z. Cackowskiego uprzedzenie polega na pojawieniu się oporu, wynikającego z wcześniej posiadanej wiedzy i umiejętności[25]. Łatwiej jest wyposażyć nauczyciela w wiedzę techniczną niż w wiedzę praktyczno-moralną, ponieważ on tej wiedzy wcześniej nie posiadał, natomiast przyjęcie nowej wiedzy praktyczno-moralnej, zmusza do zmiany swojej osobowości, zmiany nastawienia do innych ludzi.

Współczesny nauczyciel powinien podążać w kierunku przemian, uczestniczyć w nich. W szkole zaś stworzone mają być warunki do wspierania uczniów w taki sposób, by zdobywali szerokie kompetencje społeczne, by dokonywał się ich rozwój społeczny umożliwiający im twórczą adaptację do różnych warunków życia[26]. Człowiek, który podjął się trudnego zadania kształcenia i wychowywania innych ludzi, odpowiada za powierzone sobie dobro. Zakres tego działania objawia się oddawaniem części posiadanych przez siebie dóbr[27]. W rozwoju zawodowym nauczyciela istotne są trzy podstawowe składniki: wiedza przedmiotowa, umiejętności pedagogiczne i osobowość, które nie są jednak traktowane równorzędnie. W pracy nauczycielskiej można wyznaczyć pewną linię rozwojową: od profesji po sztukę, od całkowitego uzależnienia i nadzoru do osobowości i zawodowej niezależności[28].

Zgodnie z art. 6 Karty Nauczyciela każdy pedagog jest obowiązany rzetelnie wykonywać powierzone mu zadania dydaktyczne, wychowawcze, opiekuńcze. Ma wspierać każdego ucznia w jego rozwoju i samemu się rozwijać. Nauczyciel jest obowiązany kształcić oraz wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia, szacunku dla każdego człowieka. Powinien kształcić postawy moralne i obywatelskie uczniów, zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni.

„Ważnym aspektem pracy nauczyciela jest organizowanie i planowanie procesu dydaktyczno-wychowawczego. Nauczyciele określają formę nauczania w szkole, co wpływa na to, jak uczniowie się uczą i zachowują. Stosowanie odpowiedniej formy może wpłynąć na motywację uczniów, ukierunkować ich uczenie się oraz zmniejszyć trudności związane z utrzymaniem ładu w klasie. Ale poprzez takie działania można przyczynić się do zniechęcenia uczniów do samodzielnego

[24] Ibidem, s. 37.

[25] Por. Cackowski Z. (1992). Przeszkoda epistemologiczna. *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 1.

[26] Rutkowiak J. (1995). Edukacyjna świadomość nauczycieli: intelektualizacja pracy nauczycielskiej jako wyzwanie czasu transmisji. W: J. Rutkowiak, *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 299.

[27] Por. Kowal S. (2004). *Współczesne konteksty odpowiedzialności nauczyciela*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, s. 121.

[28] Ibidem, s. 122.

kształcenia, a w nauczycielach zmniejszyć wrażliwość na samodzielne pomysły uczniów"[29].

W szkole ścierają się dwie kultury: formalna i nieformalna, przy czym nauczyciele należą do tej drugiej. D. Hargreaves wyróżnił sześć elementów w nieformalnej kulturze nauczycieli. Zaliczamy do nich: autonomię - nauczyciel ma autonomię w swojej pracy; lojalność – niekrytykowanie się nawzajem; przeciętność – niewyróżnianie uczniów za osiągnięcia, unikanie chwalenia się osobistymi sukcesami; cynizm – brak wiary w innowacyjność w szkole; antyintelektualizm – postawa: „jestem w pracy", nie ma się co przejmować; kategoryzowanie – etykietowanie uczniów[30]. Nauczyciel w szkole odgrywa podwójną rolę. Występuje nie tylko jako funkcjonariusz publiczny, ale także jest człowiekiem, którego funkcjonowanie w zawodzie zależy od jego cech charakteru oraz wyznawanych wartości. Nauczyciele wytwarzają swoją kulturę zawodową. Do ich zadań należy przekazywanie wiedzy, realizowanie programu i wpajanie uczniom pewnych wartości. Kultura ta określa, jak należy pełnić rolę nauczyciela w danej szkole, jak podchodzić do obowiązków, jak odnosić się do programów. W zawód nauczyciela wpisane jest poczucie misji i zaangażowanie[31]. Praca nauczyciela nie obejmuje jedynie osiemnastu godzin tygodniowo, ale zabiera znaczną część życia osobistego. Nauczyciel realizuje zadania związane z dydaktyką i wychowaniem, musi poznać uczniów, wejść do ich świata. Powinien także zaangażować się w poza- dydaktyczne życie szkoły: wycieczki, imprezy szkolne, zadania administracyjne. Nauczyciel ma być także w stałej gotowości do rozwiązania wielu problemów, sytuacji. Powinien być liderem w zespole klasowym. To na nim spoczywa odpowiedzialność związana z władzą nad uczniami. „Nauczyciele są różni i nie wszyscy potrafią utrzymać taką władzę, wtedy tracą w oczach uczniów, nie mogą realizować zadań dydaktycznych. W wykonywaniu swojej pracy nauczyciel ma autonomię. Od niego tak naprawdę zależy, jak przebiega lekcja, jak reagują uczniowie. Jednocześnie jest zdany na swoje siły, pracuje w dużym napięciu psychicznym. Dla nauczycieli satysfakcjonujące są osobiste kontakty z uczniami, postępy w nauce, efekty pracy"[32].

Od nauczycieli zależy, jakie przekażą treści uczniom. Brak zainteresowania uczniów może być wynikiem nudnego przekazu albo negatywnego nastawienia nauczyciela do klasy. Czasem nauczyciel zapomina też o uporządkowaniu, ograniczeniu informacji. Uczniowie nie mogą się skoncentrować wtedy na treściach.

---

[29] Kozak E. (2009). Nauczyciel jako dydaktyk, opiekun i wychowawca. W: S. Popek, A. Winiarz, *Nauczyciel, zawód, powołanie, pasja*. Lublin, s. 160.

[30] D. Hargreaves D. (1967). *The social relations in the secondary school*. London: Routledge and Kegan Paul.

[31] Mikiewicz P. (2008). Nauczyciel jako istotny aktor społecznego świata szkoły. W: P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, s. 93–94.

[32] Ibidem, s. 92–95.

Psychoterapeuta Friedman Schulz von Thuna[33] mówi, że każdy komunikat ma cztery wymiary:

- „treść, o której mówi nadawca;
- nastawienie do rozmówcy i relacji;
- ujawnienie siebie, swoich cech;
- apel, czyli wywarcie wpływu na odbiorcę".

Oznacza to, że każdy komunikat nauczyciela jest w określony sposób odbierany przez uczniów, o czym informują ich reakcje[34]. Nauczyciel musi być komunikatywny. Choćby prowadził lekcje na najciekawszy temat, jeśli z jego mowy ciała będzie wiało nudą, drętwotą i chęcią ziewania, uczniowie nie będą zainteresowani i zmotywowani do tego, aby się czegokolwiek nauczyć. Nauczyciel powinien umieć słuchać. Podążać za słowami mówiącego i podejmować próby znalezienia właściwej dla mówiącego interpretacji znaczeń. Powinien być sprawiedliwy. Ocena konstruktywna to ocena zachęcająca do dalszej pracy. Musi zawierać opis tego, co uczeń potrafi i co jest jeszcze do poprawienia. Elementem oceny powinien być także wysiłek włożony w osiągniecie celu[35]. Dlatego idealny pedagog powinien umieć nawiązać bezpośredni i dobry kontakt z uczniem, czyli oparty na wzajemnym szacunku i dialogu. Jeśli uczeń zwraca się do niego o pomoc czy wsparcie, niekoniecznie związane z przedmiotem, którego naucza, nauczyciel powinien znaleźć dla niego czas i go wysłuchać. Niedopuszczalne jest, aby poruszał problem osobisty ucznia na forum klasy. Kolejną kwestią jest indywidualne podejście do ucznia. Pedagog nie może traktować wszystkich osób w klasie jednakowo; powinien dostrzegać także słabszych uczniów, zwracać się do nich z pytaniami i starać się wzbudzić ich zainteresowanie przedmiotem, a «wybranym» osobom nie dawać ciągle bardzo dobrych ocen. Ważna jest umiejętność przekazywania informacji: mają być jasne i konkretne. Podobnie jak wymagania – uczniowie mają wiedzieć, czego konkretnie oczekuje od nich nauczyciel. Następnym czynnikiem, który z pewnością zbliża nauczyciela do ideału, jest ciekawy sposób prowadzenia zajęć i umiejętność «zarażenia» swoją pasją do dziedziny wiedzy, której naucza. Osoba ucząca innych nie może wymagać znajomości tego, czego nie przedstawiła, nie poleciła sprawdzić. Przekazując informacje o danym zagadnieniu, musi zwracać uwagę na to, czy dla wszystkich są one zrozumiałe, a jeśli tak nie jest – tłumaczyć, tłumaczyć i tłumaczyć.

[33] http://karierakobiet.eu/cztery-poziomy-komunikacji-wg-f.-s.-von-thuna.html.
[34] Mądry-Kupiec M. (2014). Co nauczyciel mówi, kiedy mówi. *Psychologia w Szkole*, nr 1, s. 61–62.
[35] Godlewska A. (2011). Nauczycielem być. *Życie Szkoły*, nr 9, s. 51–52.

5. Być wychowawcą

Szczególną wrażliwość, empatię powinien wykazywać wychowawca w pierwszych tygodniach pobytu dziecka w szkole. Bardzo dużą rolę w wychowaniu i nauczaniu odgrywa siła przykładu, czyli:

- jednoznaczność w wyborach etycznych,
- wysoki poziom wrażliwości moralnej i społecznej,
- poczucie taktu i empatia,
- zdolność do oceny postaw i stanów emocjonalnych własnych i drugiego człowieka,
- gotowość do podejmowania trudnych problemów,
- zaangażowanie w sprawy wychowania,
- życzliwość,
- dojrzała osobowość, niekierująca się w zachowaniach zranieniami i trudnymi doświadczeniami[36].

Wychowawca to każdy nauczyciel uczący w szkole, oddziałujący na wychowanków. Może on oddziaływać w sposób zamierzony lub samoistny. Młodzież oczekuje takiego wychowawcy, który byłby szczerym doradcą i powiernikiem, dobrym, sprawiedliwym, mądrym, doświadczonym. Powinien być intelektualnie i emocjonalnie dojrzały, rozumiejący potrzeby młodzieńczego wieku, budzący zaufanie, tolerancyjny, ale i czasem strofujący za przewinienia. J. Cz. Babicki[37] podkreśla, iż wychowawca wpływa na swoich wychowanków nie tylko postawą wychowawczą, celowym oddziaływaniem, ale też własnym życiem, zapatrywaniami i swym charakterem. Dzieciom, którymi się opiekuje, powinien dostarczać wzorów właściwych postaw i zachowań. Skuteczny wychowawca powinien charakteryzować się temperamentem, zdolnością szybkiego orientowania się w sytuacji, umiejętnością stosowania odpowiednich środków, powinien też panować nad zewnętrznym wyrazem swoich uczuć. Trzeba pamiętać, że nie ma wychowania bez wymagań. Wychowawcy uczą, jak sprostać wyzwaniom, jak nie ulegać trudnościom, jak urzeczywistniać cele. Nauczyciele często mówią, że ich zawód łączy się z powołaniem, chociaż o dobrym przygotowaniu do zawodu decyduje odpowiednie przygotowanie teoretyczne i praktyczne.

Można, a nawet trzeba, wprowadzać w życie dewizę Astrid Lindgren: „W życiu trzeba mieć czas na swoje zainteresowania, na to, żeby z przyjemnością wypić ulubioną herbatę i poczytać ulubioną książkę. I nie zapomnieć o tym, aby przed spotkaniem z uczniami zamknąć w klatce Jej Wysokość Obolałość”[38].

---

[36] Kosińska E. (2004). Być wychowawcą. *Wychowawca*, nr 10, s. 17.

[37] Kozak E., op. cit., s. 162–164.

[38] http://blogiceo.nq.pl/odkrywcywiedzy/files/2013/12/astrid_lindgren__dzieci_z_bullerbyn_wioletta230880.pdf.

Zakończenie

Prognozowanie rozwoju edukacji należy do najbardziej zaniedbanych elementów kształtowania jej polityki w pierwszym ćwierćwieczu XXI w[39]. Współczesna szkoła, pretendująca do miana dobrej placówki oświatowej, powinna być miejscem, gdzie młodzież zdobywa gruntowną wiedzę i doświadczenie życiowe, stawia kroki w dorosłość. Dobra szkoła ma duszę. Są tam życzliwe stosunki międzyludzkie, dobre samopoczucie, umiejętność współdziałania. We współpracy z rodzicami instytucja ta kształtuje młodych ludzi na odpowiedzialnych za siebie. Szkoła powinna być placówką dynamiczną, nowoczesną, reagującą na wybitnie uzdolnionych uczniów, a także wspierającą najsłabszych. O funkcjonowaniu szkoły, uzyskiwanych wynikach kształcenia i wychowania, przebiegu i efektach reform oświatowych decyduje nauczyciel[40]. Nauczyciel buduje społeczeństwo oparte na wiedzy, powinien więc być mistrzem w zakresie nauczanego przedmiotu, jak i posiadać umiejętność kształcenia. Szkoła jutra opiera się na kompetentnym nauczycielu, który się dokształca, doskonali w toku pracy, podwyższa kwalifikacje, szuka nowych rozwiązań w pracy pedagogicznej przez cały okres zawodowy[41]. W obecnej polskiej szkole dzieciom nie zadaje się pytań o to, co je interesuje, co chciałyby poznać, czym chciałyby się zająć. Osobiste potrzeby zostały wyeliminowane z przestrzeni edukacji. Można przytoczyć słowa M. Dekkersa: „Szkoła zabija ciekawość dziecka. Otrzymuje ono odpowiedzi na pytania, których nigdy sobie nie stawiało, a z tymi prawdziwymi pozostaje do chwili, gdy płomyk najpierw zaczyna słabnąć, aż w końcu całkowicie gaśnie". Szkoły deklarują wspieranie dziecka, ale tak naprawdę szkoła przejawia troskę o to, aby przygotować dziecko do kolejnych szczebli kształcenia i funkcjonowania w społeczeństwie[42].

Raport sporządzony dla UNESCO przez Międzynarodową Komisję do spraw Edukacji dla XXI wieku, przyjmuje, że podstawę edukacji przez całe życie powinny stanowić 4 filary:

- „uczyć się, aby wiedzieć,
- uczyć się, aby działać,
- uczyć się, aby żyć wspólnie,

[39] Denek K. (2006). *Edukacja. Dziś – jutro*. Leszno-Poznań-Żary: Wydawnictwo ŁWSH, s. 55–59.

[40] Denek K. (1998). O powodzeniu reformy edukacji zadecydują kwalifikacje nauczycieli. *Ruch Pedagogiczny*, nr 3–4.

[41] H. Kwiatkowska H. (1997). *Edukacja nauczycieli. Konteksty. Kategorie. Praktyki*. Warszawa, s. 74–75; Muchacka B. (2001) Poszukiwanie kanonu treści kształcenia nauczycieli. W: *Kształcenie nauczyciela a możliwości zmian jego kształcenia w systemie akademickim*. W: *Kompetencje zawodowe nauczycieli. Problematyka reformy edukacyjnej,* E. Sałata (red.), Radom.

[42] Nowak J. (2010). Nauczyciel – akcelerator czy inhibitor edukacyjnej zmiany. *Wychowanie na co Dzień*, nr 7/8, s. 26.

- uczyć się, aby być"[43].

Idea edukacji permanentnej wiąże się z ideą społeczeństwa wychowującego, w którym tworzy się okazję do uczenia się, rozwijania zdolności i talentów. Człowiek, zgodnie z tą koncepcją, może zamiennie stawać się uczniem i nauczycielem wobec zmienności sytuacji dydaktycznej. To nauczyciele w znacznym stopniu decydują o jakości kształcenia i wychowania. Stawia się im coraz to nowe zadania i oczekuje ich realizacji. „Najistotniejszą wartością pedagogiczną dla każdego wychowawcy i opiekuna winno być dobro najwyższe jednostki, jej wszechstronny rozwój oraz dążenie do tego, by stawał się pełnowartościowym człowiekiem"[44]. W myśl tej zasady wychowawca musi podejmować wiele trudnych decyzji. Wyzwania są ogromne i skomplikowane oraz niełatwo im sprostać. Współczesny nauczyciel powinien być przygotowany do kształcenia człowieka autonomicznego, twórczego, wolnego, samodzielnego, otwartego, refleksyjnego, powinien umieć zaszczepić potrzebę kształcenia przez całe życie i przygotować wychowanków do życia w społeczeństwie jutra[45]. Do tej pory nauka kojarzyła się przede wszystkim z podręcznikiem, tablicą, kredą, biurkiem i dziećmi siedzącymi w ławkach. Współczesność otwiera możliwości czerpania z najnowszych osiągnięć techniki i wykorzystywania ich w szkolnej edukacji. Podstawą wszelkiego kształcenia jest jakieś wyobrażenie przyszłości. Coraz częściej powinniśmy zadawać sobie pytanie: co będzie potrzebne w przyszłości? Zarówno rodzice, jak i autorzy podręczników szkolnych, a także nauczyciele czynią zatem szereg założeń na temat przyszłego kształtu społeczeństwa. Tylko czy ten obraz wynika z obserwacji trendów, jakie pojawiają się wokół nas?

Dlatego zarówno uczniowie, jak i nauczyciele powinni rozwijać w sobie poczucie własnej wartości, realizować nowe wyzwania i wierzyć, że stworzona przez nich wizja szkoły jest możliwa do zrealizowania w obecnych czasach. Ktoś z niskim poczuciem wartości nie jest w stanie pomóc innym, nie dostrzega w człowieku siły, jego wyjątkowości. Szkoła rozwinie się na tyle, na ile ludzie, którzy są w niej zatrudnieni, będą umieli sprostać tym zadaniom.

---

[43] *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI w. pod przewodnictwem J. Delorsa*. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich. Wydawnictwo UNESCO, 1998, s. 85.

[44] Ibidem, s. 148.

[45] Cęcelek G. (2006). Rola nauczyciela-wychowawcy we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej. *Nauczyciel i Szkoła*, nr 1–2, s. 56.

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE 2015(2)
ROZPRAWY I MATERIAŁY (PEDAGOGIKA), s. 83–113

Marian Zdzisław Stepulak, Dorota Doroz
Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Życie modlitewne rodziny jako jeden z wymiarów wychowania w świetle badań ministrantów klas II–IV

The prayer life of a family as one of the dimensions of upbringing in the light of the research of the altar servers from II° to IV° grade

Streszczenie

Artykuł dotyczy problematyki wychowania religijnego ministrantów z klas II–IV. Szczegółowym aspektem badań było życie modlitewne w rodzinach ministranckich. Artykuł składa się z części teoretycznej i empirycznej. W części pierwszej zaprezentowane jest zagadnienie psychologicznego i pedagogicznego znaczenia modlitwy. Następnie poruszono zagadnienie rodziny jako naturalnego systemu, a także zaprezentowano charakterystykę psychologiczną chłopców w wieku wczesnoszkolnym.

W części empirycznej Autorzy przedstawili badania własne, umieszczając takie elementy jak: hipoteza i pytania badawcze, charakterystyka grupy badawczej, prezentacja metody badawczej, którą jest *Test Rysunku Rodziny* autorstwa M. Braun-Gałkowskiej. Istotną częścią tego artykułu jest interpretacja poszczególnych rysunków w aspekcie formalnym i treściowym. Umieszczona jest także analiza uzyskanych wyników badań oraz rysunków badanych chłopców – ministrantów.

Summary

The article deals with the issue of religious upbringing of the altar boys from the II° to IV° grade. The particular aspect of the research was the prayer life of the altar boys' families. The article consists of theoretical and experimental parts. The first part presents the psychological and pedagogical meaning of prayer. Then the authors bring the issue of a family as a natural system, as well as they present the psychological characteristics of the boys at the age of late childhood.

In the experimental part, the authors presented their own studies including elements like: the hypothesis and research questions, the characteristics of the research group, and the presentation of the method, which was M. Braun-Gałkowska's Family Drawing Test. The essential part of the article is the formal analysis and the interpretation of contest of every drawing. The readers will also find the evaluation of received results and the analysis of the drawings of the boys – the altar servers.

Słowa kluczowe: modlitwa, ministrant, wychowanie, system rodzinny, religijność
Keywords: prayer, altar server, upbringing, family system, religiousness

1. Wprowadzenie

Święć się imię Twoje nie moje,
Przyjdź królestwo Twoje nie moje,
Bądź wola Twoja nie moja. Obdarz nas pokojem z Tobą
pokojem z ludźmi
pokojem wewnątrz nas samych
i wyzwól nas od lęku[1].

Współczesne interdyscyplinarne badania nad małżeństwem i rodziną coraz częściej sięgają do wymiaru życia religijnego i duchowego. Jednym z bardzo ważnych wskaźników życia religijnego rodziny i każdego człowieka jest modlitwa. Niniejsza publikacja zajmuje się modlitwą w aspekcie członków rodziny, jakimi są ministranci. Ministranci to grupa chłopców, a dzisiaj również i dziewcząt, która spełnia pomocniczą posługę liturgiczną w parafii, jak i w duszpasterstwie pozaparafialnym. „Ministranci pomagają celebransowi w ubieraniu się w szaty liturgiczne, przygotowują ołtarz, zapalają świece, odpowiadają w modlitwach, przynoszą, podają i odnoszą kielich, księgi, wino i wodę, usługują przy obmywaniu rąk itp. Służba pomocnicza ministrantów jest konieczna do godnego sprawowania przez celebransa Eucharystii oraz innych sakramentów i nabożeństw parafialnych. Postawa ministrantów przy ołtarzu ma być przykładem dla wiernych w pobożnym zachowaniu się podczas poszczególnych części liturgii świętej. Od ministrantów wymaga się, aby wykonywali swą posługę z pobożnością i dokładnością, bo to odpowiada oczekiwaniom ludu Bożego”[2].

Ministranci są równocześnie członkami systemu rodzinnego, w którym powinno dokonywać się wychowanie do modlitwy. To właśnie rodzina ministrantów ma się stać naturalną wspólnotą modlitwy. W literaturze przedmiotu mówi się często, iż do modlitwy potrzebne są sprzyjające warunki. Dlatego też ważne jest miejsce, w którym człowiek się modli. Miejscem uprzywilejowanym dla modlitwy są kościoły i kaplice, ale ważne są także osobiste miejsca, które sprzyjają skupieniu i oddawaniu czci. Takim miejscem może być także rodzinny dom, wspólnota wszystkich członków systemu rodzinnego. Tej wspólnocie przewodniczą rodzice, a zwłaszcza głowa rodziny – ojciec. Często rodzinę nazywa się „domowym Kościołem”. „Rodzice, jako pierwsi wychowawcy, mają obowiązek wprowadzenia dziecka w poznanie Boga. Są odpowiedzialni za ukształtowanie w dziecku Jego prawidłowego obrazu. Wprowadzanie dziecka w poznawanie Boga powinno dokonywać się w sposób prosty i dostosowany do jego możliwości. Obraz Boga nie może wywoływać lęku, ale miłość i zaufanie. Bóg powinien być prawdziwie jako

[1] Hammarskjöld D. (1987). *Drogowskazy*. Kraków: Wydawnictwo Znak, s. 102.
[2] Mitek E. (2006). Ministrantów duszpasterstwo. W: R. Kamiński (red.), *Leksykon teologii pastoralnej.* Lublin: TN KUL, s. 493.

dobry i kochający, co ułatwi dziecku nawiązanie z Nim osobowej relacji. Od jakości obrazu Boga poznawanego w środowisku rodzinnym zależeć będzie późniejsze nawiązywanie z Nim kontaktów przez dziecko"[3].

Niniejszy artykuł składa się z dwóch części. Pierwsza część teoretyczna podejmuje tak istotne problemy jak: psychologiczne i pedagogiczne znaczenie modlitwy, rodzina jako naturalny system wychowania religijnego oraz krótka charakterystyka okresu wczesnoszkolnego. Część empiryczna zawiera prezentację badań własnych oraz analizę i interpretację formalną i treściową rysunków wykonanych przez badanych ministrantów.

2. Psychologiczne i pedagogiczne znaczenie modlitwy

Modlitwa jest pojęciem bardzo trudnym do zdefiniowania, ponieważ zawiera w sobie wymiar mało dostępnej tajemnicy. Papież Jan Paweł II, w czasie jednego z wywiadów podał bardzo prostą definicję modlitwy: modlitwa to rozmowa pomiędzy „ja " i „Ty". Modlitwa zatem to swoisty dialog pomiędzy ludzkim „ja" a Boskim „Ty". Wiodące jest w tym przypadku „Ty", w którym bierze początek nasza modlitwa. Wymienia się wiele rodzajów modlitwy ze względu na różne kryteria. Można zatem mówić o rodzajach modlitwy ze względu na adresata. W tym przypadku jest to modlitwa: uwielbienia, dziękczynna, przebłagania i prośby. Drugie kryterium ma na względzie podmiot modlitwy, stąd też mówimy o modlitwie: indywidualnej oraz wspólnotowej. Trzecie kryterium dzieli modlitwę pod kątem sposobu modlenia się. W tym też kontekście wyróżnia się modlitwę: ustną i myślna. Ta ostatnia zaś posiada trójstopniowy charakter: rozmyślanie, medytacja i kontemplacja[4].

Modlitwa ma nie tylko znaczenie teologiczne, ale również psychologiczne i pedagogiczne w aspekcie wychowania człowieka. Można zatem powiedzieć o następujących elementach dotyczących wymiaru psychologiczno-pedagogicznego modlitwy:

- uświadamia ludzkie potrzeby i odkrywa rzeczywistość;
- prowadzi do skruchy i daje wysokie poczucie przebaczenia, a także uczy, że samowystarczalność człowieka jest samooszukiwaniem się;
- wzbudza wiarę, nadzieję, przynosi pokój i ulgę dla umysłu, prowadzi do obniżenia lęków, napięcia oraz złości;
- daje perspektywę rozwiązania problemów i tworzy konkretne plany działania;
- wyjaśnia cele, którym człowiek chce się oddać i koncentruje siły na ich osiągnięciu;

[3] Zimny J. (2010). *Wychowanie religijne w rodzinie*. W: A. Tomkiewicz, W. Wieczorek (2010). Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 400.

[4] Wejman H. (2002). Modlitwa. W: M. Chmielewski (red.), *Leksykon duchowości katolickiej*. Lublin-Kraków: Wydawnictwo „M", s. 545–547.

- odnawia psychiczną energię człowieka przez kontakt z Bogiem;
- czyni wrażliwym na potrzeby innych ludzi i motywuje do altruistycznych zachowań;
- afirmuje nasze wartości i przygotowuje do podjęcia wszystkiego, co się zdarzy;
- wzmacnia lojalność wobec Boga i wytrwałość w pobożności;
- scala osobowość przez oddanie się wyższemu porządkowi[5].

Ważnym aspektem pedagogicznym wychowania religijnego jest uczenie otwartości na innych ludzi, poszanowania ich ze względu na zachowywanie przykazania miłości bliźniego.

Naturalnym środowiskiem służącym wychowaniu religijnemu i modlitewnego jest rodzina. Członkowie rodziny przez codzienną, wspólnotową modlitwę dają świadectwo, iż wierzą w obecność Boga w ich codziennym życiu, w ich radościach, cierpieniach i nadziejach na przyszłość. Wszyscy członkowie systemu rodzinnego żyją obecnością wśród nich Boga. Nie ograniczają przy tym miłości wyłącznie do własnego domu[6]. Świadczą również o Bogu poza rodziną. Ewidentnym przykładem takiej postawy może być służba liturgiczna, jaką stanowią badani przez nas ministranci.

3. Rodzina jako naturalny system wychowania

Pojęcie „system" oznacza rzecz złożoną, połączenie, całość. Można też system zdefiniować jako zbiór elementów, powiązanych ze sobą w taki sposób, że stanowią one całość zdolną do funkcjonowaniu w określony sposób[7]. Rodzina jest przykładem systemu rodzinnego. Istotną i specyficzną cechą takiego systemu jest tworzenie przez jego elementy pewnej całości. „Chodzi więc tutaj o zaistnienie pewnego uorganizowania, uporządkowania poszczególnych elementów, jak również o zachodzenie oddziaływań pomiędzy elementami, a więc obustronnych relacji o charakterze dynamicznym"[8].

Naturalny system rodzinny realizuje różne cele wychowawcze, jednym z nich jest wymiar wychowania religijnego i duchowego. „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"[9].

---

5 Stepulak M. Z. (1996). *Wybrane zagadnienia z psychologii religii*. Siedlce: Instytut Teologiczny w Siedlcach, s. 66.

6 Ibidem, s. 68–69.

7 Tomaszewski T. (red.), (1977). *Psychologia*. Warszawa: PWN.

8 Stepulak M. Z. (1995). *Podejście systemowe we współczesnej psychologii polskiej*. Lublin: RW KUL, s. 28, za: Stepulak M. Z. (2010). *Relacyjny wymiar rozwoju osobowego w systemie rodzinnym*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 233.

9 Ibidem, s. 233.

System rodzinny posiada swoje, specyficzne właściwości, Można wskazać niektóre z nich:

- Zasada równowagi sił. Powstają dwie wielkie siły, jedna zmierza do odrębności, a druga w kierunku bycia razem.
- Zdolność do przystosowywania się do różnych warunków życia.
- Tożsamość systemu rodzinnego. W tym przypadku chodzi o stałość codziennych reguł i norm odnoszących się do zachowania poszczególnych członków rodziny.
- Zdolność adaptacji do wydarzeń typowych dla procesów rozwojowych, np. narodzin lub odejścia kogoś z członków rodziny.
- Proces kształtowania się ról. Taki proces odnosi się przede wszystkim do relacji interpersonalnych zachodzących pomiędzy członkami systemu, ale również dotyczy ich osobistych doświadczeń oraz tradycji wyniesionych z rodzin pochodzenia.
- Hierarchiczna organizacja. Rodzina składa się z mniejszych jednostek strukturalnych, czyli podsystemów. Podsystemem w rodzinie może być na przykład konkretna osoba, diada lub triada.
- Właściwości sterownicze i sztywne, właściwości sterownicze i niesztywne, właściwości niesterownicze i sztywne oraz właściwości niesterownicze i niesztywne. Wydaje się, iż najbardziej istotna jest grupa pierwsza. Dzięki takim właściwościom możliwa jest aktywność wychowawcza i samowychowawcza w systemie rodzinnym.
- Integralność wewnętrzna (spoistość systemu). Wskazuje ona na nieustanny proces scalania systemu w jedną całość. Dotyczy ciągłego zespalania poszczególnych elementów systemu rodzinnego.
- Organizacja systemu. Właściwość ta zakłada, że całość systemu to coś więcej niż suma jego części. System rodzinny podlega nieustannej, dynamicznej zmianie organizacyjnej, ciągle tworzy nową całość, która nie jest zwykłą, fizyczną sumowalnością.
- Progresywna segregacja (mechanizacja). W systemie wraz z upływem czasu dokonuje się obniżanie stopnia wzajemnego oddziaływania między elementami.
- Zasada centralizacji to proces wyodrębniania się w systemie elementów na danym poziomie organizacji, podczas gdy pozostałe współczynniki zmienności maleją.
- Zasada ekwifinalności ukazuje względną trwałość systemu rodzinnego w jego optymalnych, zwyczajnych warunkach egzystencji.
- Zasada allometrii zjawisk metabolicznych, morfogenetycznych i wzrostu systemu, odnosi się do wymiaru biologicznego procesów zachodzących w systemie.
- Zasada dynamiczności, zmienności i ewaluowania. Warto podkreślić w tym przypadku istnienie dwóch tendencji: jedna z nich zakłada ewolucję i zmienność, a druga zmierza w stronę ładu, uporządkowania i harmonii[10].

[10] Ibidem, s. 241–246.

Uwzględniając powyższe właściwości systemu rodzinnego, zauważamy jego bogactwo i złożoność, tak jak złożony jest cały proces wychowania człowieka. Należy dodać, iż system rodzinny jest naturalnym podłożem adekwatnego wychowania, wzrostu i wszechstronnego rozwoju osoby ludzkiej.

4. Zarys charakterystyki psychologicznej chłopców w wieku wczesnoszkolnym

Chłopcy, wchodząc w okres wczesnoszkolny, zdobywają umiejętności i kompetencje, które pozwalają im z powodzeniem podjąć obowiązek nauki szkolnej. Stopień rozwoju intelektualnego pozwala na kształtowanie umiejętności czytania i pisania. Chłopcy powoli osiągają coraz wyższy poziom koncentracji i skupienia uwagi. Wzrasta systematycznie spostrzegawczość, pamięć, wyobraźnia, myślenie oraz inne procesy poznawcze. Istotnym elementem rozwojowym tego okresu jest osiągnięcie zdolności działania intencjonalnego, czyli umiejętności wykonania postawionego przez siebie lub nauczyciela zadania. Istotna jest także pojawiająca się coraz bardziej dojrzałość emocjonalna i społeczna. Chodzi zatem o umiejętność współdziałania w grupie oraz podporządkowania się poleceniom[11].

Warto dodać, iż dzieci w tym wieku mają dość duży zasób wiedzy o świecie i orientację w otoczeniu. Potrafią także powściągnąć gniew i złość, lęk i obawę. Potrafią zapanować nad gwałtownymi emocjami i uczuciami.

Ten okres rozwojowy jest bardzo ważny z punktu widzenia rozwoju religijnego chłopców. Nazywany jest on religijnością autorytarno-prawną, w której można wyróżnić fazę realizmu poznawczego (7–9 r.ż.) oraz realizmu praktycznego (10–12 r.ż.). W tym czasie odbywa się intensywna katechizacja. Dzieci dokonują transferu cech i funkcji z rodziców na instytucje religijne. Chłopcy jako ministranci odnajdują element wspólnotowy i eklezjalny. Cechy religijności to rytualizm – mechaniczne ujmowanie relacji między znakami materialnymi sakramentu a ich duchowymi skutkami. Pojawia się rozumienie Boga jako Ducha, który posiada takie cechy jak: wszechobecność, dobroć, sprawiedliwość. Bóg jawi się jako dobry, ale równocześnie napawa lękiem. W zachowaniu religijnym dominuje aktywność uzewnętrzniona. Prawdy wiary nie są do końca zinterioryzowane. Modlitwy to głównie prośby. Chłopcy chętnie modlą się w grupie rówieśniczej. W tym czasie mogą występować religijne regresje, ale także nadzwyczajne przemiany religijne. Najważniejszym wymiarem religijności tego okresu jest powstanie i kształtowanie koncepcji Boga jako Ojca. Ojciec jawi się jako nosiciel praw, pewnych nakazów i zakazów. Ten obraz powstaje u dzieci poprzez proste mechanizmy naśladownic-

[11] Stepulak M. Z. (2001). *Wybrane zagadnienia z psychologii rozwojowej*. Siedlce: Instytut Teologiczny w Siedlcach, s. 42.

twa i identyfikacji. Ogromne znaczenie ma w tym przypadku właściwy przykład i autorytet własnego ojca[12].

Ten okres zatem jest bardzo specyficzny dla ogólnego rozwoju człowieka, ale także dla rozwoju religijnego.

5. Badania własne

Biorąc pod uwagę powyższy kontekst teoretyczny, przeprowadzono badania empiryczne grupy ministranckiej. Część empiryczna artykułu składa się z następujących elementów: hipoteza i pytania badawcze, charakterystyka grupy badawczej, prezentacja metody badań. Na końcu zamieszczona jest analiza i interpretacja formalna i treściowa wykonanych rysunków.

5.1. Hipoteza i pytania badawcze

Wychowanie, zarówno religijne, jak i duchowe, w rodzinie zawsze było obszarem, na który kładziony był szczególny nacisk i do którego przykładano wiele uwagi. Jednak w ciągu ostatnich kilku lat tendencja ta odwróciła się – w niejednej rodzinie w ogóle nie przywiązuje się wagi do tej ważnej kwestii – a przecież podstawą wychowania jest zaprezentowanie najwyższego, ostatecznego celu człowieka[13].

Wychowanie duchowe w systemie rodzinnym wyraża się przede wszystkim przez modlitwę. To z niej rodzi się wiara, nadzieja i miłość. Modlitwa obniża lęk, agresję, napięcie, złość – jest źródłem wewnętrznego pokoju. Dzięki niej człowiek nie tylko buduje relacje z Panem Bogiem, ale także otwiera się na potrzeby drugiego człowieka, poznaje siebie i uczy się siebie rozumieć[14].

Człowieka „wewnętrznego" (posiadającego głęboką, osobistą relację z Bogiem) formuje przede wszystkim religijność i duchowość rodziny, w której się wychowuje[15]. Celem pracy jest przyjrzenie się praktyce modlitwy w rodzinach, z których pochodzą ministranci, oraz analiza roli, jaką pełni ona w życiu chłopców. Hipoteza przyjęta przez autorów brzmi: w rodzinach ministranckich praktykowane jest życie modlitewne. Jej uszczegółowienie stanowi natomiast szereg pytań badawczych:

1. Czy rodziny ministranckie praktykują codzienną modlitwę?
2. Jakie są formy modlitwy w rodzinach ministranckich?

[12] Stepulak M. Z. (1996), op. cit., s. 32–33.

[13] Stepulak M. Z. (2014). Rola i miejsce dziadków w procesie wychowania religijno-duchowego wnuków w systemie rodzinnym. *Studia i Prace Pedagogiczne*, (1). Lublin: Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie, s. 227.

[14] Ibidem, s. 230.

[15] Stepulak M. Z. (2014). Człowiek „wewnętrzny" w systemie rodzinnym. W: M. Z. Stepulak (red.), Współczesne problemy systemu rodzinnego. *Diagnoza – Terapia – Profilaktyka*. Lublin: Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie, s. 60.

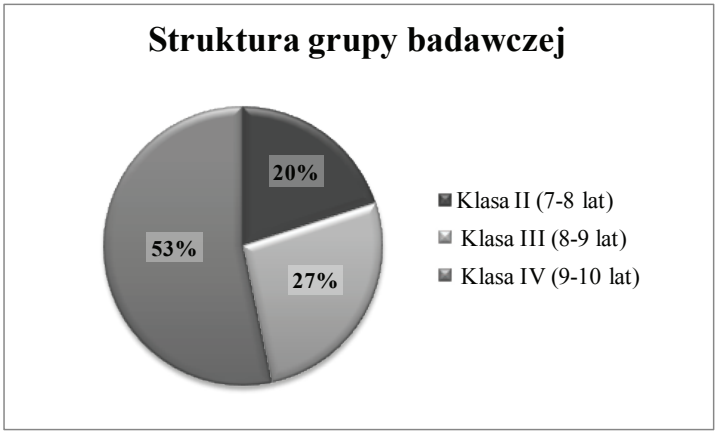
3. Kto jest głównym animatorem życia modlitewnego w rodzinie ministranckiej?

Aby udzielić odpowiedzi na przedstawione pytania, przeprowadzono wśród grupy ministrantów badanie *Testem Rysunku Rodziny* w nieco zmodyfikowanej formie – zadanie chłopców polegało na zaprezentowaniu – za pomocą rysunku – modlitwy ich rodzin. Dzięki wykorzystaniu tej metody możliwe było bowiem nie tylko poznanie statystycznych wyników liczbowych, ale również głębsze spojrzenie na praktykę modlitwy, przy uwzględnieniu różnorodności jej form i wymiarów, a także zrozumienie znaczenia wspólnego pacierza dla tworzenia więzi pomiędzy członkami rodziny.

5.2. Charakterystyka grupy badawczej

Badanie przeprowadzono w maju 2015 r. na terenie parafii Matki Bożej Różańcowej w Lublinie. Grupę badawczą stanowili ministranci z klas II– IV. Zgodę na przeprowadzenie badań wyrazili ksiądz opiekun Liturgicznej Służby Ołtarza Attila Honti oraz rodzice badanych ministrantów. Do analizy wykorzystano piętnaście rysunków: trzy narysowane przez chłopców z II klasy, cztery autorstwa trzecioklasistów oraz osiem prac uczniów klasy IV.

Wykres 1. Struktura grupy badawczej



Wszyscy chłopcy otrzymali papier i kredki w różnych kolorach. Poinstruowano ich, by wykonali rysunek na temat: modlitwa mojej rodziny. Przed chłopcami nie stawiano żadnych dodatkowych wymagań – rysunek mogli wykonywać w dowolny sposób, tak jak sami interpretują zadany temat.

Wiek późnego dzieciństwa, w którym znajdują się chłopcy, charakteryzuje się wieloma zmianami, szczególnie w obszarze procesów poznawczych. Zgodnie

z ideą Piageta, w tym okresie następuje przejście ze stadium przedoperacyjnego do stadium operacji konkretnych. Pojawia się myślenie logiczne, umożliwiające dziecku zrozumienie i wyjaśnienie wielu zjawisk. Dziecko uczy się przewidywać następstwa zdarzeń i ich skutki. Dzieci w wieku młodszym szkolnym posiadają zdolność decentracji poznawczej – myślą coraz bardziej obiektywnie, ujmując rzeczy z różnych punktów widzenia. Ponadto w tym okresie dzieci uczą się stosować normy związane z wykonywanymi działaniami[16].

5.3. Prezentacja metody badań

Z uwagi na indywidualny charakter praktyki modlitwy w każdej rodzinie, do badań wykorzystany został *Test Rysunku Rodziny*, który pozwala na dokonanie odrębnej oceny wszystkich badanych przypadków. Jest to jedna z graficznych technik wykorzystywanych w metodach projekcyjnych.

W psychologii termin projekcja oznacza jeden z mechanizmów obronnych, polegający na przypisywaniu innym nieakceptowanych u siebie uczuć i motywów. Stosowanie metod projekcyjnych polega na interpretacji percepcji i reakcji na czynniki zewnętrzne, które zależą zawsze od osobistych cech osoby badanej[17]. Metody te pozwalają poznać subiektywną opinię badanego na temat rodziny. Subiektywizm tej formy badania polega na niepowtarzalności każdej pracy – te same bodźce wywołują różne reakcje badanych, w zależności od ich życiowych doświadczeń i przeżyć.

Rysunek rodziny prezentuje badanego na tle jego bliskich. Za jego pomocą możliwe jest odkrycie uczuć badanego wobec poszczególnych członków rodziny i panujących między nimi relacji – dociera on bowiem do treści nieuświadomionych, przedstawia „nieświadome sposoby rodzenia sobie z sytuacjami trudnymi"[18]. Choć po wykonaniu rysunku osoby badane różnie tłumaczą sposób przedstawienia postaci, w rzeczywistości prezentacja rodziny jest wyborem ujawniającym uczucia i przeżycia autora rysunku[19]. W interpretacji rysunku znaczenie ma rozmieszczenie narysowanych osób, wykorzystanie przestrzeni, wybór kolorów, siła nacisku kredki i długość kreski.

Różnorodność rysunków wynika w pewnym stopniu także z umiejętności plastycznych[20]. W okresie późnego dzieciństwa (6–11 lat), w którym obecnie znajdują się badani ministranci, w dziecięcych rysunkach pojawia się koordynacja różnych punktów widzenia. Dziecko potrafi korzystać z całej powierzchni kartki, a rysowane

[16] Harwas-Napierała B., Trempała J. (2000). *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA, s. 134–136, 156.

[17] Braun-Gałkowska M. (2009). *Poznawanie systemu rodzinnego*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 41–42.

[18] Ibidem, s. 42.

[19] Ibidem, s. 43.

[20] Ibidem, s. 43.

obiekty i postaci umieszcza na linii symbolizującej podłogę. W tym okresie w rysunkach widoczny jest również wpływ kontekstu społeczno-kulturowego[21].

Test Rysunku Rodziny to metoda szczególnie wartościowa w odniesieniu do dziecka, dla którego rodzina jest bez wątpienia najważniejszą częścią życia, a relacje z rodzicami wyjątkowo silnie rzutują na wszystkie inne aspekty jego życia, przede wszystkim na dziecięcy obraz Ja.

6. Analiza i interpretacja formalna i treściowa rysunków

Rysunek 1. Autor: ministrant z klasy II

Rysunek narysowany został przy użyciu kresek krótkich i średniej długości. Widocznie mocniejszy nacisk kredki położony jest na środek większych powierzchni (ubrań postaci) i na środek krzyża, natomiast podłoga zamalowana jest z niewielkim naciskiem kredki. Tło pozostało niewypełnione.

Postaci przedstawione są w pozycji klęczącej, umiejscowione na stabilnym podłożu. Po lewej stronie rysunku znajduje się duży, wiszący krzyż – jest on większy niż postacie dzieci. Z rysunku jasno wynika, która postać jest danym członkiem rodziny – rodzice są wyraźnie więksi, dzieci mniejsze, mężczyźni mają krótkie włosy i spodnie, kobiety – sukienki. Ojciec znajduje się najbardziej z lewej, pomiędzy krzyżem a resztą rodziny. Chłopiec narysował siebie na środku kartki, umiejscawiając się pomiędzy ojcem a siostrą. Matka zajmuje miejsce najdalej po prawej stronie.

[21] Harwas-Napierała B., Trempała J. (2000), op. cit., s. 102.

Osoby na rysunku pozostają w równomiernych, niewielkich odstępach od siebie, co świadczy o bliskich i równych relacjach między członkami rodziny.

Na rysunku wyróżnia się wyraźny podział na mężczyzn i kobiety. Chłopiec jest bardzo podobny do swojego ojca – mają takie same ciemnoniebieskie bluzki i jasnoniebieskie spodnie. Duża ilość koloru niebieskiego świadczy o ich wrażliwości, spokojnym charakterze, wyraża także potrzebę harmonii. Matka i siostra mają natomiast takie same sukienki w kolorze czerwonym, który oznacza aktywność, chęć do działania, siłę woli. Wszystkie osoby na rysunku są realistyczne. Mają wyraźne oczy i uśmiechy, co świadczy o poczuciu akceptacji i zadowolenia chłopca z relacji panujących w rodzinie. Postacie nie mają zaznaczonych uszu, co może oznaczać introwertyczny charakter badanego. Ręce postaci na rysunku są rozłożone wzdłuż ciała i zakończone czarnymi dłońmi – ich wyraźne zaznaczenie sugeruje dużą czułość panującą w rodzinie.

Postaci na rysunku są zadowolone, czują się dobrze w przedstawionej sytuacji. Wspólna modlitwa wydaje się być dla nich czymś naturalnym, łączącym wszystkich członków rodziny. Osobą znajdującą się najbliżej krzyża jest ojciec – jest wyraźnie głową rodziny, być może to on jest inicjatorem wspólnej modlitwy rodzinnej. Siostra chłopca ma ręce uniesione w górę, co może oznaczać, że wyjątkowo radośnie i żywiołowo przeżywa wspólny pacierz.

Rysunek 2. Autor: ministrant z klasy III

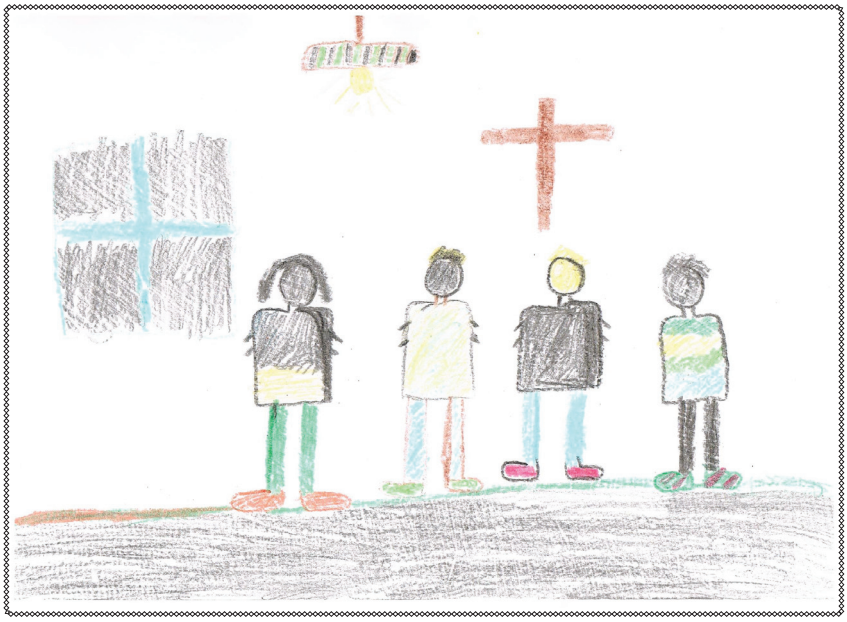
Rysunek został wykonany szybko, przy użyciu kresek średniej długości i długich o różnym stopniu nacisku. Zapełniona została prawie cała powierzchnia kartki. Najwięcej miejsca zajmuje jasnobrązowa podłoga, pokolorowana w sposób łagodny. Dużą powierzchnię mają także ściany wypełnione z dużym naciskiem kredki intensywnymi barwami – jedna z nich jest czerwona, druga pomarańczowa. Na obydwu ścianach znajdują się duże, czarne krzyże.

Scena prezentuje cztery postacie narysowane schematycznie. Trzy z nich są jednokolorowe, odróżniają się jedynie kolorami włosów. Czwarta postać – mama chłopca – umiejscowiona jest najbardziej z lewej strony i jako jedyna ma dwuczęściowy strój, a także dłuższe włosy. Ojciec znajduje się skrajnie po prawej stronie, jest wyższy od pozostałych osób. Pomiędzy rodzicami znajduje się chłopiec i jego brat. Jeden z chłopców ubrany jest całkowicie na czarno, drugi natomiast jako jedyny członek rodziny ma jasne włosy – obydwaj chłopcy są w pewien sposób zbuntowani. Uwagę zwracają połączenia pomiędzy postaciami. Chłopiec z lewej strony

dotyka ręką drugiego chłopca, który z kolei pozbawiony jest lewej ręki – lewą rękę stanowi niejako ręka brata. W swoich zbuntowanych postawach chłopcy pozostają blisko siebie nawzajem, wspierają się, liczą się z opinią brata. Ponadto jasnowłosy chłopiec – autor rysunku – dotyka ręką ojca. Prawdopodobnie ojciec jest dla niego wzorem. Chłopiec potrzebuje jego uwagi i troski. Autor namalował siebie w kolorze fioletowym, będącym połączeniem dominującej na obrazku, nieco agresywnej czerwieni i świadczącego o łagodności i potrzebie harmonii koloru niebieskiego. Płynącą z rysunku męską solidarność dopełnia fakt, że matka jako jedyna z członków rodziny nie jest połączona z innymi poprzez dotyk. Postacie pozbawione są szczegółów takich jak dłonie i stopy, co podkreśla ich wzajemną zależność.

Rodzina modli się w domu. Obecność dwóch ścian z krzyżami może oznaczać, że pacierz nie odbywa się zawsze w tym samym pokoju, ale w różnych pomieszczeniach. Rodzina narysowana jest w pozycji klęczącej. Odsunięcie matki od reszty rodziny, a także intensywny kolor jej ubrania sugeruje, że to ona jest osobą prowadzącą modlitwę, a reszta rodziny włącza się w nią bardziej biernie.

Rysunek 3. Autor: ministrant z klasy III



Rysunek narysowany został za pomocą krótkich kresek o zróżnicowanej sile nacisku. Na rysunku dominuje kolor czarny – występuje zarówno na podłodze, jak i na ubraniach narysowanych osób oraz za oknem.

Obrazek przedstawia cztery osoby widziane z tyłu. Ponad nimi, na ścianie, umieszczony jest duży, brązowy krzyż. Postaci umiejscowione są na środku, po lewej stronie rysunku jest okno, a na górze – żyrandol. Postaci stoją stabilnie na

wysokiej podłodze. Wszystkie osoby mają spodnie w odmiennych kolorach oraz kolorowe buty. Postać kobiety odróżniają od mężczyzn jedynie długie włosy. Matka znajduje się z lewej strony, najbliżej okna. Obok niej stoi ojciec chłopca – jest nieco wyższy niż dwaj pozostali mężczyźni na rysunku. Jeden z chłopców jako jedyny członek rodziny ma jasne włosy. Ma także na sobie czarną bluzkę. Może to oznaczać bunt, poczucie odizolowania od reszty rodziny.

Czerń widoczna za oknem oraz świecąca żarówka w żyrandolu świadczy o tym, że przedstawiona modlitwa odbywa się późnym wieczorem. Członkowie rodziny modlą się w pozycji stojącej, ręce mają złożone przed sobą. Na wprost krzyża znajduje się ojciec i jeden z chłopców – prawdopodobnie jeden z nich jest osobą prowadzącą wspólny pacierz. Drugi chłopiec nie ma – jak pozostałe osoby – złożonych rąk, co sugerować może jego mniejsze zaangażowanie we wspólną modlitwę.

Rysunek 4. Autor: ministrant z klasy IV

Rysunek wykonano krótkimi, intensywnymi kreskami. Użytych zostało wiele kolorów. Scena przedstawiona została na środku kartki, zajmuje ok. 1/3 jej powierzchni i została dodatkowo oddzielona ramką. Takie umiejscowienie oznacza niechęć badanego chłopca do odsłonięcia spraw nieuświadomionych.

Na rysunku widocznych jest sześć osób. Kobiety różnią się od mężczyzn długością włosów i bardziej kolorowym ubraniem. Nie zostały narysowane żadne szczegóły twarzy ani dłonie. Po lewej stronie rysunku widoczna jest kanapa, nad nią wisi bardzo duży, czarny krzyż. Wszyscy członkowie rodziny klęczą. Najbliżej krzyża znajduje się najmłodsza siostra badanego chłopca, następnie jego druga sio-

stra, brat, chłopiec, matka i ojciec. Skrajnie po prawej stronie narysowano otwarte drzwi. Dzieci narysowane są w kolejności od najmłodszego do najstarszego. Taki porządek wskazuje na hierarchiczne relacje między członkami rodziny. Chłopiec jako najstarszy z rodzeństwa umieścił się najbliżej rodziców – prawdopodobnie czuje się najbardziej dorosły, odpowiedzialny za młodsze rodzeństwo. Wszystkie kobiety mają na sobie element ubrania w kolorze czerwonym, co świadczy o ich dominującej roli w życiu rodziny. Postaci pozbawione są dłoni, co sugeruje wyrażenie przez chłopca potrzeby większej czułości ze strony bliskich. Wszystkie osoby na rysunku mają natomiast stopy – oznacza to ich poczucie niezależności.

Rodzina modli się w pokoju dziennym, w pozycji klęczącej. Duży krzyż pokazuje skupienie modlących się na osobie Jezusa Chrystusa. Najważniejszym elementem przedstawionej sceny jest duży napis z początkiem Modlitwy Pańskiej. Dymek ma sześć końcówek, które wskazują na każdego z domowników. Największe zakończenie znajduje się nad głową najmłodszej dziewczynki, co oznaczać może jej bardzo aktywne, głośne uczestnictwo w pacierzu. Dymek podkreśla to, że cała rodzina modli się jednym głosem, wspólnie recytując słowa modlitwy. Dodatkowo, otwarte drzwi mogą sugerować, że rodzina jest otwarta na modlitwę także z gośćmi odwiedzającymi dom.

Rysunek 5. Autor: ministrant z klasy IV

Do wykonania rysunku chłopiec wykorzystał bardzo krótkie, intensywne kreski w wielu kolorach. Jedynym lekko zaznaczonym elementem jest słabo widoczna, jasna podłoga. Narysowane osoby są realistyczne i proporcjonalne.

Przedstawione zostały cztery osoby widziane tyłem. Pod ich stopami znajduje się jasne, wysokie podłoże. Postaci różnią się od siebie długością i kolorem włosów, rodzajem ubrania, wielkością. Rodzina umiejscowiona jest na środku kartki. Nie sprawia problemu odróżnienie dorosłych od dzieci i kobiety od mężczyzn. Najbardziej z lewej strony narysowany został tata, obok niego znajduje się mama chłopca. Następne miejsce zajmuje autor rysunku, a skrajnie z prawej narysowany został młodszy brat. Nad głowami chłopców widoczny jest niewielki krzyż wiszący wysoko na ścianie. Nad rodzicami narysowano natomiast żyrandol z włączonym światłem. Indywidualizm postaci podkreślony został przez wybranie odmiennych kolorów ubrań dla każdego członka rodziny. Mama ubrana jest w żółtą bluzkę i niebieskie spodnie oraz w czerwone buty. Zestawienie to łączy radość, optymizm z wrażliwością i aktywnością. Siebie chłopiec ubrał w bluzkę koloru czerwonego. Dominujący charakter tej barwy równoważą brązowe spodnie – barwa ta oznacza umiarkowanie, dążenie do bezpieczeństwa. Brat autora narysowany został natomiast w bluzce zielonej – w kolorze symbolizującym chęć podkreślenia własnej tożsamości, niezależności. Kolory przedstawione na każdym z członków rodziny pokazują, że członkowie rodziny dopełniają się wzajemnie. Każdy wnosi do rodziny swoje indywidualne cechy, tworząc harmonijny, kolorowy obraz.

Włączone światło w żyrandolu sygnalizuje, że modlitwa ma miejsce w porze wieczornej. Rodzinę narysowano w pozycji klęczącej. Wszystkie osoby mają starannie złożone, lekko uniesione ręce. Widoczne jest, że w rodzinie dba się o godną, skrupulatną postawę podczas pacierza. Naprzeciw krzyża znajdują się dzieci – być może to one prowadzą modlitwę. Uwaga wszystkich skierowana jest na symbol Chrystusa. Nawet znajdujący się najdalej krzyża tata jest widocznie wygięty w jego stronę. Bez wątpliwości można zauważyć wagę roli Chrystusa w funkcjonowaniu każdego z członków rodziny.

Rysunek 6. Autor: ministrant z klasy IV

Rysunek wykonano kreskami krótkimi, intensywnymi przy postaciach, a lekko dociśniętymi przy obiektach tła. Postacie przedstawione zostały szczegółowo, realistycznie, a do ich narysowania wykorzystanych zostało wiele kolorów. Góra i środek kartki nie zostały zamalowane.

Scena prezentuje cztery osoby zajmujące środek i prawą część kartki. Skrajnie po lewej autor umieścił szafkę, na której stoi włączone radio. Nad nim widoczny jest dość duży, brązowy krzyż ze złotą postacią Chrystusa. Osoby umieszczone są na podłodze. Wszyscy narysowani zostali szczegółowo. Tak wierne ich odtworzenie świadczy o istotnej roli, jaką pełnią wszyscy członkowie rodziny dla chłopca. Mają wszystkie elementy twarzy, dłonie z palcami, stopy. W prawym dolnym rogu narysowana została matka. W podobny do niej sposób chłopiec narysował siebie – ma bluzkę w tym samym, zielonym kolorze i taki sam duży, czerwony uśmiech, jednak znajduje się najdalej od niej – najbardziej z lewej strony. Wydaje się, że chłopiec czuje się z nią związany, ale nie w przesadny sposób – odsuwając się podkreślił swoją niezależność. O tej indywidualności świadczy także wybór zielonej barwy do narysowania swojego ubrania. Za chłopcem narysowana została jego młodsza siostra. Dziewczynka ubrana jest w całości na różowo – to oznaka jej łagodności, czułości. Obok niej znajduje się ojciec. Narysowany został jako postawny mężczyzna, szczegółowo zaznaczony został jego zarost, specyficzna, przerzedzona fryzura. Ubrany został w czarną bluzkę – bliskość i radość wszystkich członków rodziny nie pozwala jednak interpretować czerni jako koloru beznadziei czy smutku. W tym wypadku wybór czerni zinterpretować należałoby jako

barwę podkreślającą inne kolory. Ojciec jako głowa rodziny dba o wszystkich jej członków, zapewnia każdej z osób zaspokojenie jej potrzeb.

Scena przedstawiona jest kompleksowo, dokładnie. Rodzina klęczy, każdy z domowników trzyma w dłoniach różaniec. Podczas tworzenia rysunku chłopiec ostrożnie dobierał kredki w taki sposób, żeby narysować koraliki w takich kolorach, jakie rzeczywiście są te należące do rodziny – widać, że zarówno ta forma modlitwy, jak i sam różaniec ma dla chłopca duże znaczenie. Jego autonomię podkreśla fakt, że jako jedyny modli się na różańcu w formie pierścionka. Uwagę zwraca narysowanie postaci Chrystusa na krzyżu. Przedstawienie Go nie tylko za pomocą symbolu krzyża, ale jako osoby sugeruje bliski związek autora z Synem Bożym. Scenę dopełnia włączone radio, z którego – jak zapewniał chłopiec podczas rysowania – płynie dźwięk modlitwy różańcowej. Postaci zwrócone są w jego stronę, łączą swoją modlitwę z tą płynącą z radia. Zadowolenie członków rodziny pokazuje, że wspólny pacierz jest dla nich wyjątkową, miłą chwilą, która jednoczy ich ze sobą i pogłębia ich wzajemne uczucia.

Rysunek 7. Autor: ministrant z klasy IV

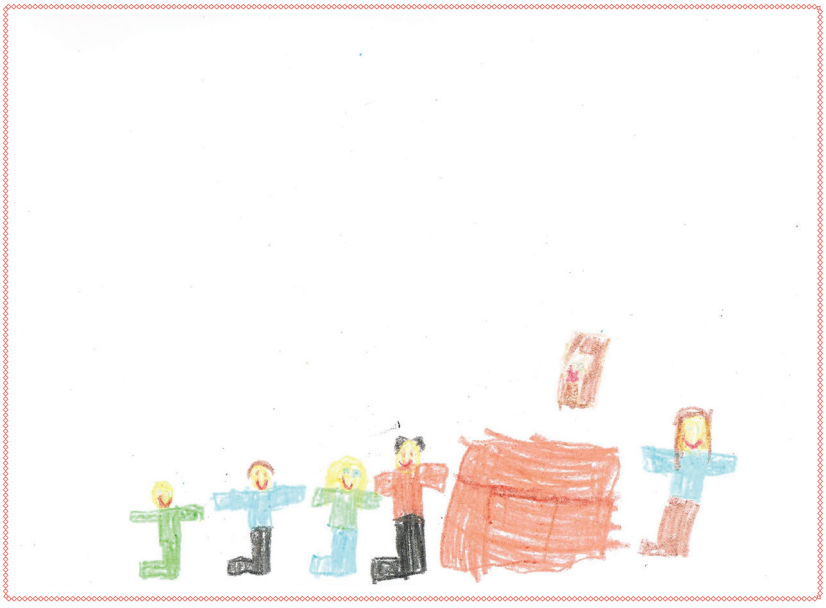
Wykonując rysunek chłopiec użył kresek różnej długości i o różnym nasileniu. Osoby narysowane są bardzo krótkimi, mocnymi liniami, podobnie jak podłoga oraz krzyż. Pozostałe elementy wypełnione zostały bardziej niedbale, za pomocą długich, lekkich kresek.

Postaci zajmują środkową część kartki. Przedstawione są bokiem, na głowie widoczne jest ucho. Postać kobiety odróżnia się od mężczyzn dłuższymi włosami

i bardziej kolorowym ubraniem. Do jej narysowania wybrano przede wszystkim kolor fioletowy – łączący w sobie łagodność koloru niebieskiego i aktywność, energię czerwieni. Po lewej stronie matki narysowany został wysoki, szczupły ojciec ubrany w różne odcienie niebieskiego. Prawdopodobnie jest osobą bardzo spokojną, wrażliwą. Chłopiec narysował siebie po prawej stronie matki, pomiędzy nią a bratem. Postacie chłopców stykają się ze sobą, co świadczy o bliskich, zażyłych relacjach pomiędzy braćmi. Wysoko nad autorem obrazka narysowany został średniej wielkości brązowy krzyż. Z lewej strony kartki narysowana jest szafka, na której umieszczono radio. Postaci są jednak zwrócone w przeciwnym kierunku, nie zwracają na nie uwagi. Na rysunku dominuje kolor żółty – barwa radości i optymizmu, która wyraża otwartość członków rodziny.

Rodzina zaprezentowana została w pozycji klęczącej. Wszyscy mają złożone ręce. Podobnie jak na poprzednim rysunku przedstawione zostało radio, jednak w tym wypadku rodzina odwrócona jest w przeciwnym kierunku, jakby ignorując płynące z niego komunikaty. Dodatkowo postaci odchylone są w prawą stronę. Wydaje się, że dużo istotniejsza jest dla nich ich prywatna modlitwa we własnym gronie. Krzyż narysowany został bardzo wysoko, co podkreśla ideę nieba i spoglądania Boga z góry na rodzinę.

Rysunek 8. Autor: ministrant z klasy II



Praca narysowana została przy pomocy kresek krótkich i średnich o dużej sile nacisku. Rysunek zajmuje dolną część kartki do około 1/3 jej wysokości. Umieszczenie rysunku w dolnej części kartki sygnalizuje poczucie i potrzebę bezpieczeń-

stwa, ukazuje rzeczywistość, codzienność przedstawionej sceny. Wykorzystanych zostało wiele kolorów.

Rysunek przedstawia pięć osób. Cztery z nich znajdują się po lewej stronie, piąta – matka umieszczona została w prawym rogu. Od reszty rodziny oddziela ją duża wersalka. Wszyscy mają na twarzy duże uśmiechy, nie mają jednak dłoni i stóp. Chłopiec narysowany jest najbardziej z lewej strony. Na swoje ubranie wybrał barwę zieloną, podkreślając tym samym swoją indywidualną tożsamość. Obok siebie chłopiec umieścił starszego brata. Sygnalizuje to bliskie relacje chłopców, ich zażyłość emocjonalną. Brat ma na sobie niebieską bluzkę – prawdopodobnie jest osobą spokojną, wrażliwą. Następna w kolejności jest siostra. Stanowi pewne połączenie braci – ubrana jest w zieloną bluzkę i niebieskie spodnie. Wygląda na to, że jest w pewien sposób pośredniczką w relacjach chłopców z rodzicami, ponieważ umieszczona została pomiędzy nimi a ojcem, z którym dodatkowo styka się ręką. Siostra autora ma bardzo duże oczy – jest dobrą obserwatorką, obserwuje pozostałych członków rodziny, dostrzega ich potrzeby. Rozdzielenie taty i mamy może sygnalizować brak bliskich relacji między nimi. Być może chłopiec czuje się bardziej związany z ojcem niż z matką. Nad wersalką narysowany został obraz przedstawiający Matkę Bożą. Ma duże, niebieskie oczy – podobnie jak siostra chłopca. Oczy w tym samym kolorze ma także sam autor oraz umieszczona po prawej stronie mama.

Rodzina modli się w pokoju dziennym, przyjmując pozycję klęczącą. Obiektem kultu jest obraz Matki Bożej. Z perspektywy narysowanej postaci chłopca, jego matka znajduje się bardzo blisko obrazu Maryi. Możliwe, że chłopiec postrzega swoją matkę przez pryzmat osoby Maryi, porównuje obydwie kobiety. Jednocześnie stwierdzić można, że to mama jest osobą dominującą we wspólnym pacierzu, a pozostali członkowie rodziny włączają się w jej modlitwę. Na rysunku krzyż nie został narysowany na ścianie. Widoczny jest jednak w każdej z postaci – ich ciała w trakcie modlitwy mają wyraźny kształt krzyża. Symbolizuje to bliskie zjednoczenie z Jezusem, chęć upodobnienia się do Niego. Rodzina jest szczęśliwa. Widać, że wspólna modlitwa sprawia im radość, jest chwilą bliskości, wspólnie spędzanego czasu.

Rysunek 9. Autor: ministrant z klasy IV

Rysunek stworzono za pomocą kresek różnej długości o niewielkiej sile nacisku, co wyraża nieśmiałość autora w wyrażaniu swoich emocji. Całe tło zostało wypełnione kolorem zielonym, symbolizującym niezależność od wpływów zewnętrznych.

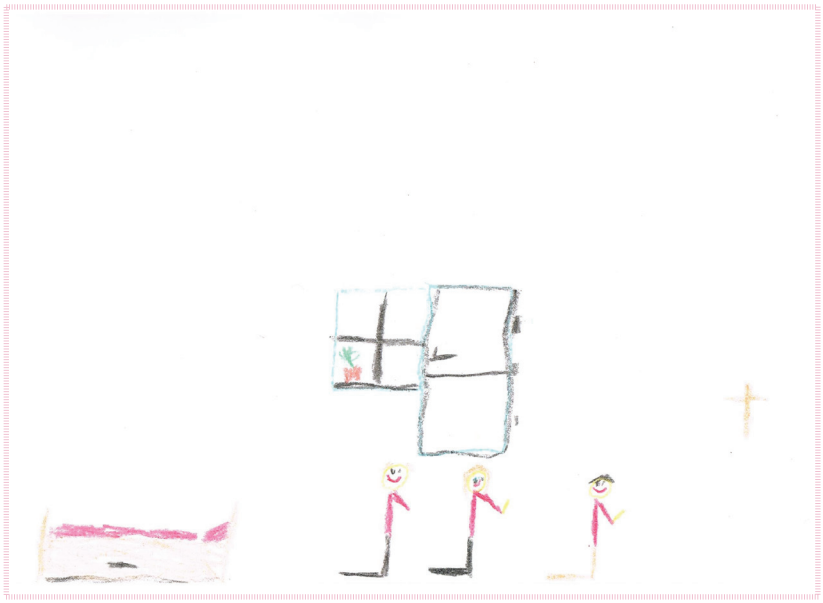
Przedstawione zostały szczegółowo trzy postaci. Znajdują się pomiędzy środkiem a lewą stroną kartki. Skrajnie z lewej strony rysunku narysowano dość duży krzyż, nad głowami członków rodziny widnieje kolorowy obraz z motywem drzewa. Postaci ułożone są w kształt trójkąta. Po lewej stronie znalazła się matka z długimi włosami, w liliowej sukience podkreślającej jej delikatność, kobiecość, łagodność. Z prawej strony chłopiec narysował ojca. Mężczyzna ubrany jest w ciemnofioletową koszulkę – łączy w sobie dynamizm, aktywność i wrażliwość. Autor narysował siebie pomiędzy rodzicami, jednak nie rozdzielając ich, a będąc odrobinę na dystans. Ubrał się w czerwoną koszulkę i niebieskie spodnie – połączenie tych barw daje kolor fioletowy – dokładnie tak jak w przypadku pozostałych członków rodziny. Podkreśla to bliskość narysowanych osób, ich wzajemne podobieństwo, zjednoczenie. Wszystkie postacie są uśmiechnięte, mają duże, ciemne oczy i zaznaczone nosy. Pod nogami członków rodziny znajduje się podłoga, która zmienia swoją wysokość za plecami ojca.

Wiele aspektów pracy symbolizuje poczucie zjednoczenia rodziny i jednocześnie oddzielenia jej od czynników zewnętrznych. Uwagę przykuwa podkreślenie ściany – odcina ona rodzinę od reszty świata. Dodatkowo odcięcie to podkreślone zostało poprzez wybór koloru zielonego, oznaczającego niezależność. Świat

zewnętrzny widoczny jest przez niewielkie okno umieszczone z prawej strony rysunku. Trójkątne ustawienie postaci sygnalizuje równe, bliskie relacje między narysowanymi osobami. Również zmiana wysokości podłogi w swoisty sposób odgradza modlącą się rodzinę od reszty pomieszczenia.

Postaci przedstawione są w pozycji klęczącej, zwrócone przodem do krzyża. Mają starannie złożone ręce. Wydają się być zadowolone z zaprezentowanej sytuacji. Za oknem widoczne jest jasne niebo – modlitwa odbywa się rano. Najbliżej krzyża znajduje się mama – jest prawdopodobnie prowadzącą rodzinny pacierz. Trójkątne ustawienie członków rodziny symbolicznie można odnieść do Trójcy Świętej, co podkreśla wyjątkową bliskość relacji pomiędzy członkami rodziny.

Rysunek 10. Autor: ministrant z klasy III



Rysunek został narysowany za pomocą krótkich, intensywnych kresek i umiejscowiony w dolnej części kartki. Tło pozostało niewypełnione.

Przedstawione zostały trzy postaci. Rodzice znajdują się na środku kartki, siebie chłopiec narysował bardziej po prawej stronie. Przy prawym brzegu kartki autor narysował niewielki, brązowy krzyż, a przy lewym – łóżko. Ponad postaciami widoczne są duże drzwi i okno – symbol otwartości rodziny na świat zewnętrzny i na innych ludzi. Osoby są niewielkich rozmiarów, narysowane dość schematycznie. Rodzice mają na sobie takie same ubrania – czerwone bluzki i czarne spodnie. Są blisko siebie – ich relacje chłopiec przedstawia jako bliskie, ścisłe. Tata chłopca nie ma narysowanych dłoni – może to świadczyć o tym, że chłopiec postrzega go jako osobę surową, jednak obecność na jego twarzy szerokiego uśmiechu wy-

klucza odczuwanie przez chłopca lęku przed ojcem. Mama narysowana została pomiędzy mężczyznami. Uśmiech na jej twarzy jest delikatny – wydaje się być osobą subtelną, powściągliwą. Chłopiec narysowany jest w odległości od rodziców nieco większej niż ta pomiędzy nimi. W ten sposób zasygnalizowana została hierarchiczna relacja pomiędzy członkami rodziny – decyzje podejmowane są przez rodziców wspólnie, oni stanowią filar rodziny. Autor czuje się jednak mocno związany z rodzicami – narysował siebie w czerwonej bluzce, takiej samej jak te, w które ubrani są rodzice.

Na rysunku wyraźnie podkreślone zostało łóżko, co może sugerować, że modlitwa odbywa się przed snem. Postaci narysowane zostały w pozycji klęczącej ze złożonymi dłońmi. Choć zwrócone są przodem do krzyża, to nie stanowi on centralnego punktu rysunku, jest odsunięty na bok. Dla chłopca ważniejsza wydaje się być chwila spędzana wspólnie z obydwojgiem rodziców.

Rysunek 11. Autor: ministrant z klasy IV

Rysunek wykonany został przy pomocy kresek w przeważającej części długich o różnym stopniu nacisku – mocniej wypełnione są postaci, lekko zaznaczone zostało tło wypełnione w całości kolorem niebieskim.

Scena przedstawia cztery postaci umieszczone w dolnej części kartki – symbolizuje to rzeczywistość postrzeganą przez chłopca. Tło jest bardzo bogate – po lewej stronie widoczny jest balkon, na którym narysowany został kościelny organista i organy, po prawej narysowany został bardzo duży, czerwony krzyż z realistyczną, szczegółowo zaprezentowaną postacią Jezusa. Obok krzyża chło-

piec narysował złoty ołtarz oznaczony dodatkowo kielichem. W prawym dolnym rogu kartki autor umieścił złoto-czerwone tabernakulum wraz z prowadzącymi do niego schodkami.

Autor umiejscowił swoją rodzinę od środka do lewego brzegu kartki. Skrajnie z lewej strony znalazł się starszy brat chłopca. Ubrany został w całości na czarno, co sugeruje negację, bunt, oddzielenie. Obok brata znalazł się autor pracy. Skrupulatnie odtworzył guziki na swojej koszuli. Jego ubranie jest białe – jakby widział siebie jako przeciwieństwo brata. Jednocześnie chce pokazać się jako czystego, niemającego nic do ukrycia – rysunek odzwierciedla jego prawdziwe przeżycia. Na środku kartki chłopiec narysował swoich rodziców. Są blisko siebie, co świadczy o ich głębokich relacjach. Wszyscy członkowie rodziny mają oczy, nosy i usta. Ich twarze nie wyrażają jednak radości, a raczej zadumę, zamyślenie. Nie mają również stóp – ich sylwetki zakończone są w taki sposób, że wyglądają nieco jak sylwetki duchów. Może to oznaczać, że w rzeczywistości są osobami bardzo wrażliwymi emocjonalnie, uduchowionymi, wyczuć można pewien mistycyzm. Cała rodzina – z wyjątkiem chłopca – ma zaznaczone dłonie.

Przedstawiona modlitwa odbywa się w kościele. Z obrazka jasno wynika, że msza święta ma dla autora szczególne znaczenie. Widoczne jest głębokie zrozumienie przez autora symboliki i samego obrzędu nabożeństwa. Największym obiektem na rysunku jest krzyż. Przybity do niego Chrystus przedstawiony jest bardzo dokładnie – podkreślone zostały Jego rany i pełny cierpienia wyraz twarzy. Obok krzyża autor umieścił ołtarz z symbolem kielicha oznaczającym ofiarę, która składana jest na ołtarzu. Ważne miejsce zajmuje także tabernakulum – odległość między nim a rodziną jest bliższa niż pomiędzy osobami a krzyżem – Żywy Bóg w Najświętszym Sakramencie jest chłopcu bliższy niż rzeźba na krzyżu.

Najbliżej ołtarza znajduje się matka. Prawdopodobnie ona jest inicjatorką wspólnych wyjść na mszę świętą, być może również wspólnej modlitwy. Rodzina pozostaje w zadumie, zamyśleniu. Specyficzne, przypominające duchy sylwetki członków rodziny sygnalizują ich uduchowioną naturę i wrażliwość. Atmosferę duchowości dopełnia tło w kolorze niebieskim, symbolizującym wrażliwość na bodźce emocjonalne i wyciszenie.

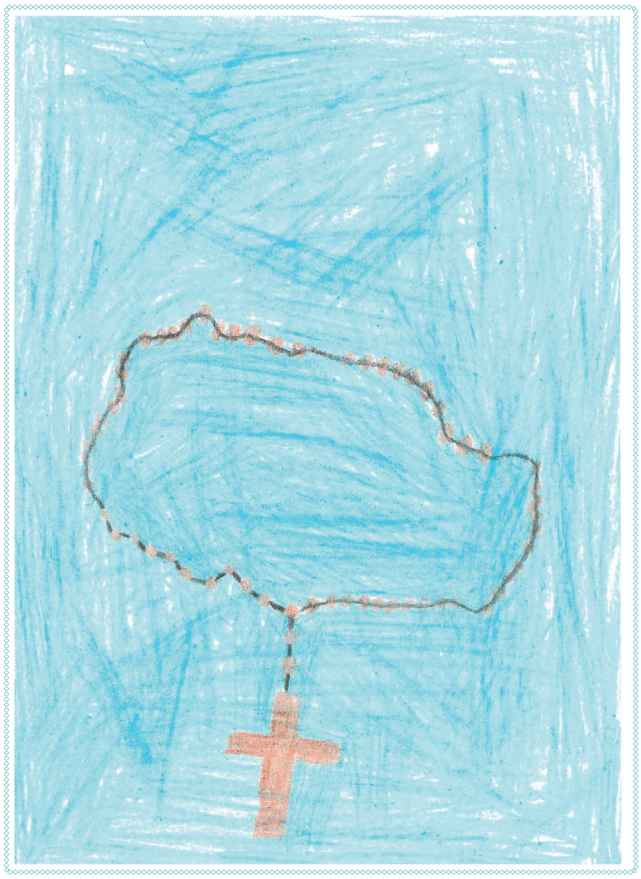
Rysunek 12. Autor: ministrant z klasy IV

Rysunek stworzony został długimi kreskami o dużej sile nacisku. Praca zajmuje całą powierzchnię kartki. Autor nie pozostawił pustych powierzchni – całe tło wypełnił niebieską kredką.

Scena prezentuje górę, na której znajduje się duży krzyż. Nad nim narysowany został trójkąt, z którego boków tryskają jasne promienie, w środku zaś znajduje się niebieskie oko. Na rysunku nie zostały przedstawione żadne osoby. Dolną część rysunku zajmuje wzniesienie pokryte trawą. Zielony kolor symbolizuje tu szacunek, szczególne porozumienie, a także wytrwałość i upór. Wytrwałość ta ukoronowana jest krzyżem – jest on duży, brązowy i znajduje się na szczycie góry. Tło wypełnia barwa niebieska, symbolizująca spokój, łagodność, wrażliwość.

Symboliczne przedstawienie idei modlitwy oznaczać może, że rodzina korzysta z bardzo różnorodnych form modlitwy, żadna konkretna nie jest formą dominującą. Przedstawienie krzyża na zewnątrz, a nie w mieszkaniu, może także oznaczać, że rodzina uczęszcza na pielgrzymki, odwiedza miejsca o szczególnym znaczeniu religijnym. Dla chłopca sama forma modlitwy wyraźnie nie jest najważniejsza. Liczy się natomiast adresat, którym jest Jeden Bóg w Trójcy. Niezwykłe zjednoczenie Trójcy ukazane jest na dwa sposoby – pierwszym z nich jest promienisty trójkąt z okiem, drugim – styczność krzyża i owego trójkąta. Chrystus – symbolizowany przez krzyż – nie wydaje się być jedynie pośrednikiem modlitw, ale ich równorzędnym odbiorcą.

Rysunek 13. Autor: ministrant z klasy III



Autor narysował pracę za pomocą długich linii o średnim i dużym nacisku. Całe tło zostało wypełnione kolorem niebieskim.

Na rysunku nie zostały zaprezentowane żadne osoby. Praca przedstawia różaniec. Jest on narysowany dokładnie, drobiazgowo – z tym tylko, że składa się z sześciu, a nie pięciu dziesiątków koralików. Różaniec ma kolor brązowy – barwa ta oznacza umiarkowanie, a także to, że osoba wybierająca ten kolor lepiej czuje się w niewielkim gronie bliskich niż w dużych grupach. Tło natomiast jest niebieskie, co wskazuje na wyjątkową wrażliwość autora oraz na jego dążenie do poczucia bezpieczeństwa i harmonii.

Brązowy kolor różańca – symbol preferencji przebywania wśród bliskich niż wśród obcych – oznacza, że ulubiona modlitwa chłopca to ta, gdy w rodzinnym gronie odmawiany jest różaniec. Poszukiwane bezpieczeństwo być może chłopiec odnajduje we wspólnych chwilach modlitwy ze swoją rodziną. Sznur różańca delikatnie się zawija, układając w miękki okrąg. Wydaje się, że modlitwa

różańcowa jest tym, co łączy członków rodziny – ich wrażliwość, emocjonalność, łagodność.

Rysunek 14. Autor: ministrant z klasy IV

Rysunek wykonany został długimi kreskami o dość mocnym natężeniu. Zajmuje całą powierzchnię kartki. Tło zostało zamalowane, autor nie pozostawił wolnych obszarów.

Praca przedstawia czarny różaniec z dużym, brązowym krzyżem, ułożony na w przeważającej części czerwonym tle. Intensywny kontrast kolorów czarnego i czerwonego może oznaczać nieprzychylne nastawienie chłopca wobec zaprezentowanej przez niego formy modlitwy – barwa czarna jest swoistą negacją, zaprzeczeniem, czerwona natomiast oznacza pełnię życia, aktywność, ale także agresję i zdobywczość. Gdzieniegdzie autor włączył do tła kreski w kolorze fioletowym, mające za zadanie złagodzić falę czerwieni płynącą z każdego spojrzenia na pracę.

Różaniec nie został narysowany bardzo dokładnie. Koraliki połączone są ze sobą za pomocą sztywnych łączników, w przeważającej części przyjmujących formę prostej, ostrej linii. Narysowanych zostało także znacznie za dużo koralików. Niektóre z nich zostały niedbale pomalowane, inne podkreślone zostały intensywnymi ruchami kredki.

Wydaje się, że w rodzinie chłopca najczęśybieraną formą modlitwy jest różaniec. Powiększona liczba koralików symbolizuje uczucie przedłużania się mało interesującego dla chłopca pacierza. Na rysunku wyróżnia się krzyż – nie jest w żadnym ostrym ani kontrastowym kolorze, nie wygląda krzykliwie. Na tak intensywnym tle Chrystusowy krzyż wydaje się być pokorny, nieco wycofany, ale pozostający najbardziej istotnym elementem modlitwy.

Rysunek 15. Autor: ministrant z klasy II

Pracę narysowano przy pomocy dwóch rodzajów kresek: długich, o delikatnej sile nacisku na papier i krótkich, intensywnych, wykorzystanych do narysowania postaci. Wyraźnie oddzielone są góra, środek i dół rysunku. Tło górnej części zakreskowane zostało na niebiesko.

Przedstawiona scena rozmieszczona została na całej powierzchni kartki. Na dole narysowano podłogę, jednak inne elementy rysunku nie stykają się z nią. Centralnym punktem rysunku jest znajdujący się na środku duży krzyż z postacią Chrystusa. Podobnie jak w przypadku ostatnich trzech rysunków, praca nie przedstawia rodziny, jednak autor narysował siebie klęczącego po lewej stronie krzyża. Na jego twarzy widoczny jest duży uśmiech, oczy zwrócone ma ku krzyżowi i znajdującemu się ponad nim niebu. Ubrany jest w czarne spodnie i czarno-zie-

loną bluzkę – chłopiec prezentuje się jako osoba bardzo niezależna, samodzielna, pragnąca podkreślić swoją autonomię i ważność – te cechy podkreśla dodatkowo fakt, że autor na rysunku modli się sam. Za plecami chłopca, z lewej strony kartki, widoczny jest wiszący na ścianie obraz lub zdjęcie, przedstawiające czarną postać człowieka. Wydaje się, że jest to osoba bardzo chłopcu bliska, której brakuje fizycznie, ale towarzyszy autorowi w jego myślach i modlitwach. Podkreśla to fakt, że ów obraz narysowany został skrajnie z lewej strony kartki – na obszarze symbolizującym przeszłość. Natomiast po prawej stronie krzyża ministrant narysował inną postać. Unosi się ona na niebie, ma świetlistą, złotą sukienkę i szeroki uśmiech. Nad jej głową narysowano złote koło, prawdopodobnie aureolę. Spogląda na modlącego się chłopca. Być może jest to ta sama osoba, której zdjęcie wisi na ścianie. Możliwe także, że ta niezwykła postać to Matka Boża, której obecność chłopiec odczuwa podczas pacierza – sugeruje to bowiem fakt, że również postać Jezusa umieszczona na krzyżu patrzy z uśmiechem w jej stronę.

W oczy rzuca się to, że chłopiec narysował tylko siebie. Oczywiste wydaje się, że modlitwę praktykuje samodzielnie. Nie wydaje się jednak być tym zmartwiony. Podczas modlitwy odczuwa bowiem silne zjednoczenie z Jezusem oraz postaciami świętych (być może Matki Boskiej albo bliskiego zmarłego). Wszystkie trzy narysowane postacie stanowią poniekąd zamknięty układ – spoglądają na siebie nawzajem, odcinając się od reszty pomieszczenia. Wydaje się, że modlitwa jest dla chłopca chwilą wyciszenia, pogłębienia tej wyjątkowej, osobistej relacji ze Stwórcą.

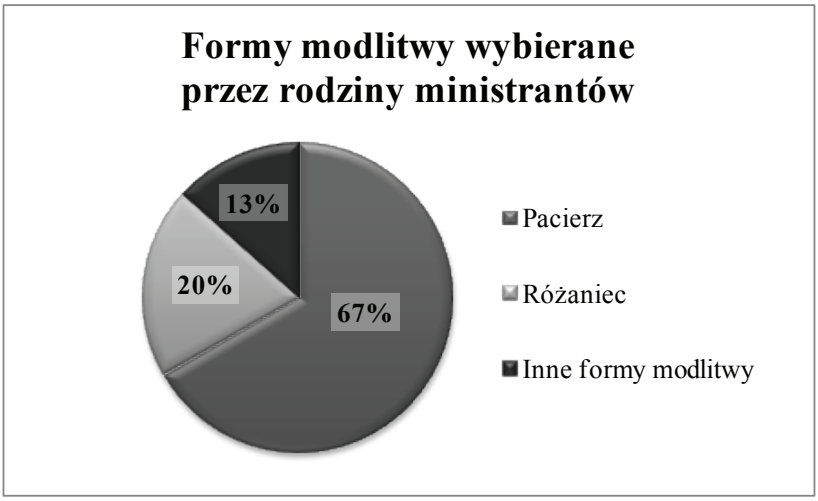
7. Analiza otrzymanych wyników (odpowiedź na pytania badawcze)

Przyglądając się otrzymanym wynikom badań, bez wątpienia potwierdzić można tezę o powszechności praktykowania modlitwy wśród rodzin ministranckich. Tylko jedna z piętnastu prac wyraźnie wskazuje, że modlitwa jest praktyką indywidualną ministranta. Większość uzyskanych rysunków prezentuje modlitwę jako kwestię przeżywaną wspólnie przez całą rodzinę, zbliżającą do siebie jej członków, wzmacniającą ich wzajemne relacje.

Rysunki chłopców przedstawiają różnorodne formy modlitwy. Z analizy wynika, że najchętniej wybieraną przez rodziny formą jest codzienny pacierz – na rysunku zaprezentowało go dziesięciu z piętnastu ministrantów. Niektórzy z nich umieścili w scenkach łóżko lub okno, które wskazują na porę dnia związaną ze snem – zatem rodzinny pacierz odbywa się rano, po wstaniu, przed rozpoczęciem wykonywania przez członków rodziny swoich obowiązków, albo stanowi wieczorne dziękczynienie za przeżyty dzień. Trzech chłopców przedstawiło na rysunku modlitwę różańcową – być może w tych rodzinach wyjątkowo podkreślony jest kult Matki Bożej. Obrazek jednego chłopca nie wskazuje na żadną konkret-

ną formę modlitwy, ale umiejscowienie narysowanej scenki na zewnątrz może wskazywać na częste uczęszczanie przez rodzinę na pielgrzymki. Ponadto jeden z chłopców przedstawił na rysunku mszę świętą – szczegółowo narysował wystrój swojego parafialnego kościoła. Wydaje się zatem, że to miejsce i ta forma modlitwy są najbliższe jemu i jego rodzinie. Strukturę form modlitwy wybieraną przez rodziny badanych ministrantów ilustruje poniższy wykres:

Wykres 2. Formy modlitwy wybierane przez rodziny ministrantów



Narysowane przez ministrantów sceny modlitwy pokazują, że w różnych rodzinach kto inny pełni funkcję osoby prowadzącej modlitwę. Z niektórych rysunków trudno wyczytać jednoznacznie, kto jest animatorem, jednak domniemywać można, że jest to osoba znajdująca się najbliżej symbolu krzyża lub obrazu. Największy odsetek chłopców (33%) wskazuje, że modlitwę prowadzi ich matka. Taki wynik zgodny jest z tendencjami kulturowymi naszego kraju – kobiety postrzegane są bowiem jako bardziej pobożne, chętniej uczestniczące w nabożeństwach, będące inicjatorkami życia religijnego całej rodziny. Dwóch chłopców jako prowadzącego pacierz przedstawiło ojca, a trzech zaprezentowało w ten sposób siebie. Trzy prace nie przedstawiają ludzi – nie da się zatem określić, który członek rodziny jest inicjatorem modlitwy. Jeden z chłopców narysował dymek z tekstem modlitwy, która wypowiadana jest jednocześnie przez wszystkich członków rodziny – wydaje się, że w jego rodzinie wszyscy modlą się jednocześnie, jednogłośnie. Ostatnia z analizowanych prac przedstawia modlitwę przy włączonym radiu – wygląda na to, że modlitwę prowadzi osoba modląca się na antenie, a rodzina łączy się z nią w zaciszu domu.

Uzyskane z badań wyniki napawają optymizmem. Praktyka modlitwy, a więc także wychowania religijnego i duchowego, jest wciąż żywa i pielęgnowana

w wielu rodzinach. Dzieci oswojone z widokiem modlących się rodziców chętnie i śmiało będą wyznawały swoje poglądy przed innymi. Ten przykład idący z góry jest najlepszym sposobem na pogłębienie pobożności dzieci – „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”[22]

Zakończenie

Problematyka wychowania religijnego i duchowego pojawia się we współczesnej literaturze pedagogicznej i psychologicznej niezbyt często. Brakuje znaczących teorii i koncepcji na ten temat, trudno też znaleźć badania empiryczne, które wpisywałaby się w tę problematykę. Mówi się za to bardzo często o słabości współczesnej rodziny i niskiej świadomości religijnej Polaków. W diagnozie takiego stanu rzeczy szuka się przyczyn, a za główną przyczynę uważa się Kościół jako instytucję. Tymczasem odpowiedzialność ciąży na wszystkich ochrzczonych członkach Kościoła. To właśnie w rodzinie „wszystko się zaczyna”. Tu jest początek życia i cały rozwój. To w systemie rodzinnym człowiek kształtuje swój konstrukt osobowości i swój światopogląd. W rodzinie zdobywa się wychowanie religijne i duchowe. Nasze badania pokazały bardzo wyraźny związek pomiędzy życiem religijnym badanych ministrantów i życiem religijnym ich własnych rodzin. Badania uwzględniły również stan psychologiczny i wydolność pedagogiczną współczesnych polskich rodzin. Jako Autorzy tego artykułu jesteśmy przekonani, że posłuży on psychologom, pedagogom i duszpasterzom w intensyfikacji wysiłków w obszarze wychowania religijnego dzieci szkolnych. Sądzimy, iż naszą publikacją zainteresują się także rodzice, którym zależy na adekwatnym wychowaniu swoich dzieci.

[22] Stepulak M. Z. (2014), op. cit., s. 227.

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE 2015(2)
ROZPRAWY I MATERIAŁY (PEDAGOGIKA), s. 115–127

Małgorzata Grabowska

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie, absolwent
Katolicki Uniwersytet Lubelski, doktorant

Postawy studentów pedagogiki i psychologii wobec osób z niepełnosprawnością

Attitudes of pedagogy and psychology students towards disabled persons

Streszczenie

Tematem niniejszego doniesienia badawczego jest charakterystyka i porównanie postaw studentów z dwóch kierunków studiów – pedagogiki i psychologii – wobec osób niepełnosprawnych. W badaniach posłużono się kwestionariuszem ankiety własnej konstrukcji, skalą do badania postaw wobec osób niepełnosprawnych A. E. Sękowskiego oraz skalą dystansu społecznego K. W. Bogardusa. Udział w nich wzięli studenci oraz studentki Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie. Wyniki badań przekonują, że studenci prezentują wobec osób niepełnosprawnych postawy pozytywne oraz mały dystans społeczny. Okazuje się, że bardziej życzliwą postawę wobec osób z niepełnosprawnością wykazują studentki i studenci pedagogiki niż studentki i studenci psychologii. Studentki i studentów pedagogiki cechuje wyższy poziom empatii wobec osób z niepełnosprawnością.

Summary

A principal subject of the article is an attempt to characterize attitudes students of two studies – pedagogy and psychology – towards the disabled. The study was carried out with the use of three research tools: a survey of my own design, the Scale of Attitudes towards the Disabled by A. Sękowski, the Scale of Social Distance by K. W. Bogardus. It included students of the University of Economics and Innovation in Lublin. The test results showed that the examined students presented positive attitudes towards the disabled, and they were apt to keep a small, social distance. It turns out that kinder attitudes present students of pedagogy than the students of psychology. It means that the pedagogy students are characterized by a higher level empathy towards the disabled persons than the students of psychology.

Słowa kluczowe: dystans społeczny, postawy społeczne, osoba z niepełnosprawnością
Keywords: social distance, social attitudes, disabled person

Wstęp

W powszechnym mniemaniu przyjmuje się, że rówieśnicy osób z niepełnosprawnością, osoby zdrowe cechuje negatywne nastawienie do niepełnosprawnych. Wynika to z ograniczonego kontaktu osób zdrowych z osobami z niepełnosprawnością oraz stanem wiedzy osób zdrowych na ich temat. Obok tych czynników należy również wymienić wpływ środowiska rodzinnego, a zwłaszcza przekazany przez rodziców system wartości. Zdaniem A. E. Sękowskiego zależy to także od trzech elementów: cech osób niepełnosprawnych, osobowości osób niepełnosprawnych oraz warunków, w jakich zachodzi interakcja osób pełnosprawnych z osobami niepełnosprawnymi[1].

Aby przełamać barierę psychospołeczną między młodymi osobami, potrzebne jest porozumienie pomiędzy nimi. Ludzie z niepełnosprawnością i pełnosprawni powinni ze sobą rozmawiać, co sprzyjałoby budowaniu lepszych relacji między nimi, a także niwelowałoby podziały na obozy lepszych i gorszych.

Jakie więc kroki należy poczynić, by zlikwidować zaistniały wśród młodych ludzi podział na *my* – niepełnosprawni i *oni* – pełnosprawni oraz panujące w środowisku akademickim bariery? W pierwszej kolejności należy uświadomić zdrowym ludziom, że niepełnosprawność nie jest chorobą, że z niepełnosprawnością da się żyć. Następnie należy dać im do zrozumienia, że ludziom z niepełnosprawnością każda forma pomocy jest potrzebna, choćby krótka rozmowa, tylko trzeba wykazać się odwagą, cierpliwością w nawiązaniu kontaktu. Z własnych obserwacji mogę wywnioskować, iż niektórzy tego nie potrafią, bo odczuwają lęk przed osobami z niepełnosprawnością.

Niepełnosprawność a postawy osób zdrowych

Osoba niepełnosprawna to taka, „której uszkodzenie i obniżony stan sprawności organizmu spowodował utrudnienie, ograniczenie lub uniemożliwienie wykonywania zadań życiowych i zawodowych oraz wypełnianie ról społecznych, biorąc pod uwagę jej wiek, płeć, czynniki środowiskowe, społeczne i kulturowe”[2]. „Niepełnosprawną jest osoba, której stan fizyczny lub/i psychiczny trwale lub okresowo utrudnia, ogranicza, albo uniemożliwia, pełnienie zadań i ról społecznych zgodnie z normami prawnymi i społecznymi”[3].

Przeważającą częścią społeczeństwa są ludzie pełnosprawni, lecz obok nich żyją osoby niepełnosprawne. Jeszcze do niedawna ich obecność na ulicach miast,

---

1 Sękowski A. E. (2001). W: A. Bujnowska (2009). *Uwarunkowania postaw studentów pedagogiki wobec osób niepełnosprawnych*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie–Skłodowskiej, s. 6.

2 Sowa J. (1998). *Pedagogika specjalna*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, s. 18.

3 Dz. U. z 1997 r., nr 123, poz. 776. W: J. Sowa (1998). *Pedagogika specjalna*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.

w szkołach była mało widoczna. Dziś *duch integracji* pozwala im na prowadzenie w normalnego życia[4]. Dodam – życia w miarę normalnego – niektórych czynności bowiem niepełnosprawni nie mogą samodzielnie wykonać i zależni są od rodziców, rodzeństwa, kolegów, koleżanek. Mimo to wielu cieszy się życiem i odnajduje jego sens[5]. Można zaobserwować, jacy są dzielni, odważni i jak świetnie dają sobie radę ze swoją dysfunkcją.

Osoby niepełnosprawne często doświadczają jednak negatywnych postaw ze strony zdrowych – niechęci, obojętności. Niepełnosprawni dostrzegają budowany wobec nich dystans. Obniża się wówczas ich samoocena, chowają się w domu, uciekają od ludzi. Żyjąc na marginesie, wyłączają się z nurtu normalnego życia, chociaż mają do niego pełne prawo. Niewłaściwe postawy, przesądy oraz uprzedzenia społeczeństwa wobec osób niepełnosprawnych uniemożliwiają im realizację ich celów życiowych, powodują ograniczenie ich aktywności w pełnieniu różnych ról społecznych, co prowadzi do izolacji. Dlatego bardzo ważne jest kształtowanie prawidłowych postaw społecznych w stosunku do ludzi z zaburzeniami zdrowia i rozwoju, a także tworzenie przychylnej atmosfery wokół nich[6].

2. Pojęcie postawy i ich typy

Termin *postawa* jest bardzo stary. W Oświeceniu łączono postawę z wolą człowieka i używano łacińskiej nazwy *aptitudo*. Oznaczała ona stałą dążność do czegoś. Pojęcie wprowadzone zostało do nauk społecznych przez F. Znanieckiego we wstępie do *Chłopa polskiego w Europie i Ameryce*. Ma ono wiele objaśnień. Na przykład Allport uważa, że „jest to umysłowy, neuronalny stan gotowości zorganizowany przez doświadczenie, który wywiera ukierunkowujący lub dynamizujący wpływ na reakcje wszystkich obiektów i sytuacji z nią związanych"[7]. Z kolei S. Mika twierdzi, „iż jest to struktura złożona z elementów, które są rezultatem poznania danego przedmiotu, stosunku emocjonalnego do niego oraz motywacji do określonego zachowania względem niego"[8].

W literaturze możemy natknąć się na opis różnego rodzaju postaw wobec osób niepełnosprawnych. Najczęściej wymieniane to: postawa negatywna oraz postawa pozytywna. Postawa negatywna charakteryzuje się istnieniem niechęci do osoby niepełnosprawnej (bądź grup niepełnosprawnych), do widoku samego inwalidz-

4 Bąbka J. (red.) (2004). *Człowiek niepełnosprawny w różnych fazach życia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

5 Ochonczenko H., Miłkowska G. (red.) (2005). *Osoba niepełnosprawna w społeczności akademickiej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 62.

6 Ochonczenko H., Miłkowska G. (red.) (2005). *Osoba niepełnosprawna w społeczności akademickiej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 229–232.

7 Allport G. (1935). W: *Psychologia społeczna*. T.1. Warszawa: Wydawnictwo Państwowej Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej.

8 Mika S. (1970). *Wprowadzenie do psychologii*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

twa (uszkodzenia), przejawia się w ujemnym ocenianiu osoby niepełnosprawnej oraz unikaniu kontaktu z inwalidą i widoku samego inwalidztwa, a często także w działaniu skierowanym przeciw inwalidom. Najczęściej negatywną postawę wobec niepełnosprawnych prezentują takie osoby sprawne, których wiedza o niepełnosprawności oraz samych osobach niepełnosprawnych jest minimalna. W ich przekonaniu osoba niepełnosprawna ma liczne ograniczenia w sprawności fizycznej i umysłowej, jest niesamodzielna, nieproduktywna, stanowi ciężar dla rodziny i otoczenia – jest inna. Ta odmienność rodzi niepokój, ponieważ nie odpowiada uznawanym ideałom cielesności i sprawności.

Postawa pozytywna przejawia się w życzliwości i sympatii (składnik uczuciowy), akceptacji kontaktów z inwalidą lub inwalidami i tolerowania ich zachowania (składnik wolicjonalny), a także pozytywną oceną cech inwalidy lub nawet bardzo pozytywną, łączącą się z podziwem, uznaniem, szacunkiem, jakie wzbudzają cechy osobowości i sposób zachowania się inwalidy (składnik intelektualny). Czynnikami wpływającymi dodatnio na zmianę postawy z negatywnej na pozytywną są: częste kontakty (oczywiście spełniające określone warunki), dodatnie warunki działania danej osoby, odnoszące się do tej jednostki (np. dobre warunki w nauczaniu i wychowaniu), zmiana przekonań odnoszących się do jednostek z odchyleniami od normy[9]. Inną postawą okazywaną osobom niepełnosprawnym jest postawa obojętności, która zakłada najbardziej umiarkowany emocjonalny stosunek do obiektu. Kolejnym typem postaw są postawy ambiwalentne, przejawiane przez osoby niedojrzałe, neurotyczne; są to postawy dwuwartościowe, pozytywne i negatywne łącznie[10].

3. Metodologia badań własnych

W tej części artykułu przedstawiono cel oraz problemy badawcze, scharakteryzowano badaną próbę, opisano teren badań, a także wykorzystywane narzędzia badawcze oraz procedurę badania.

Celem artykułu jest próba scharakteryzowania postaw studentów pedagogiki i psychologii wobec osób niepełnosprawnych. W związku z tak sformułowanym celem artykułu można postawić następujący **problem główny:** Jakie postawy wobec osób z niepełnosprawnością prezentują studentki i studenci na kierunku pedagogika oraz na kierunku psychologia?

Do problemu głównego sformułowano również następujące **problemy szczegółowe:**

[9] Pomykało W. (red.) (1997). *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Wydawca Fundacja INNOWACJA, s. 315.

[10] Larkowa H. (1970). *Postawy otoczenia wobec inwalidów*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

1. Jaki jest stosunek społeczności akademickiej do osób z niepełnosprawnością w zakresie poznawczego komponentu postawy?
2. Jaki jest stosunek społeczności akademickiej do osób z niepełnosprawnością w zakresie emocjonalnego komponentu postawy?
3. Jaki jest stosunek społeczności akademickiej wobec osób z niepełnosprawnością w zakresie komponentu behawioralnego postawy?
4. Czy można zaobserwować dystans społeczny wśród społeczności akademickiej wobec osób z niepełnosprawnością?
5. Czy można dostrzec różnice w postawach wobec osób z niepełnosprawnością między studentami pedagogiki a psychologii?

Badania zostały przeprowadzone w roku akademickim 2010/2011, w jednej z lubelskich uczelni wyższych. Uczelnia ta jest otwarta na studentów niepełnosprawnych, o czym m.in. świadczą udogodnienia architektoniczne budynku. Grupą badaną była społeczność akademicka dwóch kierunków studiów, tj. pedagogiki i psychologii. Populacja badanych liczyła 71 osób, wśród których przeważały kobiety. Grupa została dobrana losowo. Osoby badane studiowały wówczas w trybie stacjonarnym i miały codzienny kontakt z ludźmi niepełnosprawnymi (zob. tab. 1).

Tab. 1. Procentowy rozkład osób badanych na dwóch kierunkach studiów

Kierunek studiów	N - Liczba osób badanych	Procent
Pedagogika	38	53,5
Psychologia	33	46,5
RAZEM	71	100

Źródło: opracowanie własne.

Kwestionariusz ankiety, własnej konstrukcji, zbudowany był z piętnastu pytań, wśród których dwa miały postać pytań otwartych, trzy – zamkniętych, sześć – półzamkniętych, jedno było pytaniem alternatywnym. Wykorzystana też została skala K. W. Bogardusa służąca do badania dystansu społecznego wobec osób z niepełnosprawnością. Skala ta składa się z 9 zdań opisujących różne sytuacje interpersonalne, takie same odnośnie do każdej grupy osób niepełnosprawnych. Mierzy ona dwa czynniki: akceptację osób niepełnosprawnych w sytuacjach społecznych (pytania 1–8) oraz zrozumienie potrzeby pomocy osobom niepełnosprawnym (pytanie 9). Skala postaw wobec osób niepełnosprawnych A. E. Sękowskiego jest to skala typu Likerta. Składa się z 30 twierdzeń. Do każdego twierdzenia osoba badana ustosunkowuje się zależnie od swoich przekonań. Swoje odpowiedzi zaznacza na pięciostopniowej skali. Piętnaście twierdzeń w tym narzędziu to twierdzenia pozytywne, akceptujące możliwości osób niepełnosprawnych, ich podobieństwa do osób niepełnosprawnych. Pozostałe twierdzenia to twierdzenia negatywne, podkreślające ograniczenia wynikające z inwalidztwa i odmienność osób niepełnosprawnych od osób pełnosprawnych.

W kwestionariuszu ankiety, własnej konstrukcji, należało uważnie przeczytać instrukcję i zaznaczyć odpowiedź, stawiając znak X w odpowiedniej kratce lub wpisać odpowiedź w wykropkowane miejsca. W skali dystansu społecznego K. W. Bogardusa zadaniem osoby badanej było określenie na pięciostopniowej skali poziomu akceptacji osób niepełnosprawnych w różnych sytuacjach społecznych. Poszczególne stopnie skali oznaczają: 5 – zdecydowanie tak, 4 – raczej tak, 3 – nie wiem, 2 – raczej nie, 1 – zdecydowanie nie. W skali do badania postaw wobec osób niepełnosprawnych A. E. Sękowskiego przy obliczaniu wyników zastosowano następującą procedurę: dodano wszystkie punkty, uwzględniając znaki, zmieniono znak w uzyskanej sumie, dodano do uzyskanej sumy 90 punktów.

4. Wyniki badań własnych

W tej części artykułu przedstawiono ogólne wyniki badań własnych dotyczące postaw wobec osób z niepełnosprawnością, które uzyskano, badając społeczność akademicką skalą autorstwa A. E. Sękowskiego. Następnie ukazano efekty badań własnych w zakresie komponentu poznawczego postawy. W dalszej kolejności opisano rezultaty badań w zakresie komponentu emocjonalnego postawy. Po komponencie emocjonalnym zaprezentowano wyniki badań własnych w zakresie komponentu behawioralnego postawy. Na koniec tej części artykułu przedstawiono efekty badań własnych, które przeprowadzono przy pomocy skali autorstwa K. W. Bogardusa.

Tabela 2. Wyniki badań w skali postaw wobec osób niepełnosprawnych A.E. Sękowskiego

Kierunek pedagogika				
Przedział	**Osoby badane**	**Sten**	**Ocena słowna wyników**	**Postawa wobec osób niepełnosprawnych**
148–152	1	10 lub 9 sten	Bardzo wysokie	Postawa bardzo pozytywna
141–147	16	8 lub 7 sten	Wysokie	Postawa pozytywna
136–140	16	8 lub 7 sten	Wysokie	Postawa pozytywna
129–134	4	6, 5 lub 4 sten	Przeciętne	Postawa obojętności
122–128	0	3, 2 lub 1 sten	Niskie	Postawa negatywna
Kierunek psychologia				
Przedział	**Osoby badane**	**Sten**	**Ocena słowna wyników**	**Postawa wobec osób niepełnosprawnych**
143–146	5	10 sten	Bardzo wysokie	Postawa bardzo pozytywna

138–141	7	9 sten	Wysokie	Postawa pozytywna
134–137	8	7, 8 sten	Wysokie	Postawa pozytywna
134–128	9	6, 5 lub 4 sten	Przeciętne	Postawa obojętności
122–128	4	3, 2 lub 1 sten	Niskie	Postawa negatywna

Źródło: opracowanie własne.

Wśród studentek i studentów pedagogiki jedna osoba badana uzyskała bardzo wysokie wyniki mieszczące się w przedziale 148–152. Można więc wywnioskować, że jej postawa wobec osób z niepełnosprawnością jest bardzo pozytywna. Z kolei 16 badanych studentów pedagogiki osiągnęło wyniki wysokie mieszczące się w przedziale 141–147, wskazujące na pozytywną postawę wobec osób z niepełnosprawnością. Kolejnych 16 osób z tego kierunku osiągnęło również wyniki wysokie, mieszczące się w przedziale 136–140, pozwalające wnioskować o pozytywnej postawie wobec osób niepełnosprawnych. Cztery osoby badane studiujące pedagogikę uzyskały wyniki przeciętne, mieszczące się w przedziale 129–134. Można więc wysnuć wniosek, że wobec osób z niepełnosprawnością prezentują one postawę obojętności. Żadna osoba badana z grupy pedagogów nie uzyskała w skali A. Sękowskiego wyników niskich, mieszczących się w przedziale 122–128, co daje podstawę do wniosku, iż badani studenci pedagogiki nie prezentują negatywnej postawy wobec osób z niepełnosprawnością.

Wśród studentek i studentów psychologii 5 osób badanych uzyskało bardzo wysokie wyniki, mieszczące się w przedziale 143–146, co oznacza, że ich postawa wobec osób z niepełnosprawnością jest bardzo pozytywna. Kolejnych 7 osób osiągnęło wysokie wyniki mieszczące się w przedziale 138–141, co oznacza, że ich postawa wobec osób z niepełnosprawnością jest pozytywna. Dalszych 8 osób osiągnęło również wysokie wyniki, mieszczące się w przedziale 134–137. Można więc wywnioskować, iż także ich postawa wobec osób z niepełnosprawnością jest pozytywna. 9 spośród badanych studentów psychologii uzyskało wyniki przeciętne, mieszczące się w przedziale 134–128, świadczące o postawie obojętności wobec niepełnosprawnych, zaś 4 osoby osiągnęły wyniki niskie, mieszczące się w przedziale 122–128, wskazujące na ich negatywną postawę wobec osób niepełnosprawnych (zob. tab. 2).

W tab. 3 i tab. 4 dokonano szczegółowej analizy wyników uzyskanych przez społeczność akademicką w zakresie komponentu poznawczego postawy, odnoszącego się do wiedzy studentek i studentów pedagogiki oraz psychologii na temat osób z niepełnosprawnością.

Tabela 3. Kierunek pedagogika – komponent poznawczy postawy

Wiedza osób badanych na temat studentów z niepełnosprawnością		
Kategoria odpowiedzi	**N – osoby badane**	**Procent**
Zły stan zdrowia	2	5,2
Przystosowane instytucji lub brak przystosowania instytucji i terenu wokół nich	6	15,7
Dobrzy studenci	4	10,5
Dobrzy pracownicy	2	5,2
Nic nie wiem lub nie za wiele wiem	3	7,9
Żyją normalnie, jak zdrowi ludzie	4	10,5
Brak odpowiedzi	13	34,2

Źródło: opracowanie własne.

Spośród wszystkich badanych studentów pedagogiki 15,7% wie, że dla ludzi z niepełnosprawnością największym problemem są źle przystosowane lub zupełnie nieprzystosowane do ich potrzeb budynki. Natomiast 10,5% uważa, że osoby niepełnosprawne są dobrymi studentami, którzy żyją normalnie, a 34,2% badanych nie potrafi udzielić odpowiedzi na to pytanie (zob. tab. 3).

Tabela 4. Kierunek psychologia – komponent poznawczy postawy

Wiedza osób badanych na temat niepełnosprawnych studentów		
Kategoria odpowiedzi	**N – osoby badane**	**Procent**
Otrzymują stypendia	2	6. 0
Bariery architektoniczne i inne trudności	6	18,1
Otrzymywana pomoc ze strony nauczycieli i innych studentów	3	9.0
Dobrzy studenci	1	3.0
Korzystają z udogodnień, jakie oferuje im uczelnia	1	3.0
Nie za dużo wiem	5	15,1
Brak odpowiedzi	11	33,3

Źródło: opracowanie własne.

Spośród wszystkich osób badanych, studiujących psychologię, 18,1% ma świadomość, że największym problemem dla osób z niepełnosprawnością są bariery architektoniczne i inne trudności związane z poruszaniem się. Nieco ponad połowa studentów i studentek psychologii twierdzi, iż ich wiedza na ten temat jest ograniczona, a 33,3% badanych osób nie potrafi udzielić odpowiedzi na to pytanie (zob. tab. 4).

W dalszej kolejności przeprowadzono analizę wyników badań uzyskanych przez społeczność akademicką w zakresie komponentu emocjonalnego postawy wobec osób z niepełnosprawnością, odnoszącego się do uczuć i emocji prezentowanych przez studentki i studentów pedagogiki oraz psychologii.

Tabela 5. Porównanie wyników badań – komponent emocjonalny postawy

	Kierunek pedagogika		Kierunek psychologia	
Kategoria odpowiedzi	**Osoby badane**	**Procent**	**Osoby badane**	**Procent**
Litość	7	18,4	10	30,3
Niesmak	3	7,9	1	3,0
Lęk	5	13,2	4	12,1
Gniew	0	0%	1	3,1
Odraza	0	-	0	-
Wzruszenie	18	47,4	17	51,5
Rozpacz	1	3,0	1	3,0
Współczucie	34	89,5	32	96,9
Śmiech	0	-	0	-

Źródło: opracowanie własne.

Wśród uczuć okazywanych osobom z niepełnosprawnością, dominują uczucia negatywne: litość, niesmak, lęk, wzruszenie, rozpacz, współczucie. Na kierunku pedagogika wzruszenia odczuwa 47,4% badanych, natomiast na kierunku psychologia ponad połowa badanych. Współczucie wobec niepełnosprawnych przejawia 89,5% badanych studentów pedagogiki i 96,9% studentów psychologii. Wśród odpowiedzi na to pytanie można zauważyć tylko minimalne różnice między studentami pedagogiki i psychologii (zob. tab. 5).

Po komponencie emocjonalnym postawy zaprezentowano wyniki badań własnych w zakresie komponentu behawioralnego postawy, odnoszącego się do zachowań studentek i studentów pedagogiki oraz psychologii wobec osób z niepełnosprawnością.

Tab. 6. Porównanie wyników badań – komponent behawioralny postawy

	Kierunek pedagogika		Kierunek psychologia	
Kategorie odpowiedzi	**Osoby badane**	**Procent**	**Osoby badane**	**Procent**
Stosunek pozytywny wobec osób z niepełnosprawnością	31	81,6	28	85
Stosunek obojętny wobec osób z niepełnosprawnością	6	15,7	5	15,1
Stosunek negatywny wobec osób z niepełnosprawnością	3	7,9	2	6.0
Pozytywny stosunek osób z niepełnosprawnością do życia	3	7,9	3	9.0

Źródło: opracowanie własne.

Większość badanych ma pozytywny stosunek do osób z niepełnosprawnością. Taki sam procent badanych na obu kierunkach studiów prezentuje postawę obojętności. Trzy osoby (7,9%) spośród studentów pedagogiki oraz dwie osoby (6%) z psychologii prezentują negatywne nastawienie do osób z niepełnosprawnością, Trzy osoby badane z kierunku pedagogika (7,9%) uważają, że osoby z niepełno-

sprawnością prezentują pozytywną postawę wobec swojego życia. Przejawia się ona w aktywnym uczestnictwie tych osób w życiu społecznym, pełnieniu różnych ról społecznych i realizowaniu swoich marzeń i planów życiowych. Również trzy osoby z kierunku psychologia (7,9%) sądzą, iż postawa osób z niepełnosprawnością wobec życia jest pozytywna, ponieważ realizują się jako studenci, pracownicy, rodzice, spełniają swoje marzenia, nawiązują znajomości, kontakty (tab. 6).

Na koniec tej części artykułu zaprezentowano wyniki uzyskane przez studentki i studentów badanych kierunków studiów na podstawie skali K. W. Bogardusa.

Tabela 7. Wyniki badań w skali K. W. Bogardusa

Kierunek pedagogika		
Przedziały	**N – osoby badane**	**Procent**
45–40	23	60.0
39–34	12	31.0
33–28	3	7,8
27–22	-	-
Kierunek psychologia		
Przedziały	**N – Osoby badane**	**Procent**
45–40	20	60,6
39–34	10	30,3
33–28	2	6.0
27–22	1	3.0

Źródło: opracowanie własne.

U większości studentów i studentek pedagogiki oraz psychologii możemy zaobserwować mały dystans społeczny wobec osób z niepełnosprawnością. To dowód na to, że ich postawa wobec osób z niepełnosprawnością jest pozytywna. Tylko po 3 osoby badane na jednym i drugim kierunku studiów wykazują postawę negatywną (zob. tab. 7).

Postawy studentów pedagogiki

Analizę postaw przeprowadzono w odniesieniu do ich trzech komponentów: poznawczego, emocjonalnego i behawioralnego11. Na kierunku pedagogika 34% badanych osób nie udzieliło odpowiedzi na pytanie: *Co Pan/i wie na temat studentów niepełnosprawnych?* 7% ankietowanych uznało, że posiada minimalną wiedzę, ponieważ nie ma wśród znajomych osób niepełnosprawnych. Z kolei 10% studentów odpowiedziało, że niepełnosprawni „żyją normalnie". Na pytanie ankietowe o bariery architektoniczne 84% badanych odpowiedziało, iż są to wysokie progi/schody, 52% studentów uznało natomiast, że największą barierą architektoniczną są nieprzystosowane toalety. W dalszej kolejności wskazywano: brak poręczy, pochylni (tak odpowiedziała połowa badanych osób), brak wind (47% badanych). Jeśli chodzi o znajomość praw osób z niepełnosprawnością, to 47% badanych

[11] Stepulak M. Z. *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*. Lublin, s. 73.

z pedagogiki nie wie, jakie są prawa osób niepełnosprawnych, a 44% badanych osób przyznaje się, że nie zna w ogóle tych praw. Wśród trudności, z jakimi muszą zmierzyć się na co dzień osoby niepełnosprawne, studenci pedagogiki wymieniali najczęściej: poruszanie się, przemieszczanie się (34%), bariery architektoniczne (39%), postawa negatywna otoczenia (36%), negatywne uczucia (26%).

Analizując komponent emocjonalny postawy, można zauważyć, iż studenci pedagogiki zaznaczali negatywne uczucia takie jak: współczucie w stosunku do osób z niepełnosprawnością (89%), wzruszenie (47%), litość (18%), lęk (13%).

Większość studentów i studentek pedagogiki prezentuje mały dystans społeczny. To dowód na to, że ich postawa wobec osób niepełnosprawnych jest pozytywna (zob. tabela 7 i 8). Ogólne nastawienie badanych do osób z niepełnosprawnością jest pozytywne. Prezentuje je aż 81,6% osób badanych. Grupa ankietowanych chętnie też pomaga osobom z niepełnosprawnością. Pozostałe 15% ma obojętne nastawienie do niepełnosprawnych, zaś 7,9% przejawia stosunek negatywny.

Postawy studentów psychologii

Przeprowadzając analizę wyników badań na kierunku psychologia również wzięto pod uwagę trzy komponenty postawy: poznawczy, emocjonalny i behawioralny12. Odpowiadając na pytanie ankietowe dotyczące wiedzy na temat osób niepełnosprawnych, 18% studentów psychologii uznało, że niepełnosprawni muszą często pokonywać trudności, jakimi są bariery architektoniczne, zaś 9% studentów stwierdziło, że ich niepełnosprawni koledzy są uparci, konsekwentni w dążeniu do celu oraz samowystarczalni. Także 9% badanych zadeklarowało, że niepełnosprawni otrzymują pomoc, np. od nauczycieli akademickich. Natomiast 6% ankietowanych, wypowiadając się na temat niepełnosprawnych kolegów, stwierdziło, że są „dobrymi studentami". Z kolei 3% badanych doszło do wniosku, że osoby niepełnosprawne często korzystają z udogodnień, jakie oferuje im uczelnia, chociażby takich jak indywidualny tok nauczania. Interesujące jest to, iż 33% studentów psychologii nie odpowiedziało w ogóle na to pytanie, a część badanych (15%) uznała, że ma minimalną wiedzę na ten temat. Na pytanie o bariery architektoniczne, z jakimi na co dzień muszą zmierzyć się studenci niepełnosprawni, 84,8% badanych uznało, iż największą barierą architektoniczną dla niepełnosprawnych są wysokie progi/schody, następnie wskazano: brak poręczy/pochylni (66,6%), nieprzystosowane toalety (57,5%) oraz brak wind (42,2%). Jeśli chodzi o znajomość praw osób niepełnosprawnych, to 42,2% osób nie wie, jakie prawa przysługują osobom niepełnosprawnym, 48% osób badanych przyznaje się, iż nie zna tych praw, natomiast 9% osób badanych twierdzi, że zna prawa osób niepełnosprawnych. Skupiając się na trudnościach, jakie na co dzień spotykają niepełnosprawnych studentów,

[12] Bujnowska A. (2009). *Uwarunkowania postaw studentów pedagogiki wobec osób niepełnosprawnych*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 37, 74.

wymieniano: postawę otoczenia wobec osób niepełnosprawnych (27%), bariery architektoniczne i trudności z poruszaniem się (po 17%), codzienne czynności (12%), samotność, izolację (10%). Na negatywną ocenę zasługuje fakt, że 17% badanych przyznaje się, że nie zna odpowiedzi na to pytanie.

Analizując komponent emocjonalny, stwierdzono, że studenci psychologii wobec niepełnosprawnych przejawiają takie emocje jak; współczucie (96,9%), następnie wzruszenie (51,5%), litość (30,3%) i lęk (12,1%).

Studenci i studentki psychologii prezentują wobec osób niepełnosprawnych mały dystans społeczny i postawę pozytywną. Deklaruje ją aż 85% osób badanych. Natomiast 15% ankietowanych opowiada się za postawą obojętną. Nikt nie zaznaczył postawy negatywnej.

Wnioski

Okazuje się, iż studenci obu kierunków studiów prezentują identyczne nastawienie w zakresie komponentu emocjonalnego postawy. Studenci pełnosprawni na obu kierunkach wymienili następujące negatywne uczucia: wzruszenie, współczucie, litość i lęk, które okazują swoim niepełnosprawnym kolegom. Podobnie jest z komponentem behawioralnym postawy. Znaczna część studentów obu kierunków jest pozytywnie nastawiona do osób niepełnosprawnych. Pozostali studenci prezentują obojętne nastawienie do osób niepełnosprawnych. Trzy osoby badane na kierunku pedagogika i trzy z psychologii zaznaczyły odpowiedź wskazującą na ich negatywny stosunek. Po trzy osoby badane na obu kierunkach studiów ujawniają ogromny dystans społeczny wobec osób niepełnosprawnych. Rzeczywistość wydaje się jednak zupełnie inna. Większość studentów i studentek pełnosprawnych odsuwa się od osób z niepełnosprawnością, wręcz unika kontaktu z nimi. Czasami odnoszę wrażenie, iż studenci traktują niepełnosprawność jak zaraźliwą chorobę. Daje się to zauważyć zwłaszcza u studentów psychologii, co szczególnie jest niezrozumiałe, bo w przyszłości będą na co dzień mieć kontakt z osobami niepełnosprawnymi.

Odnosząc się do komponentu poznawczego postaw, warto odnotować nastawienie studentów i studentek pedagogiki, którzy przede wszystkim skupili się na osobowości osób niepełnosprawnych, zwrócili uwagę na ich samopoczucie. Studentom pedagogiki nie jest obojętna również pozytywna postawa osób niepełnosprawnych wobec świata i otoczenia. Uważają oni, iż mimo różnych trudności dnia codziennego i doznawanych cierpień są ludźmi otwartymi, pozytywnie nastawionymi do świata, starającymi się żyć normalnie. Z kolei studenci psychologii skoncentrowali się na sferze materialnej. Wzięli pod uwagę głównie edukację ludzi niepełnosprawnych i udogodnienia, jakie oferuje im wyższa uczelnia, na której zdecydowali się podjąć studia. Wiadomo jednak, że dla niepełnosprawnych nie tylko nauka jest ważna, ale kontakty społeczne, zwłaszcza w gronie

rówieśników. Interesujące jest również spostrzeżenie studentów psychologii, że niepełnosprawni nie oczekują ich pomocy, bo sami świetnie dają sobie radę, chcą pokazać swoją niezależność oraz upór i konsekwencję w dążeniu do celów. Nie jest to do końca prawda. Studenci niepełnosprawni oczekują pomocy studentów pełnosprawnych, lecz często nie mają odwagi zwracać się ze swoimi problemami nie tylko codziennymi, ale i życiowymi.

Przeprowadzone badania wykazały niewielką różnicę w odpowiedziach studentów odnośnie do spędzania wolnego czasu przez niepełnosprawnych. Na pedagogice ankietowani postawili na aktywność osób niepełnosprawnych, a na psychologii na bierność. Zaskakujące jest też to, iż wiele osób nie posiada informacji na ten temat. Warto zauważyć także, iż znaczna część badanych nie zna praw, jakie mają osoby niepełnosprawne. Kierując się osobistymi doświadczeniami, stwierdzam, że deklarowane przez większość studentów postawy pozytywne wobec osób niepełnosprawnych nie zawsze są w rzeczywistości przejawiane, ponieważ studenci wolą unikać kontaktu z niepełnosprawnymi niż z nimi przebywać, poznawać ich i z nimi integrować się.

Zakończenie

Postawy studentów oraz studentek dwóch kierunków studiów wobec osób niepełnosprawnych są, jak wskazały przeprowadzone badania, pozytywne. Prezentują oni mały dystans społeczny wobec ludzi z niepełnosprawnością. Potwierdzają to również wyniki badań w skali postaw wobec osób niepełnosprawnych A. Sękowskiego13, w których jednak studenci i studentki pedagogiki wypadli lepiej od studentów i studentek psychologii. Tym samym potwierdziło się przypuszczenie, iż młodzi ludzie są generalnie otwarci na otaczający ich świat, są pełni podziwu dla nich oraz otwarci na ich problemy, wytrwali, wielkoduszni. U studentów i studentek pedagogiki można dostrzec kształtowanie się postawy *być* nad *mieć*14. Mam tu na myśli wychowanie do wartości utylitarnych (zdrowej konsumpcji), wychowanie do bezinteresowności, wychowanie do pracy i pracowitości, wychowanie do odpowiedzialności, wychowanie do solidarności itd. Natomiast u studentów i studentek psychologii można zaobserwować tendencję do kształtowanie się postawy *mieć* nad *być*. Związek między postawami *być* i *mieć* a problemami osób niepełnosprawnych istnieje i wynika ze stanu wiedzy społeczeństwa na temat osób niepełnosprawnych i niepełnosprawności, z przekazanych przez rodziców wartości i własnego systemu wartości. Jest on także wynikiem osobistych doświadczeń płynących z kontaktu lub braku kontaktu z osobą niepełnosprawną. Wszystko zależy od tego, którą z postaw przyjmiemy i zaczniemy wcielać w życie.

[13] Ibidem.

[14] Grulkowski B. (1996). *Elementy motywacyjne postaw Być i Mieć*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE 2015(2)
ROZPRAWY I MATERIAŁY (PEDAGOGIKA), s. 129–154

Sylwia Szczęsna
Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Kohabitacja a postawy wobec życia i satysfakcja życiowa na podstawie badań studentów psychologii i informatyki Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Cohabitation and attitudes towards life and the level of live satisfaction based on research conducted among students of psychology and IT of the University of Economics and Innovation in Lublin

Streszczenie

Niniejszy artykuł odnosi się do trzech zagadnień: zjawiska kohabitacji, postaw wobec życia oraz satysfakcji życiowej. Stanowi próbę zwrócenia uwagi na zagrożenia, jakie niesie ze sobą kohabitacja. Celem artykułu było scharakteryzowanie i porównanie postaw wobec życia studentów psychologii i informatyki oraz zbadanie poziomu satysfakcji życiowej i ukazanie zależności między satysfakcją życiową a postawą wobec życia w obu grupach studentów. Zanalizowana została postawa studentów wobec zjawiska kohabitacji. W badaniach wykorzystano *Kwestionariusz Postaw Życiowych*, *Skalę Satysfakcji z Życia* oraz ankietę dotyczącą postaw wobec kohabitacji. Uzyskane statystyki doprowadziły do wniosku, że studenci psychologii i informatyki nie różnią się między sobą pod względem postaw wobec życia, poziomu satysfakcji życiowej oraz postaw względem zjawiska kohabitacji. Satysfakcja życiowa w obu grupach studentów warunkowana jest posiadaniem celu życiowego, poziomem spójności wewnętrznej, przekonaniem o możliwości kontroli własnego życia oraz poziomem poczucia pustki egzystencjalnej.

Summary

The article encompasses three issues: the phenomenon of cohabitation, attitudes towards life and life satisfaction. The aim was to describe and compare the attitudes towards life displayed by psychology and IT students, to examine their level of life satisfaction, and to show the dependences between life satisfaction and an attitude towards life. At the same time, students' attitudes towards the phenomenon of cohabitation were analyzed. The following tools were administered: *Life Attitudes Questionnaire*, *Life Satisfaction Scale* and the survey concerning attitudes towards cohabitation. A statistical analysis of the data revealed that the students of psychology and IT do not differ in terms of their attitudes towards life, level of life satisfaction, and attitudes towards the cohabitation. It was found that in both groups of students the level of life satisfaction is determined by having a life goal, by the level of inner integrity, the belief in being able to control one's own life, and the level of feeling the emotional emptiness.

Słowa kluczowe: postawa wobec życia, satysfakcja życiowa, kohabitacja
Keywords: attitude towards life, level of satisfaction in life, cohabitation

1. Problematyka kohabitacji

W literaturze psychologiczno-socjologicznej kohabitacja (łac. *cohabitare* 'współmieszkać') rozumiana jest jako nieusankcjonowany prawnie związek kobiety i mężczyzny. W definicjach związków kohabitacyjnych uwzględniane są dwa aspekty: heteroseksualność partnerów oraz brak formalizacji[1]. Jedna ze starszych definicji kohabitacji informuje, że jest to związek, który „tworzą dwie osoby płci przeciwnej, wspólnie zamieszkujące przez dłuższy okres, prowadzące gospodarstwo domowe i utrzymujące związki seksualne. Partnerzy takiego związku tworzą małżeństwo, które nie posiada charakteru zinstytucjonalizowanego"[2].

Wyróżnia się cztery następujące rodzaje kohabitacji: młodzieńczą pierwszą kohabitację, kohabitację przedmałżeńską, kohabitację pomałżeńską oraz ponowną kohabitację po zakończeniu wcześniejszego związku kohabitacyjnego[3].

Według socjologów kohabitacja pełni we współczesnym świecie następującą rolę:

1. „Poprzedza małżeństwo i stanowi okres przedłużonego chodzenia ze sobą.
2. Poprzedza małżeństwo i stanowi przygotowanie do niego.
3. Stanowi alternatywę małżeństwa, w sytuacji, kiedy partnerzy nie zamierzają się pobrać.
4. Stanowi formę niezamężnego życia"[4].

Przyczyny pozostawania w związku nieformalnym mogą być różnorodne. W wielu przypadkach decydujące okazują się czynniki natury ekonomicznej takie jak: brak środków finansowych na ślub, założenie i utrzymanie rodziny, potrzeba niezależności finansowej, chęć zatrzymania mieszkania czy obawa przed utratą renty[5]. Niskie zarobki oraz brak pewnego zatrudnienia zniechęcają ludzi młodych do stałych zobowiązań wynikających z zawarcia małżeństwa, uniemożliwiają sformalizowanie związku oraz sprzyjają kohabitacji. Oprócz tego kohabitacji sprzyjać może wydłużająca się edukacja młodych ludzi, co również wpływa na sytuację finansową.

Wielu młodych unika stałych zobowiązań wynikających z pełnienia roli męża lub żony, a wybiera związek kohabitacyjny, który pozwala im zachować niezależność w sferze finansowej i seksualnej. Związki kohabitacyjne mogą być postrzegane jako atrakcyjne, gdyż nie obciążają partnerów ograniczeniami, zobowiązaniami, zależnością, a pozwalają im zachować swobodę[6].

---

1 Kwak A. (2005). *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 127.

2 Slany K. (1990). Związki konsensualne – nowa forma małżeństw. *Problemy Rodziny*, 3, s. 28–32.

3 Kwak A. (2005). *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 115.

4 Kwak A. (1995). Niezamężna kohabitacja jako zjawisko społeczne. *Studia Socjologiczne*, 3–4, s. 145–146.

5 Janicka I. (2009). Perspektywy związków kohabitacyjnych... *Przegląd Psychologiczny*, 3, s. 293.

6 Tamże, s. 294.

Terlinden podaje następujące przyczyny pozostawania młodych ludzi w związku nieformalnym: 1) ślub nie wydaje im się konieczny, 2) kierują się określonym rozumieniem miłości, to znaczy wierzą, że miłość jest tylko namiętnością, nie potrafią dostrzec jej w zwykłej codzienności, 3) w specyficzny sposób pojmują wolność jako prawo do odejścia, zostawienia wszystkiego w momencie, gdy wspólne życie stanie się mniej pasjonujące i satysfakcjonujące, 4) uważają, że czas zabija miłość, 5) chcą spróbować, zanim zdecydują się pobrać, 6) twierdzą, że zobowiązania prowadzą do hipokryzji, 7) uważają, że małżeństwo jest wrogiem spontaniczności, 8) ze względów finansowych[7].

Część ludzi młodych wchodząc w związek kohabitacyjny, traktuje go jako próbę, „etap w procesie dochodzenia do małżeństwa"[8]. Tak rozumiana kohabitacja, zdaniem samych kohabitantów, stwarza im szanse lepszego poznania się w codziennych sytuacjach życiowych oraz sprzyja budowaniu więzi. Ponadto ludzie wchodzą w związki kohabitacyjne, gdy nie mają pewności, czy pasują do siebie pod względem charakteru i stylu życia. Partnerzy liczą na to, że wspólne życie bez poważnych zobowiązań ujawni różnice, które w przyszłości wpłynęłyby negatywnie na jakość i funkcjonowanie związku[9].

Kohabitacja, jako popularne i akceptowane zjawisko, stała się przedmiotem analizy, dotyczącej jej oddziaływania na jakość zawieranych później związków małżeńskich. Wyniki badań dowodzą istnienia bezpośredniego związku między kohabitacją przedślubną a rozpadem małżeństwa[10]. Wyniki te sugerują, że kohabitacja przedmałżeńska zwiększa ryzyko rozwodu od 40% do 85%. Ponadto im dłuższa kohabitacja przedmałżeńska, tym większe ryzyko rozpadu związku małżeńskiego[11]. Bumpass i Sweet ustalili, że jeśli przynajmniej jeden ze współmałżonków pozostawał wcześniej w związku kohabitacyjnym, to jego aktualny związek małżeński rozpadnie się z 50% prawdopodobieństwem[12]. Badania wskazują, że zarówno związki formalne, jak i nieformalne osób, które kiedykolwiek uwikłane były w związek kohabitacyjny, są nietrwałe[13]. Ponadto, im młodsze osoby decydują się na wspólne mieszkanie bez ślubu, tym mniejsze są szanse na stworzenie trwałego związku, a kolejne związki nieformalne zawierane przez daną osobę trwają krócej[14].

---

7 Terlinden M. (2010). *Wziąć ślub czy tylko razem zamieszkać?* Kraków; Wydawnictwo Esprit, s. 12.

8 Kwak A. (2005). *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 142.

9 Kwak A. (2005). *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 142.

10 Janicka I. (2009). Perspektywy związków kohabitacyjnych. *Przegląd Psychologiczny*, 3, s. 294.

11 Stepulak Z. (2011). Postawy młodzieży maturalnej z diecezji siedleckiej wobec kohabitacji. *Warszawskie Studia Pastoralne*, 17, s. 171.

12 Slany K. (2008). *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*. Kraków: Wydawnictwo NOMOS, s. 147.

13 Slany K. (2008). *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*. Kraków: Wydawnictwo NOMOS, s. 146.

14 Terlinden M. (2010). *Wziąć ślub czy tylko razem zamieszkać?* Kraków; Wydawnictwo Esprit, s. 33.

2. Postawy wobec życia

Postawa wobec życia jest strukturą składającą się z komponentów poznawczych, emocjonalnych i behawioralnych. Można definiować ją jako zbiór nastawień i oczekiwań wobec życia. Postawa życiowa obejmuje stosunek do przyszłości, do własnych zadań, celów i zamierzeń, stosunek do własnej osoby oraz innych ludzi i grup, społeczności, ich praw i obowiązków, a także stosunek do trudności i niepowodzeń życiowych.

Psychologia wyróżnia dwa główne sposoby wartościowania przebiegu życia, wywodzące się z filozofii starożytnej. Pierwsze z nich to ujęcie hedonistyczne, koncentrujące się na czerpaniu z życia jak najwięcej emocji i doznań pozytywnych. Drugie to ujęcie eudajmonistyczne, zakładające, że istotą człowieka nie są przeżywane przez niego emocje, nastroje i doznania, lecz jego wartości, cele, przekonania, poglądy oraz umiejętności nadawania sensu doświadczeniom życiowym - własnym i innych ludzi.

Poczucie sensu własnego życia – jedno z ważniejszych zagadnień dotyczących postaw życiowych w nurcie eudajmonistycznym – to: „specyficzny stan psychiczny związany z gratyfikacją czterech najważniejszych potrzeb egzystencjalnych: 1) potrzeby posiadania celu, czyli czegoś, co ukierunkowuje w długiej perspektywie szeroki zakres aktywności, 2) potrzeby realizowania wartości, czyli robienia czegoś, co samemu uważa się za dobre, 3) potrzeby kontroli, czyli poczucia, że jest się zdolnym skutecznie wpływać na siebie i otoczenie, 4) potrzeby samoakceptacji”[15]. Poczucie sensu może być też rozumiane jako „utrwalone przeświadczenie o sensowności własnego życia, wynikające z nastawienia na poznawcze opracowywanie zdarzeń życiowych”[16]. Poszukiwanie sensu można rozumieć jako: „dążenie do zrozumiałości, do pojmowania tego, co się wydarzyło tak, aby mieściło się w posiadanym obrazie świata, własnej osoby oraz w ramach własnego systemu wartości”[17] lub jako szukanie znaczenia, odkrywanie wartości zdarzeń.

Ważnymi pojęciami dotyczącymi postawy życiowej są nadzieja i optymizm. Według Snydera korzystne przewidywanie przyszłości wymaga współwystępowania dwóch rodzajów przekonań: przekonania, że zrealizowanie celu jest możliwe oraz że wiadomo, jak to zrobić[18]. Trzebiński i Ziemba również twierdzą, że nadzieja wywodzi się z dwóch rodzajów przekonań: z przekonania, że w świecie panuje ład i porządek oraz że świat jest ludziom przychylny[19]. Carver i Scheier piszą o optymizmie dyspozycjonalnym jako o „zgeneralizowanym przekonaniu, że prawdopodobieństwo korzystnych zdarzeń jest duże, a niekorzystnych nie-

[15] Trzebińska E. (2008). *Psychologia pozytywna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 49.
[16] Ibidem, s. 90.
[17] Ibidem.
[18] Ibidem, s. 97.
[19] Ibidem.

wielkie"[20]. Seligman mówi o stylu wyjaśniania[21]. Jest to sposób, w jaki człowiek wyjaśnia niepomyślne wydarzenia zaistniałe w jego życiu. Ten sposób myślenia ma swoje początki w dzieciństwie i w okresie dojrzewania. Wywodzi się z opinii, jaką człowiek ma o sobie samym i o swoim miejscu w świecie. To właśnie styl wyjaśniania decyduje o optymistycznym lub pesymistycznym podejściu do życia. Seligman charakteryzuje wspomniany styl wyjaśniania za pomocą trzech wymiarów, którymi są: stałość, zasięg i personalizacja[22]. Osoby o optymistycznym stylu wyjaśniania wierzą, że ich trudności życiowe spowodowane są czynnikami zewnętrznymi, chwilowymi, o ograniczonym zasięgu. Pozytywne zdarzenia, ich zdaniem, spowodowane są czynnikami o charakterze trwałym, a są nimi ich cechy charakteru. Natomiast osoby z pesymistycznym stylem wyjaśniania przekonane są, że ich niepowodzenia życiowe mają charakter trwały oraz spowodowane są czynnikami o charakterze wewnętrznym, co oznacza, że winą za niepomyślne wydarzenia obarczają samych siebie. Ponadto pesymiści mają skłonność do wyjaśniania niepowodzeń życiowych czynnikami o uniwersalnym zasięgu, co skutkuje tym, że trudności w jednej dziedzinie życia pociągają za sobą poczucie bezradności i beznadziejności w innych sferach funkcjonowania.

3. Pojęcie satysfakcji życiowej

Pojęcie satysfakcji życiowej bywa stosowane zamiennie z terminami: *zadowolenie z życia , jakość życia, subiektywny dobrostan* czy *szczęście*[23].

Pojęcie jakości życia rozpatrywane jest przez badaczy w dwóch wymiarach: subiektywnym i obiektywnym. Sęk definiuje jakość życia w ujęciu obiektywnym jako „zespół warunków życia człowieka, obiektywne atrybuty świata przyrody, przedmiotów i kultury oraz obiektywnie oceniane atrybuty człowieka związane z poziomem życia i pozycją społeczną, strukturę organizmu człowieka i zdrowie, traktowane jako poziom właściwego funkcjonowania wszystkich układów biologicznych"[24]. Można więc przyjąć, że jest to ocena czyjegoś życia z punktu widzenia zewnętrznego obserwatora. Natomiast jakość życia w sensie subiektywnym powstaje jako rezultat wewnętrznych procesów wartościowania różnych sfer życia oraz życia jako całości. Zależy zatem od potrzeb jednostki, od jej systemu warto-

---

20 Ibidem.

21 Seligman M. (1990). *Optymizmu można się nauczyć. Jak zmienić swoje myślenie i swoje życie*. Poznań: Media Rodzina, s. 34.

22 Ibidem.

23 Zalewska A. (2003). *Dwa światy. Emocjonalne i poznawcze oceny jakości życia i ich uwarunkowania u osób o wysokiej i niskiej reaktywności*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej Academica, s. 20.

24 Brzezińska A., Stolarska M. i Zielińska M. (2002). Poczucie jakości życia w okresie wczesnej, średniej i późnej dorosłości. W: K. Appelt i J. Wojciechowska (red.), *Zadania i role społeczne w okresie dorosłości.* Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, s. 104.

ści oraz indywidualnego pojęcia sensu życia. W tym miejscu warto zaznaczyć, że „żaden z obiektywnych czynników życia nie wyjaśnia subiektywnej jakości życia, jak też te same obiektywne wydarzenia życiowe mogą zwiększać lub zmniejszać poczucie szczęścia"[25].

Według Ratajczak jakość życia jest „efektem oceny między realizacją i stopniem zaspokojenia własnych potrzeb a wymaganiami i zasobami otoczenia"[26]. Autorka twierdzi, że „jednostka dokonuje oceny poznawczej relacji między sobą a otoczeniem, między oceną osiągnięć i porażek we własnych zmaganiach ze światem oraz oceną szans realizacji swoich dążeń, pragnień i celów życiowych ulokowanych w przyszłości. W wyniku dokonywanej oceny człowiek doświadcza określonych stanów psychicznych - pozytywnych bądź negatywnych. Poczucie zadowolenia i emocje pozytywne będą udziałem jednostki wtedy, kiedy czuje ona, że relacja między nią a otoczeniem jest adekwatna i nie narusza zasobów jednostki oraz umożliwia realizację jej potrzeb"[27]. Dodać należy, że ocena ta może przebiegać na dwóch wymiarach: ilościowym, co oznacza porównanie siebie do innych ludzi, oraz jakościowym, kiedy ocena polega na porównaniu jakości swego życia w różnych odcinkach czasowych.

Według Dienera dobrostan psychiczny jest poznawczą i emocjonalną oceną własnego życia. Na ocenę tę składają się reakcje emocjonalne na wydarzenia życiowe oraz sądy poznawcze dotyczące spełnienia i zadowolenia. Diener oraz Diener i Pavot stwierdzają, że na subiektywnie dobre samopoczucie składają się trzy elementy takie jak: poziom satysfakcji z życia, pozytywne uczucia oraz brak uczuć negatywnych[28]. Ocena satysfakcji z życia jest tu rozumiana jako wynik porównania własnej sytuacji z ustalonymi przez siebie standardami i oczekiwaniami. Zadowalający czy pozytywny bilans tego porównania skutkuje odczuciem satysfakcji życiowej.

Wielu badaczy stoi na stanowisku, że subiektywna ocena własnego życia jako całości opiera się na procesach wartościowania, które przebiegają na dwóch poziomach: emocjonalnym i poznawczym. Aspekt afektywny oceny życia dotyczy tego, jak człowiek czuje się zazwyczaj. Aspekt poznawczy obejmuje sposób myślenia o swoim życiu, w tym sposób spostrzegania i oceniania stopnia zaspoko-

---

[25] Bańka A. (2002). Jakość życia a jakość rozwoju. Społeczny kontekst płci, aktywności i rodziny. W: A. Bańka (red.), *Psychologia jakości życia*. Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, s. 13.

[26] Brzezińska A., Stolarska M. i Zielińska M. (2002). Poczucie jakości życia w okresie wczesnej, średniej i późnej dorosłości. W: K. Appelt i J. Wojciechowska (red.), *Zadania i role społeczne w okresie dorosłości*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, s. 106.

[27] Brzezińska A., Stolarska M. i Zielińska M. (2002). Poczucie jakości życia w okresie wczesnej, średniej i późnej dorosłości. W: K. Appelt i J. Wojciechowska (red.), *Zadania i role społeczne w okresie dorosłości.* Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, s. 106.

[28] Juczyński Z. (2011). *Narzędzia pomiaru w psychologii i promocji zdrowia*. Warszawa: PTP, s. 127.

jenia i realizacji własnych potrzeb, celów i dążeń[29]. Veenhoven przyjmuje istnienie dwóch aspektów zadowolenia z życia oraz zakłada ich wzajemne powiązanie, co oznacza, że na podstawie ocen poznawczych możemy wnioskować o ocenach emocjonalnych[30]. Z kolei McKennal wskazuje na niezależność aspektu poznawczego i emocjonalnego oraz na tej podstawie wyróżnia cztery typy zadowolenia z życia. Są to: 1) *zdobywcy*, charakteryzujący się wysoką oceną poznawczą oraz wysokim afektem wobec życia, 2) *aspiranci* – o niskiej ocenie poznawczej przy jednoczesnym wysokim afekcie, 3) *cierpiętnicy*, odznaczający się niskim afektem, ale wysoką oceną poznawczą życia oraz 4) *frustraci* – ludzie o niskiej ocenie oraz niskim afekcie wobec życia.

Do psychologicznych wyznaczników satysfakcji z życia w literaturze tradycyjnie zalicza się: realizację dążeń, prowadzenie życia ukierunkowanego na cel, rozwój osobisty, zaangażowanie w zadania, sensowną aktywność, samoakceptację, wewnętrzną harmonię oraz więzi międzyludzkie i kontakty społeczne.

4. Wyniki prowadzonych badań

4.1. Procedura badawcza

Badania przeprowadzano od października 2014 roku do marca 2015 roku. Wzięło w nich udział 120 osób, 60 studentów psychologii i 60 studentów informatyki Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie. Do udziału w badaniach zapraszani byli przedstawiciele obojga płci w każdej grupie badawczej. Jednak ze względu na specyfikę kierunków, w grupie badawczej studentów psychologii pod względem liczebności dominują kobiety, a w grupie studentów informatyki przewagę liczebną mają mężczyźni. Przy selekcji uczestników badania zastosowano dobór kwotowy. Określono, które z jednostek ogólnej populacji studentów psychologii i informatyki znajdą się w próbie. Kryterium selekcji był wiek. Założono, że uczestnikami badania będą osoby pod względem wieku reprezentujące stadium późnej adolescencji, co zostało również ujęte w temacie niniejszej pracy. Studenci proszeni byli o szczere i rzetelne wypełnienie w domu dwóch testów psychologicznych oraz o odpowiedzi na pytania ankiety.

4.2 Analiza wyników badań

Hipoteza 1: Studenci psychologii różnią się od studentów informatyki pod względem postaw wobec życia.

[29] Zalewska A. (2003). *Dwa światy. Emocjonalne i poznawcze oceny jakości życia i ich uwarunkowania u osób o wysokiej i niskiej reaktywności*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej Academica, s. 21.

[30] Ibidem, s. 22.

W celu zweryfikowania tej hipotezy sprawdzono, czy średnie wyniki poszczególnych zmiennych, w tym wypadku wyniki w skalach *Kwestionariusza Postaw Życiowych*, różnią się istotnie w podgrupach studentów psychologii i informatyki. Wykonano test równości średnich t- Studenta dla prób niezależnych. Statystyki dla poszczególnych skal w obydwu grupach badawczych zawiera tabela 1.

Tabela 1. Średnie wyniki w poszczególnych skalach kwestionariusza KPŻ w grupie studentów psychologii i informatyki

Skala	Psychologia		Informatyka			
	M	SD	M	SD	t	p
C	38,85	8,59	37,82	8,71	0,65	0,514
SW	37,95	8,32	37,03	7,18	0,65	0,520
KŻ	43,33	7,62	44,07	6,07	-0,58	0,561
AŚ	28,45	9,74	30,30	8,38	-1,12	0,267
PE	27,77	6,59	29,75	6,57	-1,65	0,102
PC	42,97	5,47	43,67	5,77	-0,68	0,497
OS	76,78	16,14	74,85	15,28	0,67	0,502
RPŻ	77,65	26,39	75,52	25,90	0,45	0,656

Na podstawie wartości p-value, zawartej w powyższej tabeli (p>0,05), wywnioskowano, że studenci psychologii nie różnią się istotnie od studentów informatyki pod względem postaw wobec życia.

Brak jest istotnej statystycznie różnicy średnich wyników zmiennej *Cel* w podgrupach studentów psychologii i informatyki (t(118)=0,65; p=0,514). Średnia w skali *Cel* w grupie studentów psychologii (M=38,85; SD=8,59) nie różni się istotnie statystycznie od średniej w grupie studentów informatyki (M=37,82; SD=8,71).

Brak jest istotnej statystycznie różnicy średnich wyników zmiennej *Spójność wewnętrzna* w podgrupach studentów psychologii i informatyki (t(118)=0,65; p=0,520). Średnia w skali *Spójność wewnętrzna* w grupie studentów psychologii (M= 37,95; SD=8,32) nie różni się istotnie statystycznie od średniej w grupie studentów informatyki (M= 37,03; SD=7, 18).

Brak jest istotnej statystycznie różnicy średnich wyników zmiennej *Kontrola życia* w podgrupach studentów psychologii i informatyki (t(118)=-0,58; p=0,561). Średnia w skali *Kontroli życia* w grupie studentów psychologii (M=43,33; SD=7,62) nie różni się istotnie statystycznie od średniej w grupie studentów informatyki (M=44,07; SD=6,07).

Brak jest istotnej statystycznie różnicy średnich wyników zmiennej *Akceptacja śmierci* w podgrupach studentów psychologii i informatyki (t(118)=-1,12; p=0,267). Średnia w skali *Akceptacja śmierci* w grupie studentów psychologii (M=28,45; SD=9,74) nie różni się istotnie statystycznie od średniej w grupie studentów informatyki (M=30,30; SD=8,38).

Brak jest istotnej statystycznie różnicy średnich wyników zmiennej *Pustka egzystencjalnej* w podgrupach studentów psychologii i informatyki (t(118)=-1,65; p=0,102). Średnia w skali *Pustka egzystencjalna* w grupie studentów psychologii (M=27,77; SD=6,59) nie różni się istotnie od średniej w grupie studentów informatyki (M=29,75; SD=6,57).

Brak jest istotnej statystycznie różnicy średnich wyników zmiennej *Poszukiwanie celu* w podgrupach studentów psychologii i informatyki (t(118)=-0,68; p=0,497). Średnia w skali *Poszukiwanie celu* w grupie studentów psychologii (M=42,97; SD=5,47) nie różni się istotnie od średniej w grupie studentów informatyki (M=43, 67; SD=5,77).

Brak jest istotnej statystycznie różnicy średnich wyników zmiennej *Osobowy sens* w podgrupach studentów psychologii i informatyki (t(118)=0,67; p=0,502). Średnia w skali *Osobowy sens* w grupie studentów psychologii (M=76,78; SD=16,14) nie różni się istotnie od średniej w grupie studentów informatyki (M=74,85; SD=15,28).

Brak jest istotnej statystycznie różnicy średnich wyników zmiennej *Reprezentacja postaw* życiowych w podgrupach studentów psychologii i informatyki (t(118)=0,45; p=0,656). Średnia w skali *Reprezentacja postaw* życiowych w grupie studentów psychologii (M=77,65; SD=26,39) nie różni się istotnie od średniej w grupie studentów informatyki (M=75,52; SD=25,90).

Hipoteza 2: Studenci psychologii różnią się od studentów informatyki pod względem poziomu odczuwanej satysfakcji życiowej.

W celu zweryfikowania tej hipotezy sprawdzono czy średni wynik w *Skali Satysfakcji z* Życia w grupie studentów psychologii różni się istotnie od średniego wyniku w podgrupie studentów informatyki. Wykonano test równości średnich t-Studenta dla prób niezależnych. Statystyki dla obu grup badawczych prezentuje tabela 2.

Tabela 2. Średni wynik SWLS w grupie studentów psychologii i informatyki

Zmienna	psychologia		informatyka			
	M	SD	M	SD	t	p
SWLS	21,08	5,25	20,75	5,43	0,34	0,733

Na podstawie wartości p-value (p>0,05) stwierdzono brak istotnej statystycznie różnicy w podgrupach studentów psychologii i informatyki (t(118); p=0,733). Średni wynik SWLS w grupie studentów psychologii (M= 21,08; SD=5,25) nie różni się istotnie statystycznie od średniej w grupie studentów informatyki (M=20,75; SD=5,43). Studenci psychologii nie różnią się więc istotnie od studentów informatyki pod względem poziomu odczuwanej satysfakcji życiowej.

Hipoteza 3: Studenci psychologii mają bardziej pozytywne postawy wobec życia i wyższy poziom satysfakcji życiowej niż studenci informatyki.

Weryfikacja hipotez numer 1 i 2 pozwala równocześnie na obalenie hipotezy numer 3. Studenci psychologii nie różnią się pod względem postaw wobec życia od studentów informatyki. Poziom odczuwanej satysfakcji życiowej w obu grupach studentów jest podobny. Wyniki stenowe we wszystkich skalach KPŻ oraz SWLS w grupie studentów psychologii i informatyki kształtują się na poziomie przeciętnym.

Hipoteza 4: Istnieje związek pomiędzy postawą wobec życia a satysfakcją życiową w obu grupach studentów.

O tym, czy istnieje związek pomiędzy postawą wobec życia a satysfakcją życiową w grupie studentów psychologii i informatyki oraz o rodzaju tej zależności, wniskowano na podstawie wartości i znaku współczynnika korelacji liniowej Pearsona. Dane te przedstawia tabela 3.

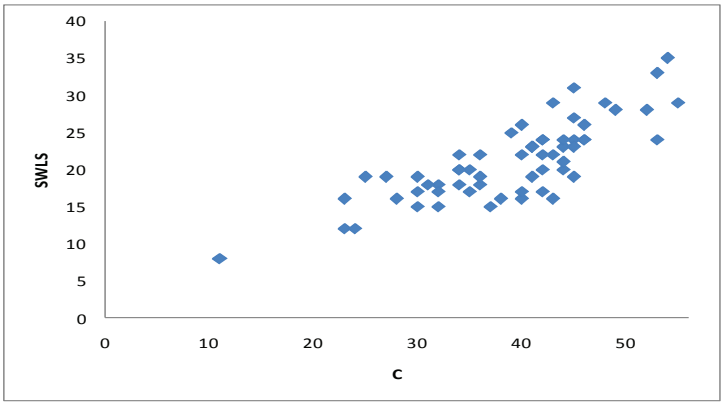
Tabela 3. Współczynnik korelacji liniowej Pearsona pomiędzy wynikami w podskalach KPŻ a wynikiem SWLS w grupie studentów psychologii i informatyki

	SWLS	
	psychologia	**informatyka**
C	0,803	0,696
SW	0,715	0,714
KŻ	0,658	0,634
AŚ	-0,022	0,162
PE	-0,529	-0,425
PC	0,325	0,109
OS	0,796	0,733
RPŻ	0,723	0,718

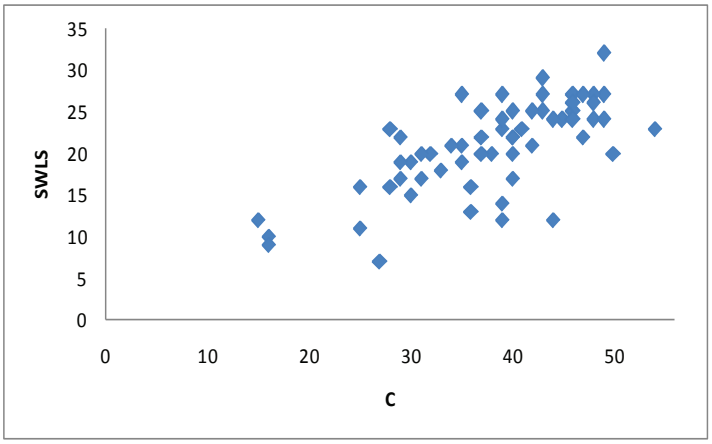
W grupie studentów psychologii istnieje silna dodatnia zależność pomiędzy wynikiem w skali *Cel* a wynikiem w *Skali Satysfakcji z Życia* (r=0,803; p<0,001). Oznacza to, że im wyższy wynik w skali *Cel*, tym wyższy poziom satysfakcji życiowej u studentów psychologii. W grupie studentów informatyki zależność ta jest

umiarkowana (r=0,696). Graficznie zależność między zmiennymi w obu grupach badawczych przedstawiają wykresy 1 i 2.

Wykres 1. Zależność między zmienną C a SWLS w grupie studentów psychologii

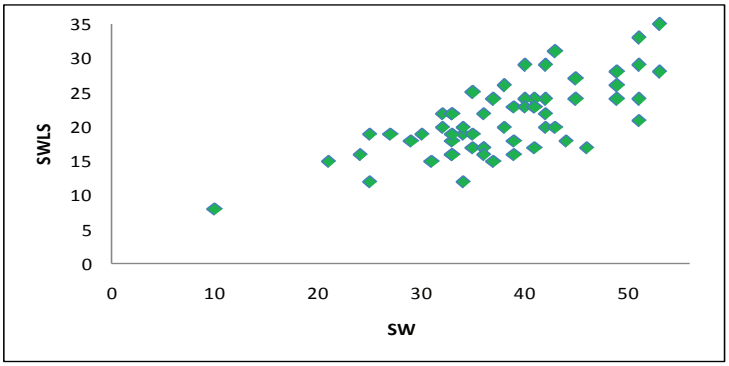


Wykres 2. Zależność między zmienną C a SWLS w grupie studentów informatyki

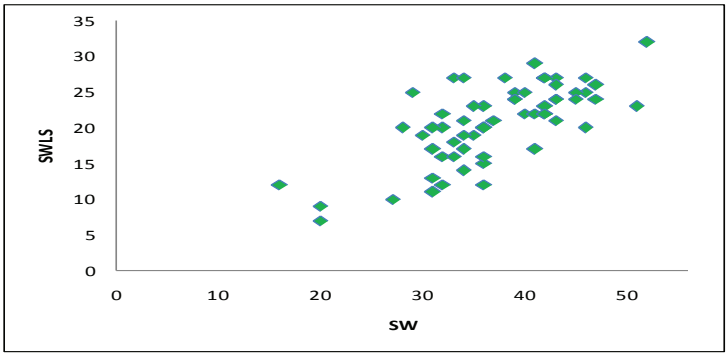


W obu grupach studenckich występuje silna dodatnia zależność między wynikiem w skali *Spójność wewnętrzna* a wynikiem w *Skali Satysfakcji z Życia* (r=0,714 i r=0,714 odpowiednio dla grupy studentów psychologii i informatyki). Oznacza to, że wraz ze wzrostem poziomu spójności wewnętrznej rośnie poziom odczuwanej satysfakcji życiowej w obu grupach studentów. Zależność między zmiennymi przedstawiają wykresy 3 i 4.

Wykres 3. Zależność między zmienną SW a SWLS w grupie studentów psychologii

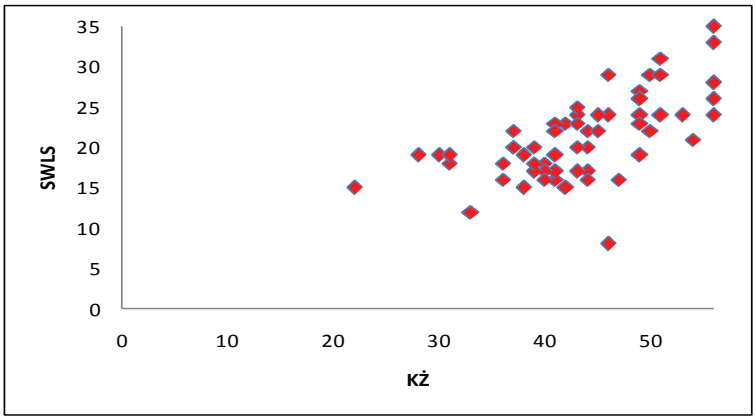


Wykres 4. Zależność między zmienną SW a SWLS w grupie studentów informatyki

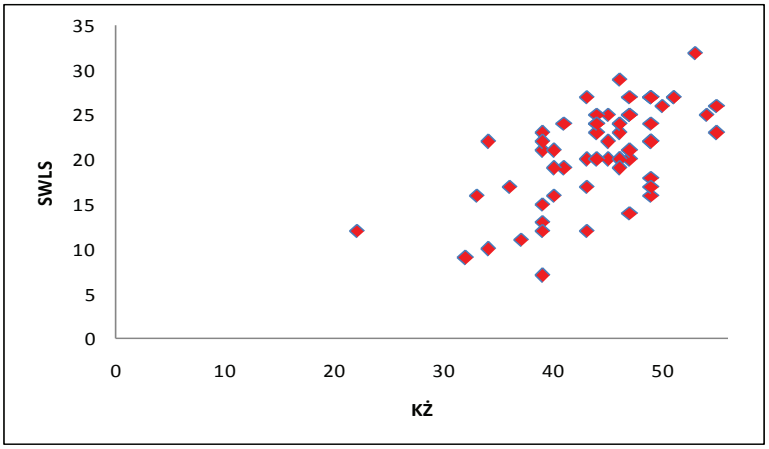


W obu grupach studentów istnieje umiarkowana dodatnia zależność pomiędzy wynikiem w skali *Kontrola życia* a wynikiem w *Skali Satysfakcji z Życia* (r=0,658 i r=0,634 odpowiednio dla grupy studentów psychologii i informatyki). Graficznie zależności między zmiennymi w obu grupach badawczych przedstawiają wykresy 5 i 6.

Wykres 5. Zależność między zmienną KŻ a SWLS w grupie studentów psychologii

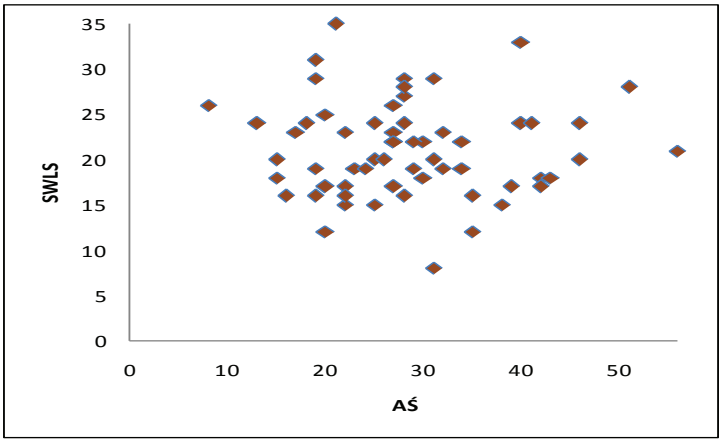


Wykres 6. Zależność między zmienną KŻ a SWLS w grupie studentów informatyki

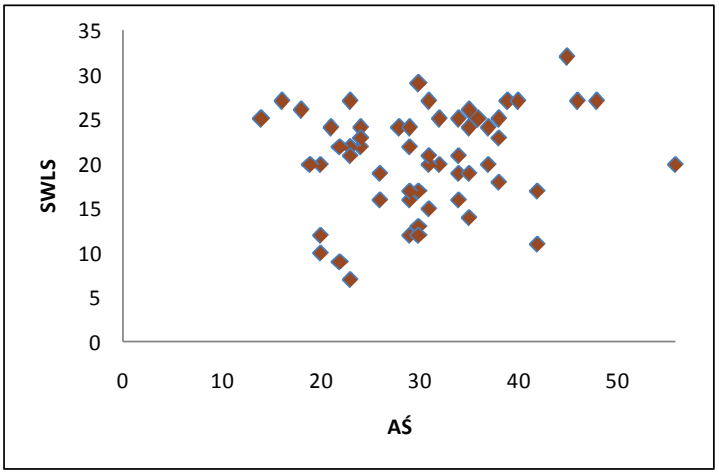


W grupie studentów psychologii i informatyki brak jest związku pomiędzy wynikami w skali *Akceptacja śmierci* a wynikiem w *Skali Satysfakcji z Życia* (r= -0,022 i r=0,162 odpowiednio dla grupy studentów psychologii i informatyki). Brak związku między dwiema zmiennymi w obu grupach badawczych graficznie przedstawiają wykresy 7 i 8.

Wykres 7 Zależność między zmienną AŚ a SWLS w grupie studentów psychologii

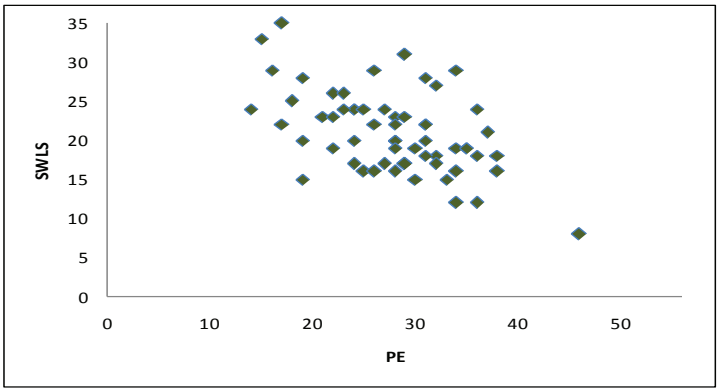


Wykres 8. Zależność między zmienną AŚ a SWLS w grupie studentów informatyki

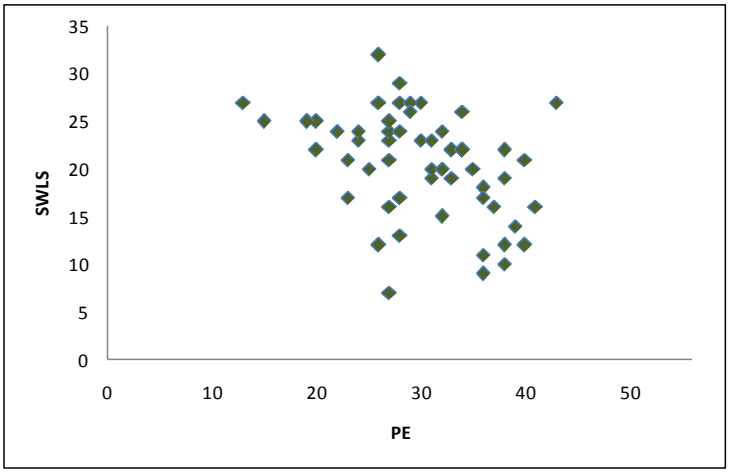


W obu grupach studentów zaobserwowano umiarkowaną ujemną zależność między wynikiem w skali *Pustka egzystencjalna* a wynikiem w *Skali Satysfakcji z Życia* (r= -0,529 i r= -0,425). Oznacza to, że im niższy wynik w skali *Pustki egzystencjalnej*, tym wyższy poziom odczuwanej satysfakcji z życia. Zależności między wymienionymi zmiennymi w obu grupach badawczych obrazują wykresy 9 i 10.

Wykres 9. Zależność między zmienną PE a SWLS w grupie studentów psychologii

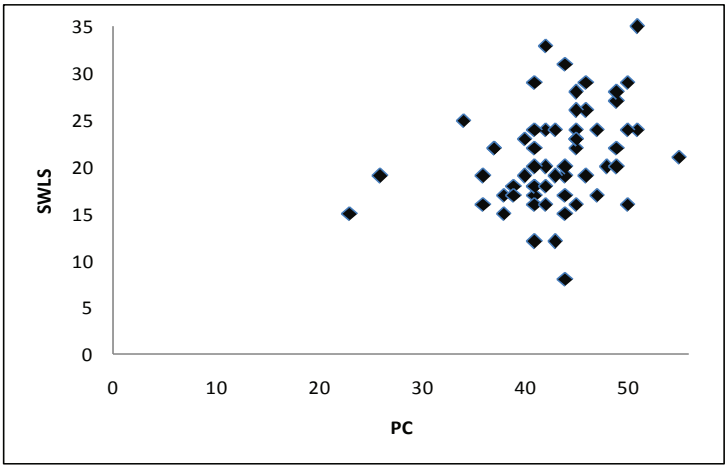


Wykres 10. Zależność między zmienną PE a SWLS w grupie studentów informatyki

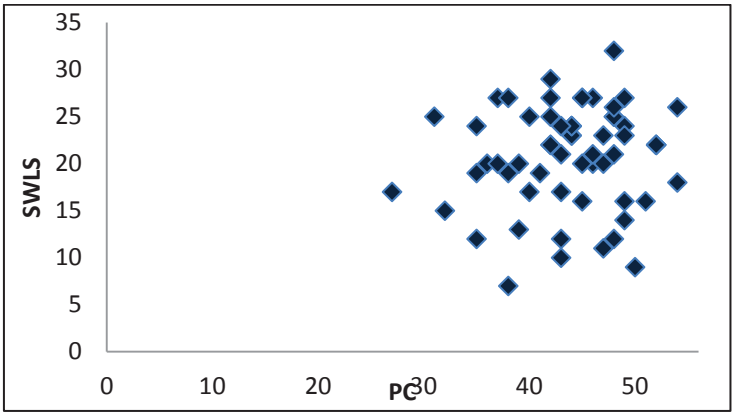


W grupie studentów informatyki brak jest związku pomiędzy wynikiem w skali *Poszukiwanie celu* a wynikiem w *Skali Satysfakcji z Życia* (r=0,109). W grupie studentów psychologii zależność ta jest słaba (r=0,325). Obrazują to wykresy 11 i 12.

Wykres 11. Zależność między zmienną PC a SWLS w grupie studentów psychologii

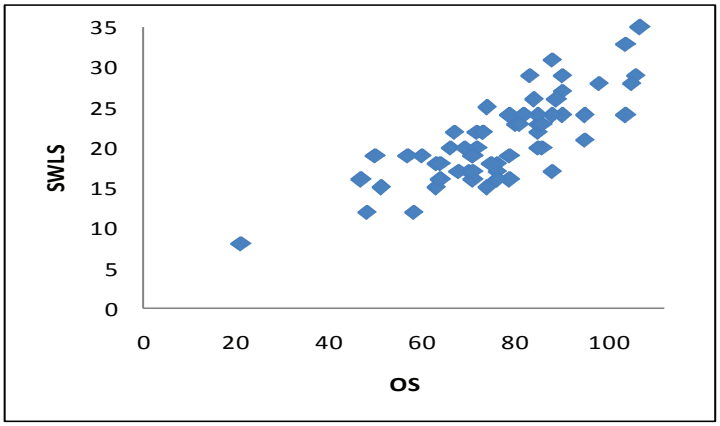


Wykres 12. Zależność między zmienną PC a SWLS w grupie studentów informatyki

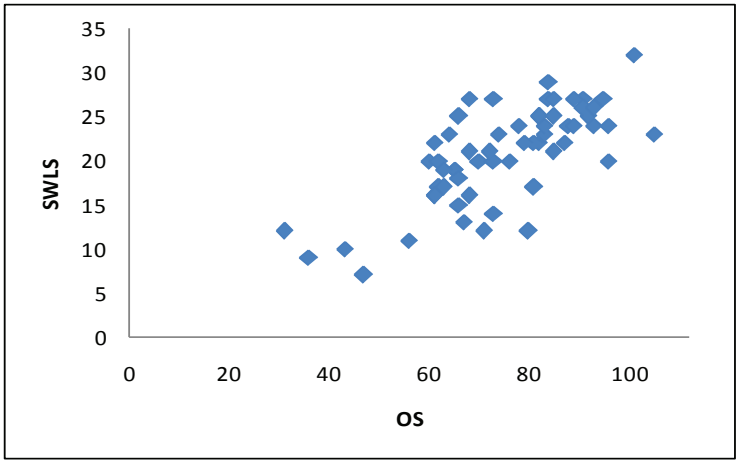


W grupie studentów psychologii i informatyki istnieje silna dodatnia zależność między wynikiem w skali *Osobowy sens* a wynikiem w *Skali Satysfakcji z Życia* (r=0,796; r=0,733). Oznacza to, że im wyższy wynik w skali *Osobowy sens*, tym wyższy poziom odczuwanej satysfakcji życiowej w obu grupach studentów. Zależności między zmiennymi w obu grupach badawczych przedstawiają wykresy 13 i 14.

Wykres 13. Zależność między zmienną OS a SWLS w grupie studentów psychologii

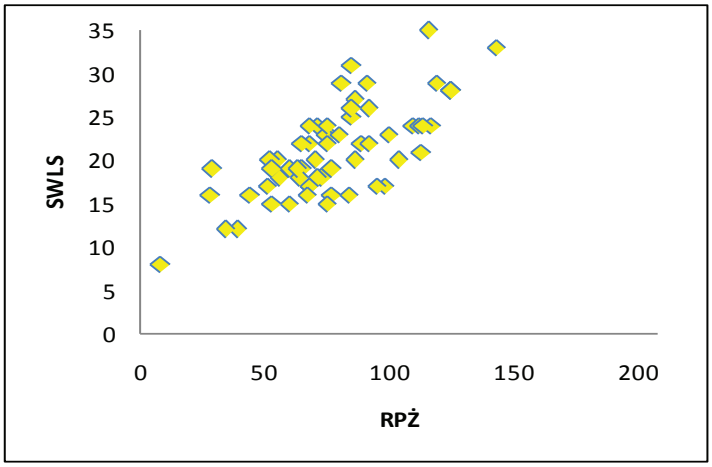


Wykres 14. Zależność między zmienną OS a SWLS w grupie studentów informatyki

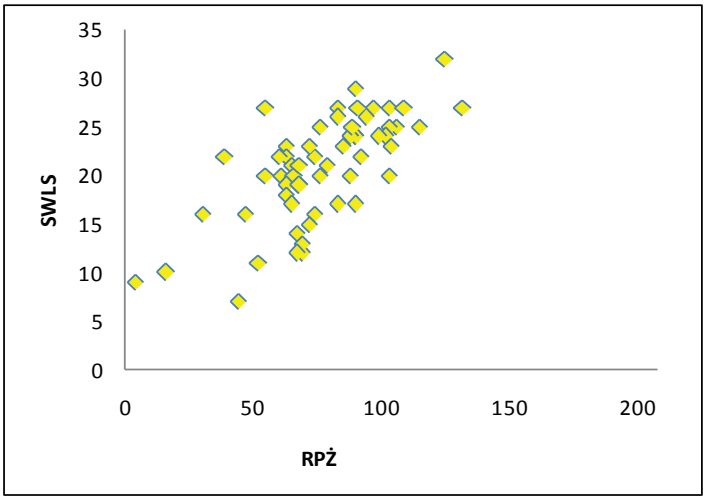


W grupie studentów psychologii i informatyki istnieje silna dodatnia zależność między wynikiem w skali *Reprezentacja postaw życiowych* a wynikiem *Skali Satysfakcji z Życia* (r=0,723; r=0,718). Oznacza to, że im wyższy wynik w skali *Reprezentacja postaw życiowych*, tym wyższy poziom odczuwanej satysfakcji z życia w obu grupach studentów. Zależność między wymienionymi zmiennymi w obu grupach badawczych obrazują wykresy 15 i 16.

Wykres 15. Zależność między zmienną RPŻ a SWLS w grupie studentów psychologii



Wykres 16. Zależność między zmienną RPŻ a SWLS w grupie studentów informatyki



Hipoteza 5: Studenci psychologii i informatyki różnią się w ocenie zjawiska kohabitacji.

Przeanalizowano odpowiedzi studentów psychologii i informatyki na 15 pytań ankiety dotyczącej postrzegania zjawiska kohabitacji.

Pytanie 1: *Określ swój poziom religijności.*

Tabela 4. Stopień religijności studentów psychologii i informatyki

Poziom religijności	**N (psychologia)**	**%**	**N (informatyka)**	**%**
Bardzo religijny	2	3,3%	1	1,6%
Religijny	25	41,7%	24	40%
Średnio religijny	17	28,3%	23	38,3%
Słabo religijny	8	13,3%	9	15%
Poszukujący	2	3,3%	1	1,6%
Niereligijny – obojętny	6	10%	2	3,3%

Pytanie 2: *Co rozumiesz pod pojęciem kohabitacja*?

Tabela 5. Definicje terminu kohabitacja według studentów psychologii i informatyki

Kategoria odpowiedzi	**Liczba odpowiedzi w grupie studentów psychologii**	**%**	**Liczba odpowiedzi w grupie studentów informatyki**	**%**
Mieszkanie z partnerem bez ślubu	28	46, 7%	16	26, 7%
Wspólne mieszkanie 2 osób płci przeciwnej bez ślubu	11	18, 3 %	13	21, 7%
Nie znam tego pojęcia	11	18, 3%	14	23, 3%
Związek bez ślubu	6	10%	12	20%
Inne	4	6, 7%	5	8, 3%

Pytanie 3: *Jakimi motywami kierują się młodzi ludzie mieszkający razem bez ślubu?*

Tabela 6. Główne motywy wspólnego mieszkania bez ślubu według studentów psychologii i informatyki

Kategoria odpowiedzi	**Liczba odpowiedzi w grupie studentów psychologii**	**%**	**Liczba odpowiedzi w grupie studentów informatyki**	**%**
Chęć sprawdzenia partnera i związku	19	31, 7%	25	41, 7%
Lepsze poznanie	15	25%	13	21, 7%
Chęć zachowania niezależności	10	16, 7%	5	8,3%
Miłość	6	10%	6	10%
Motywy finansowo-materialne	11	18, 3%	14	23, 3%
Niska religijność	2	3,3 %	1	1, 6%
Brak akceptacji dla związku formalnego	5	8,3 %	5	8, 3%
Seks	1	1,6 %	9	15%
Inne	1	1, 6%	10	16, 7%

Mieszkanie razem bez ślubu jest postrzegane przez studentów psychologii i informatyki jako tak zwane małżeństwo na próbę, w czasie trwania którego ludzie sprawdzają, czy taki model życia i związku jest dla nich odpowiedni. Niemała

część badanych z obu grup uważa, że ludzie mogą chcieć mieszkać razem bez ślubu po to, aby w tym czasie móc lepiej poznać partnera, jego wady i zalety oraz przemyśleć, czy ta właśnie osoba będzie odpowiednia do zawarcia związku małżeńskiego.

Pytanie 4: *Co sądzisz na temat wspólnego mieszkania z partnerem(-ką) /dziewczyną/chłopakiem bez zawarcia sakramentu małżeństwa?*

Tabela 7. Opinie studentów psychologii i informatyki na temat wspólnego mieszkania z partnerem bez zawarcia sakramentu małżeństwa

Kategoria odpowiedzi	**Liczba odpowiedzi w grupie studentów psychologii**	**%**	**Liczba odpowiedzi w grupie studentów informatyki**	**%**
Popieram	41	68, 3%	44	73, 3%
Jest to norma	7	11, 7%	4	6, 7%
Nie popieram	7	11, 7%	5	8, 3%
Nie mam zdania	1	1, 6%	1	1, 6%
Inne	4	6, 7%	6	10%

Zdecydowana większość studentów psychologii i informatyki wypowiedziała się pozytywnie na temat wspólnego mieszkania kobiety i mężczyzny bez ślubu.

Pytanie 5: *Co sądzisz na temat związku kobiety i mężczyzny bez kontraktu cywilnego?*

Tabela 8 Opinie studentów psychologii i informatyki na temat wspólnego mieszkania bez kontraktu cywilnego

Kategoria odpowiedzi	**Liczba odpowiedzi w grupie studentów psychologii**	**%**	**Liczba odpowiedzi w grupie studentów informatyki**	**%**
Popieram	26	43, 3 %	28	46, 7%
Szanuję decyzję takich osób	9	15%	6	10%
Nie mam zdania	7	11, 7%	5	8, 3%
Popieram częściowo	6	10%	2	3,3 %
Nie popieram	6	10%	10	16, 7%
Norma	3	5%	3	5%
Inne	3	5%	6	10%

Znaczna część wypowiedzi w obydwu grupach badawczych przychylna jest wspólnemu mieszkaniu osób płci przeciwnej bez ślubu cywilnego.

Pytanie 6: *Co sądzisz na temat konieczności zawierania przez kobietę i mężczyznę małżeństwa?*

Tabela 9. Opinie studentów psychologii i informatyki na temat konieczności zawierania małżeństwa

Kategoria odpowiedzi	**Liczba odpowiedzi w grupie studentów psychologii**	**%**	**Liczba odpowiedzi w grupie studentów informatyki**	**%**
Nie ma takiej konieczności	22	36, 7%	11	18, 3%
Ślub to decyzja i wolny wybór	18	30%	19	31, 7%
Małżeństwo jest potrzebne	8	13, 3%	20	33, 3%
Inne	12	20%	10	16, 7 %

Duża część studentów psychologii jest zdania, że ślub nie jest konieczny do wspólnego życia i że można być szczęśliwym z drugą osobą bez zawierania związku małżeńskiego. Wśród studentów informatyki liczna jest grupa, która sądzi, że kochający się ludzie powinni zawrzeć związek małżeński w celu stworzenia prawdziwej rodziny.

Pytanie 7: *Jakie są według Ciebie pozytywne aspekty związku kohabitacyjnego?*

Tabela 10. Pozytywne aspekty związku kohabitacyjnego według studentów psychologii i informatyki

Kategoria odpowiedzi	**Liczba odpowiedzi w grupie studentów psychologii**	**%**	**Liczba odpowiedzi w grupie studentów informatyki**	**%**
Łatwe rozstanie	23	38, 3%	30	50%
Większa swoboda i niezależność	11	18, 3%	7	11, 7%
Możliwość lepszego poznania partnera	15	25%	23	38, 3%
Brak odpowiedzi	7	11, 7%	6	10%
Nie wiem	7	11, 7%	4	6, 7%
Brak pozytywów	5	8, 3%	3	5%
Korzyści finansowe	2	3,3 %	2	3, 3%
Seks	0	0	3	5%
Inne	4	6, 7%	2	3,3 %

Znaczna część studentów informatyki i psychologii jako pozytywny aspekt związku kohabitacyjnego wymieniła możliwość łatwego i szybkiego rozstania z partnerem, bez angażowania osób trzecich. Liczna jest też grupa osób ceniąca sobie możliwość lepszego poznania partnera w czasie trwania związku kohabitacyjnego.

Pytanie 8: *Jakie są negatywne strony życia w związku kohabitacyjnym*?

Tabela 11. Negatywne aspekty związku kohabitacyjnego według studentów psychologii i informatyki

Kategoria odpowiedzi	**Liczba odpowiedzi w grupie studentów psychologii**	**%**	**Liczba odpowiedzi w grupie studentów psychologii**	**%**
Brak poczucia bezpieczeństwa	15	25%	12	20%
Trudności w sprawach urzędowych i formalnych	13	21, 7%	7	11, 7%
Większe ryzyko rozpadu związku	7	11, 7%	7	11, 7%
Brak negatywnych stron	8	13, 3%	8	13, 3%
Nie wiem	6	10%	7	11, 7%
Grzech	5	8, 3%	8	13, 3%
Brak akceptacji ze strony rodziny	3	5%	2	3,3 %
Brak odpowiedzi	3	5%	9	15%

Najwięcej badanych w grupie studentów psychologii i informatyki uznało, że główną wadą związku kohabitacyjnego jest brak poczucia bezpieczeństwa i pewności co do uczuć i stopnia zaangażowania partnera. Dla części badanych z grupy studentów psychologii ważne są trudności i przeszkody w sprawach formalnych, wynikające z trwania w związku nieformalnym, takie jak: brak możliwości dziedziczenia, brak ubezpieczenia zdrowotnego w miejscu zatrudnienia partnera czy brak możliwości dowiedzenia się o stan zdrowia partnera przebywającego w szpitalu.

Pytanie 9: *Jaki rodzaj związku najbardziej odpowiada Tobie?*

Tabela 12. Preferowane rodzaje związków wśród studentów psychologii i informatyki

Kategoria odpowiedzi	**Liczba odpowiedzi w grupie studentów psychologii**	**%**	**Liczba odpowiedzi w grupie studentów informatyki**	**%**
Małżeństwo	27	45%	31	51, 7%
Związek kohabitacyjny, potem małżeństwo	9	15%	4	6,7 %
Kohabitacyjny	17	28, 3%	14	23,3 %
Nie wiem	3	5%	7	11, 7%
Brak odpowiedzi	1	1,6 %1	1	1,6 %
Inne	3	5%	3	5%

W obu grupach studentów najwięcej badanych wskazało związek małżeński jako preferowany przez siebie rodzaj związku Druga pod względem liczebności jest grupa opowiadająca się za związkiem kohabitacyjnym. Trzecia warta uwagi grupa popiera małżeństwo poprzedzone związkiem kohabitacyjnym.

Pytanie 10: *Jak wyobrażasz sobie swój związek w przyszłości?*

Tabela 13. Typy związków preferowane w przyszłości przez studentów psychologii i informatyki

Kategoria odpowiedzi	**Liczba odpowiedzi w grupie studentów psychologii**	**%**	**Liczba odpowiedzi w grupie studentów informatyki**	**%**
Małżeństwo	21	35%	25	41, 7%
Małżenstwo poprzedzone związkiem kohabitacyjnym	6	10%	4	6,7 %
Związek kohabitacyjny	10	16, 7%	5	8, 3%
Szczęśliwy, oparty na zaufaniu	8	13, 3 %	6	10%
Nie wiem	11	18,3 %	15	25%
Brak odpowiedzi	2	3,3 %	3	5%
Inne	2	3,3 %	2	3,3 %

Pytanie 11: *Jaki jest Twój stosunek do osób pozostających w związkach nieformalnych?*

Tabela 14. Postawy studentów psychologii i informatyki względem osób pozostających w związkach nieformalnych

Kategoria odpowiedzi	**Liczba odpowiedzi w grupie studentów psychologii**	**%**	**Liczba odpowiedzi w grupie studentów psychologii**	**%**
Pozytywny	37	61, 7%	27	45%
Neutralny	10	16, 7%	16	26, 7%
Nie rozumiem ich podejścia	6	10%	5	8, 3%
Szanuję ich wybór	3	5%	5	8,3 %
Odnoszę się do nich tak samo, jak do małżeństw	1	1, 6%	9	15%
inne	4	6,7 %	1	1, 6%

W obu grupach badawczych najwięcej jest studentów, którzy mają pozytywną postawę wobec osób pozostających w związkach nieformalnych. Oznacza to, że badani ci popierają decyzję kohabitantów, rozumieją ich motywację i punkt widzenia.

Pytanie 12: *Jak zareagowałbyś w sytuacji gdyby ktoś z Twojego otoczenia lub rodziny zdecydował się na związek kohabitacyjny?*

Tabela 15. Prawdopodobne reakcje studentów psychologii i informatyki na pojawienie się związku kohabitacyjnego w najbliższym otoczeniu

Kategoria odpowiedzi	**Liczba odpowiedzi w grupie studentów psychologii**	**%**	**Liczba odpowiedzi w grupie studentów informatyki**	**%**
Pozytywnie	31	51, 7%	29	28,3%
Negatywnie	6	10%	6	10%
Uszanowałbym tę decyzję	15	25%	18	30%
W pewnych sytuacjach odradziłbym	3	5%	1	1,6 %
Brak odpowiedzi	5	8,3%	2	3,3 %
Nie wiem	2	3,3 %	4	6,7 %

Najwięcej badanych, zarówno w grupie studentów psychologii, jak i informatyki, zareagowałoby pozytywnie na wiadomość o pojawieniu się związku kohabitacyjnego w swoim bliskim otoczeniu. Pozytywne reakcje badanych miałyby polegać na radości, udzieleniu wsparcia świeżo upieczonym kohabitantom lub na pogratulowaniu im.

Pytanie 13: *Jak oceniasz szansę stworzenia szczęśliwej rodziny przez osoby żyjące w związku kohabitacyjnym?*

Tabela 16. Szanse stworzenia szczęśliwej rodziny przez osoby żyjące w związku kohabitacyjnym w ocenie studentów psychologii i informatyki

Kategoria odpowiedzi	**Liczba odpowiedzi w grupie studentów psychologii**	**%**	**Liczba odpowiedzi w grupie studentów informatyki**	**%**
Jest to możliwe	8	13, 3%	5	8, 3%
Takie same lub większe szanse niż w małżeństwie	16	26, 7%	16	26,7 %
Mniejsze niż w prawdziwych małżeństwach	4	6,7 %	4	6, 7%
Duże szanse	15	25%	12	20%
Niewielkie szanse	8	13,3 %	15	25%
Brak odpowiedzi	6	10%	3	5%
Inne	4	6,7 %	4	6,7 %

Najwięcej osób z obu grup badawczych sądzi, że szanse stworzenia szczęśliwej rodziny przez osoby żyjące w związku nieformalnym są takie same lub większe niż po zawarciu związku małżeńskiego.

Pytanie 14: *Jakie wartości są dla Ciebie najważniejsze w życiu?*

Tabela 17. Wartości cenione przez studentów psychologii i informatyki

Kategoria odpowiedzi	**Liczba odpowiedzi w grupie studentów psychologii**	**%**	**Liczba odpowiedzi w grupie studentów informatyki**	**%**
Rodzina	32	53, 3%	35	58, 3%
Miłość	24	40%	19	31, 7%
Zdrowie	20	33, 3%	33	55%
Przyjaźń	12	20%	7	11, 7%
Szczęście	13	21, 7%	11	18, 3%
Bóg	4	6,7 %	1	1, 6%
Szczerość	8	13, 3%	3	5%
Zaufanie	4	6,7 %	7	11, 7%
Szacunek	5	8, 3%	5	8, 3%
Uczciwość	4	6,7 %	3	5%
Spokój	4	6,7 %	4	6,7 %
Pieniądze	5	8,3 %	8	13,3 %
Wolność	3	5%	4	6,7 %
Samorealizacja	4	6,7 %	0	0
Praca	2	3,3 %	5	8, 3%
Inne	7	11, 7%	13	21, 7%

Pytanie 15: *Czy w Twoim otoczeniu akceptowane są związki kohabitacyjne? Uzasadnij swoje zdanie.*

Tabela 18. Stopień akceptacji związków kohabitacyjnych w otoczeniu studentów psychologii i informatyki

Kategoria odpowiedzi	**Liczba odpowiedzi w grupie studentów psychologii**	**%**	**Liczba odpowiedzi w grupie studentów informatyki**	**%**
Tak	32	53,3 %	25	41, 7%
Są akceptowane wśród młodych, przez starszych nie	9	15%	4	6,7 %
Nie są akceptowane	6	10%	9	15%
Nie wiem	7	11, 7%	19	31, 7%
Brak odpowiedzi	4	6,7 %	3	5%
Inne	2	3,3 %	1	1, 6%

Podsumowanie i wnioski

Studenci psychologii i informatyki cechują się umiarkowanym poziomem ukierunkowania życiowego. Ich cele życiowe sprecyzowane są niezbyt jasno i dokładnie, jedynie w stopniu przeciętnym. Spójność wewnętrzna w obu grupach badawczych także kształtuje się na poziomie przeciętnym. Oznacza to, że studenci psychologii i informatyki w stopniu przeciętnym dostrzegają ład i porządek we własnym życiu oraz w otaczającym ich świecie. Cechują się umiarkowanym przekonaniem o sensowności życia ludzkiego. Studenci z obu grup badawczych dostrzegają pewne możliwości sprawowania kontroli nad własnym życiem, nad

życiowymi wydarzeniami i doświadczeniami. Mają umiarkowane przekonanie co do tego, iż to oni sami podejmują życiowe decyzje oraz ponoszą odpowiedzialność za podjęte przez siebie działania. Zarówno studenci psychologii, jak i informatyki charakteryzują się przeciętną zdolnością do zdystansowania się wobec życia oraz własnej śmiertelności. Mają przeciętne poczucie pustki egzystencjalnej, co wiąże się z niezbyt dokładnie sprecyzowanymi planami i celami życiowymi. Jednocześnie studenci z obu grup badawczych cechują się przeciętną motywacją do poszukiwania nowych wyzwań i doświadczeń życiowych. W stopniu umiarkowanym pragną przełamać życiową rutynę oraz czerpać z życia więcej niż dotychczas. Studenci psychologii i informatyki w stopniu umiarkowanym doświadczają sensu własnego życia. Ich życie jest umiarkowanie spójne i uporządkowane. Studenci mają przeciętną świadomość ważnych dla siebie celów życiowych, które chcieliby zrealizować. Mają również umiarkowane przekonanie co do tego, że to oni sami są autorami własnego życia.

Studenci psychologii i informatyki charakteryzują się przeciętnym nasileniem satysfakcji z własnego życia. Stwierdzono, że w obu grupach studentów poziom satysfakcji z życia jest uwarunkowany doświadczaniem osobowego sensu życia. Im bardziej jednostka postrzega swe życie jako spójne i uporządkowane, im bardziej jasną i określoną hierarchię wartości posiada oraz im bardziej jest ukierunkowana na osiąganie samodzielnie postawionych sobie celów życiowych, tym wyższy jest poziom odczuwanej przez nią satysfakcji z życia. Zarówno w grupie studentów psychologii, jak i informatyki poziom satysfakcji z życia związany jest silnie z rozumieniem samego siebie, własnej egzystencji, własnych doświadczeń życiowych oraz tego, co dzieje się w otaczającym świecie. Poziom satysfakcji życiowej u studentów psychologii i informatyki warunkowany jest także w stopniu umiarkowanie ujemnym poczuciem pustki egzystencjalnej. Oznacza to, że im mniej osoba doświadcza pustki egzystencjalnej, tym większe jest jej zadowolenia z własnego życia.

Studenci psychologii i informatyki w zdecydowanej większości popierają wspólne mieszkanie kobiety i mężczyzny bez zawarcia sakramentu małżeństwa oraz bez zawarcia kontraktu cywilnego. Badani studenci psychologii i informatyki traktują związek kohabitacyjny jako próbę, szansę lepszego poznania partnera oraz przekonania się, czy wybranek lub wybranka są odpowiednią osobą do wspólnego życia.

ROZPRAWY I MATERIAŁY

HISTORIA WYCHOWANIA

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE 2015(2)
ROZPRAWY I MATERIAŁY (HISTORIA WYCHOWANIA), s. 157–167

Roman Pelczar
Katolicki Uniwersytet Lubelski

Teatr Akademii Zamojskiej w XVII i XVIII wieku

Theater of Zamość Academy in the seventeenth and eighteenth centuries

Streszczenie

Artykuł poświęcony jest dziejom teatru działającego w Akademii Zamojskiej w XVII i XVIII w. Do jego napisania wykorzystałem źródła drukowane oraz literaturę naukową. Na tej podstawie ukazałem najważniejsze zagadnienia dotyczące teatru działającego w Akademii. Ustaliłem, że aktorami byli wyłącznie uczniowie tej szkoły. Autorami wystawianych przedstawień najprawdopodobniej byli wyłącznie profesorzy. Był więc teatrem amatorskim. Przedstawienia wystawiano stosunkowo często. Prezentowano je w różnych miejscach, np. w Akademii Zamojskiej, na zamku, na rynku oraz w kolegiacie. Tematyka przedstawień była różnorodna. Dotyczyła spraw religijnych, historycznych oraz bieżących. Teatr Akademii Zamojskiej stanowił dość ważny element teatru staropolskiego.

Summary

This article is devoted history of theater acting at the Academy of Zamość in the seventeenth and eighteenth centuries. I have reached both printed sources and scientific literature. It made On this basis, I revealed the most important issues concerning the activity of the theater at the Academy. I established that the actors were only students of this school. The authors of staged performances were probably only professors. It was the a really an amateur theater. Performances were staged frequently. They were presented in different places, for example: at the Academy, in the castle, in the city market and the collegiate. The subject matter of performances was diverse. It dealt with religious, historical and current affairs. Theater of Zamość Academy was an important part of the old Polish theater.

Słowa kluczowe: Zamość, Akademia Zamojska, Teatr Akademii Zamojskiej, teatr szkolny, teatr uczniowski, teatr staropolski

Keywords: Zamość, Zamość Academy, theater of Zamość Academy, theater school, student theater, theater in Poland before the partitions

Akademia Zamojska powstała staraniem właściciela Zamościa – Jana Zamoyskiego, kanclerza i hetmana wielkiego koronnego. Zgodę na jej założenie wyraził papież Klemens VIII bullą z 29 IX 1594 r. oraz król Zygmunt III Waza. Swoją działalność Akademia zainaugurowała w 1595 r. W akcie fundacyjnym z 1600 r. Zamoyski ustanowił 10 katedr: prawa rzymskiego, prawa polskiego, filozofii moralnej, fizyki, logiki, metafizyki, matematyki, wymowy, retoryki i dialektyki, poezji i syntaksy, analogii i ortografii. Organizacja uczelni była dwustopniowa. Stopień niższy (początkowy) stanowił wprowadzenie do właściwych studiów wyższych (klasy wyższe i studia publiczne). Naukę rozpoczynali chłopcy w wieku 7 lat. Około 13. roku życia rozpoczynali kurs wyższy – akademicki. W 1666 r. Akademia otrzymała przywilej, który potwierdzał jej status uczelni publicznej, pozostającej pod opieką króla i państwa. Niemniej jednak aż do końca działalności była ona faktycznie instytucją prywatną rodu Zamoyskich.

Uczelnia przechodziła lepsze i gorsze okresy działalności. Szczególnie trudny okres rozpoczął się dla Akademii w połowie XVII w. Systematycznie spadała liczba słuchaczy. W latach 1649–1654 rocznie było ich od 23 do 49. Od śmierci Jana „Sobiepana" Zamoyskiego (w 1665 r.) do 1746 r. datuje się jej upadek. Potem nastąpiła krótkotrwała poprawa. Niemniej w początkach XVIII w. Akademia faktycznie stała się na powrót jedynie szkołą kolegiacką[1]. Uczelnia służyła zwłaszcza młodzieży z południowo-wschodnich ziem Rzeczypospolitej. Istniała do 1784 r. Została zlikwidowana przez władze austriackie, które po I rozbiorze Polski zagarnęły województwo ruskie, na którego obszarze zlokalizowany był Zamość. Przez 190 lat Akademia spełniała ważną funkcję kulturotwórczą. Przez jej mury przewinęło się ponad 10 tysięcy uczniów i studentów[2]. Akademia wypełniała wiele funkcji, w tym edukacyjną i naukową. Ponadto powiązana była z całością życia społecznego Zamościa, dworu Zamoyskich oraz miejscowego Kościoła.

Związki uczelni z miastem najwyraźniej przejawiały się we wszelkich uroczystościach i widowiskach organizowanych przez uczniów i studentów. Przybierały one postać występów teatralnych. Okazji ku temu było bardzo dużo. Młodzież studencka prezentowała się publicznie podczas różnych uroczystości akademickich, kościelnych i prywatnych (zwłaszcza dotyczących rodziny Zamoyskich). Występy te, o charakterze parateatralnym, przybierały najczęściej formę uroczystych mów, oracji powitalnych, recytacji, powinszowań, gratulacji, życzeń itp.[3] Uroczystą oprawę nadawano comiesięcznym popisom uczniów. W ich ramach

[1] Kochanowski J. K. (1899–1900). *Dzieje Akademii Zamojskiej (1594–1784) oraz wykaz druków.* Kraków, s. 110; Wadowski A. (1899–1900). *Wiadomość o profesorach Akademii Zamojskiej.* Warszawa, s. 113, 126; Stopniak F. (1962). *Dzieje kapituły zamojskiej*. Lublin, s. 117–118; Witusik A. A. (1978). *O Zamoyskich, Zamościu i Akademii Zamojskiej*. Lublin, s. 230; Gmiterek H. (1999/2000). Uroczystości akademickie w Zamościu w XVI–XVIII wieku. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska* Sectio F, vol. 44/45, 1999/2000, s. 149–150.

[2] Witusik A. A., op. cit., s. 230; Gmiterek H., op. cit., s. 149–150.

[3] Gmiterek H., op. cit., s. 150–151, 155–158; H. Wiśniewska H. (1966). *Ludzie i zdarzenia w barokowym Zamościu*. Lublin, s. 133–138.

studenci prowadzili dysputy, odczytywali swe wypracowania, odgrywali inscenizacje związane tematycznie z dziejami antycznych państw. Popisom często przysłuchiwali się kolejni ordynaci (wraz ze swymi światami) oraz liczni goście. Z tych prezentacji wykształcił się regularny teatr studencki (uczniowski)[4].

W Polsce teatr szkolny rozpropagowali w II poł. XVI w. jezuici. Nie można było sobie wyobrazić ówczesnej szkoły bez organizowania okolicznościowych przedstawień. Instytucja ta miała za zadanie kształcenie formalne uczniów, zwłaszcza w zakresie językowym i retorycznym, miała także oddziaływać ideowo na uczestniczącą w spektaklach czynnie i biernie młodzież oraz pozostałych widzów. Teatr pełnił więc funkcję kształcącą oraz wychowawczą[5]. W Akademii Zamojskiej zaczął funkcjonować prawdopodobnie już od pierwszych lat istnienia uczelni. Można domniemywać, że było to związane z przyjętym w uczelni wzorcem kształcenia, zakładającym m.in. funkcjonowanie sceny studenckiej, której w ówczesnym szkolnictwie przypisywano szereg ról. Innym czynnikiem pojawienia się teatru mogła być konkurencja teatrów kolegiów jezuickich. Pierwsza, zresztą pojedyncza, wzmianka na temat występów teatralnych studentów Akademii pochodzi z 1596 r., kiedy to miały miejsce „studenckie reprezentacje teatralne"[6]. Brak przekazów historycznych nie pozwala bliżej przyjrzeć się działalności teatru w końcu XVI i pierwszej połowie XVII stulecia. Staje się to możliwe dopiero od lat 60. XVII w.[7] Występy studenckie organizowano w kilku miejscach: gmachu uczelni, miejscowej kolegiacie i na zamku Zamoyskich[8]. W kolegiacie odgrywano przedstawienia okolicznościowe związane z Bożym Narodzeniem (jasełka) oraz Wielkanocą (misteria Męki Pańskiej). Z takich okazji młodzież akademicka wystąpiła w kolegiacie m.in. 26 XII 1657 r., 15 i 16 III 1661 r., 6 IV 1664 r.[9] Z kolei w zamku młodzież odegrała sztuki m.in. 24 VI 1668 r. (w dzień imienin zmarłego ordynata Jana „Sobiepana"), 8 VII 1668 r., 29 VII 1668 r., 24 VI 1671 r., 6 VII 1671 r.[10]

Spektakle odbywały się przy różnych okazjach. Kilka zachowanych informacji pozwala jedynie na bardzo niepełną analizę tego zagadnienia. W XVII w. inscenizacje wystawiano zazwyczaj na początek i koniec roku szkolnego, na niektóre święta religijne, a także na jubileusze szkolne oraz ważniejsze wydarzenia państwowe. W XVIII w. w działalności teatru nastąpiły pewne zmiany. W stuleciu

4 Gmiterek H., op. cit., s. 154.

5 Grzelecki W. (1986). *Szkoły – kolonie Uniwersytetu Krakowskiego 1588–1773. Problematyka kształcenia i wychowania*. Wrocław, s. 98, 123; Bieńkowski T. (2002). Teatr w systemie edukacyjnym szkół jezuickich w Polsce. W: *Religia, edukacja, kultura*, Lublin, s. 407–408.

6 Łempicki S. (1921). *Działalność Jana Zamoyskiego na polu szkolnictwa 1573–1605*. Kraków, s. 146; Lewański J. (1981). *Dramat i teatr średniowiecza i renesansu w Polsce*. Warszawa, s. 526.

7 Kowalczyk J., Roszkowska W. (1964). Teatr Jana Zamoyskiego „Sobiepana". *Pamiętnik Teatralny*, R. 13, 1964, z. 3, s. 268; Gmiterek H., op. cit., s. 154; Wroński J. (1967). Edukacja teatralna młodzieży szkolnej w Polsce dawniej i obecnie. *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych PAN w Krakowie*, t. 7, 1967, s. 147.

8 Gmiterek H., op. cit., s. 154; Kowalczyk J., Roszkowska W., op. cit., s. 268.

9 Gmiterek H., op. cit., s. 154.

10 Kowalczyk J., Roszkowska W., op. cit., s. 269–270.

tym zaczęto prezentować rocznie po kilka sztuk. Były to przedstawienia okolicznościowe, np. urządzane w ostatnich dniach karnawału, który w Polsce tradycyjnie obchodzono z wielką fetą, a także w Wielkim Tygodniu[11].

Do takich wniosków skłania analiza dat odegrania spektakli znanych nam z tytułu. Na tej podstawie możemy stwierdzić, że duża ich część wystawiana była w okresie wielkotygodniowym, np. w Wielki Wtorek (27 III 1736 i 9 IV 1743 r.) i Wielką Środę (9 IV 1727 r.). Popularnym czasem odgrywania przedstawień był karnawał (nazywany wówczas zapustami lub bachanaliami), który trwał od Trzech Króli do wtorku przed Środą Popielcową. Sztukę w tym okresie wystawiono 9 II 1736 r. (w „tłusty czwartek"). Popularnym dorocznym terminem prezentacji przedstawień był 24 czerwca (św. Jana). Sztuki w tym dniu zaprezentowano np. w 1668 i 1671 r. Ponadto okazję do występów stworzyły urodziny jednego z przedstawicieli rodu Wiśniowieckich – Józefa. Sztukę mu dedykowaną wystawiono 12 V 1731 r. (w sobotę przed niedzielą Zesłania Ducha św., czyli Zielonymi Świątkami). Natomiast nie znamy okoliczności wystawienia kilku przedstawień: w niedziele – 8 i 29 VII 1668 r. oraz 11 VII 1688 r., poniedziałek 6 VII 1671 r., czwartek 11 VI 1682 r. Być może, miało to miejsce pod koniec semestru letniego lub tuż po jego zakończeniu[12]. Zachowała się też informacja, że z okazji jubileuszu 100-lecia Zamościa, obchodzonego w kwietniu 1680 r., w trakcie hucznych uroczystości z udziałem IV ordynata – Marcina Zamoyskiego, jego rodziny i licznych gości, młodzież akademicka wystąpiła w gmachu Akademii z podniosłymi oracjami oraz ze spektaklem panegirycznym poświęconym triumfom założyciela miasta – Jana Zamoyskiego[13].

Z teatrem Akademii związani byli znani profesorowie tej uczelni. W latach 1661–1671 wystawiono m.in. 9 dramatów napisanych przez nich. Zachowane źródła nie pozwalają jednak na sporządzenie pełnej listy profesorów – autorów przedstawień teatralnych. Możemy wymienić jedynie niektórych. Wydaje się, że największy udział w historii teatru Akademii miał jej rektor Bazyli Rudomicz (zm. 1672 r.). Był on autorem licznych panegiryków, dialogów, wierszy i pieśni. Tworzył w języku łacińskim oraz polskim[14]. Ponadto wiemy, że w 1703 r. wystawiono sztukę Józefa Franciszka Krobskiego, doktora filozofii, w 1731 r. Józefa Mikołajskiego, profesora poetyki, w 1736 r. ks. Jakuba P. Arakiełowicza, doktora teologii, zaś w 1743 r. Józefa Muszyńskiego, doktora filozofii, profesora gramatyki[15].

Wykonawcami spektakli najczęściej bywali uczniowie wyższych klas: poetyki, dialektyki i retoryki, rzadziej klas niższych. Zachowane programy przedstawień

[11] Grzelecki W., op. cit., s. 123, 129.

[12] Targosz K. (1976). Teatr Szkół Nowodworskich w Krakowie w XVII wieku. *Pamiętnik Teatralny*, R. 25, 1976, z. 1–2, s. 26.

[13] Kochanowski J. K., op. cit., s. 132; Gmiterek H., op. cit., s. 158.

[14] Gmiterek H., op. cit., s. 154; Kowalczyk J., Roszkowska W., op. cit., s. 268–269; Wroński J., op. cit., s. 147.

[15] *Dramat staropolski. Od początków do powstania sceny narodowej. Bibliografia*. T. II, cz. 2. Wrocław 1978, s. 343, 344, 347, 348.

tylko sporadycznie informowały o klasie, która wystawiała sztukę. Wiadomo, że utwór *Ratio status sub facie aevi moderni* (1703) przygotowali uczniowie klasy retoryki i dialektyki, zaś *Lucina Herculis In Principe Josepho…* (1731) – klasy poetyki16. Niestety, nie posiadamy imiennych wykazów aktorów-uczniów. Możemy jedynie przypuszczać, że w spektaklu *Gramatyka obwiniona…* (1682 r.) wystąpił zapewne Michał Woliński, student analogii, którego nazwisko umieszczono pod czterowierszem napisanym po polsku w drukowanym programie sztuki dedykowanej młodemu Janowi Zamoyskiemu[17]. W 1727 r. w przedstawieniu *Imago triumphantis in Cruce Dei in Thesei...* prawdopodobnie zagrał Antoni Wolski, podczaszyc żytomierski, który był autorem sześciowiersza łacińskiego zamieszczonego na karcie tytułowej programu tego spektaklu, dedykowanego, podobnie jak cała sztuka, Janowi i Andrzejowi Zamoyskim, synom Michała[18]. W 1731 r. w programie sztuki *Lucina Herculis*, dedykowanej Józefowi Wiśniowieckiemu z okazji jego urodzin, znalazł się ośmiowiersz łaciński autorstwa studenta Józefa Godowskiego, podczaszyca mielnickiego, zapewne też jednego z aktorów[19]. Zaś w wystawionym 9 II 1736 r. spektaklu *Messis immortalium trophaeorum Thomae Mori…* wśród kilkudziesięciu aktorów (ponad 35) znaleźli się prawdopodobnie Adam Kochowski i Maciej Ciemniewski, których dwa epigramaty na cześć gen. Wilhelma Miera zostały umieszczone w programie sztuki[20].

Część widowisk była dedykowana osobistościom związanym z działalnością Akademii. I tak w tytule sztuki Żarliwy ku Ojczyźnie miłości żywy *rytrakt, Przesławny wódz Athenski Thezeus…* (1688) umieszczono osobę Jana Zamoyskiego, podskarbiego koronnego, dziedzica Ordynacji Zamojskiej. Natomiast w tytule spektaklu *Ratio status sub facie aevi moderni…* (1703) wymieniono Tomasza Józefa Zamoyskiego, ordynata. Natomiast utwór *Lucina Herculis* dedykowano księciu Józefowi Wiśniowieckiemu, synowi Michała Korybuta Wiśniowieckiego, kanclerza litewskiego, i Tekli z Radziwiłłów. Wreszcie adresatem, odegranej w 1736 r. sztuki o Tomaszu Morusie, był gen. Wilhelm Mier[21].

Spektakle wystawiano w języku polskim oraz łacińskim. Sztuki grane po polsku świadczyły o przywiązywaniu dużej wagi do kształcenia młodzieży w mowie ojczystej. Natomiast używanie łaciny było zrozumiałe ze względu na erudycyjno-szkolny charakter teatru[22]. Wśród spektakli teatralnych przeważały regularne dramaty i tragedie oraz skromniejsze dialogi[23]. Zdarzały się także komedie.

Część wystawianych utworów można przeanalizować pod względem treściowym, gdyż zachowały się ich drukowane streszczenia (programy) zawierające opis

16 Ibidem, s. 343, 345.
17 Estreicher K. (1899). *Bibliografia Polska*. Cz. III, t. 6 (t. XVII). Kraków, s. 328; *Dramat*..., s. 341.
18 *Dramat*…, s. 343.
19 Ibidem, s. 345; *Kurier Polski* 1731, nr 74, s. 318.
20 *Dramat*… , s. 346.
21 Ibidem, s. 342, 343, 345, 346.
22 Targosz K., op. cit., s. 26; Grzelecki W., op. cit., s. 98.
23 Targosz K., op. cit., s. 22.

poszczególnych elementów sztuki (antyprologu, prologu, kolejnych aktów i scen oraz epilogu)[24]. Spośród 9 znanych nam z treści programów sztuk wystawionych w Akademii 3 dotyczą tematyki religijnej. Do grupy tej zaliczyć należy tragedię poświęconą życiu i śmierci Tomasza Morusa (1736). Jedną z prawdopodobnych przyczyn zainteresowania się tą postacią, tak mało znaną w ówczesnej Polsce, stało się szkockie pochodzenie Wilhelma Miera, generała majora wojsk polskich, starosty lubczańskiego, któremu dedykowano przedstawienie. Była to osoba, która przypuszczalnie patronowała Akademii. Do wspomnianej postaci (poza odnotowaniem jej w dedykacji) nawiązuje także antyprolog, w którym Mars i Bellona witają Polskę i przedstawiają jej bohaterskie czyny Miera. Dołączają się do nich Wolność, Dzielność i Odwaga. Polska „triumfalnym ogniem" ozdabia herb Miera, a Wolność na znak wdzięczności składa mu w hołdzie Fortunę i Honor. Sztuka ma charakter utworu historycznego. Ukazuje jeden z epizodów dziejów Anglii, mianowicie rządy Henryka VIII oraz jego konflikt z kanclerzem Tomaszem Morusem. W sztuce Henryk ukazany jest jako władca niemoralny, niedbający o sprawy państwa. Z kolei Morusa przedstawiono jako człowieka wielkich zalet, odważnego, krytycznie oceniającego zachowanie władcy. Nienawiść Henryka do Tomasza potęguje się, gdy kanclerz potępia króla, który wypędził z Anglii swą żonę, królową Katarzynę. Z tego powodu Morus zostaje aresztowany, a następnie stracony[25].

Inscenizacja nawiązuje do średniowiecznych moralitetów, ukazując alegoryczne postacie Pychy, Rozpusty i Rozkoszy występujące obok Religii, Wolności i Pobożności. Na podkreślenie zasługuje jednak fakt, że wszystkie sceny są powiązane przyczynowo-skutkowo, choć sztuka nie zachowuje klasycznej jedności miejsca i czasu, zbliżając do siebie nawet dość odległe od siebie w czasie wydarzenia. Dzięki temu następuje spotęgowanie dramaturgii akcji. W spektaklu Morus jest męczennikiem w pierwszym rządzie za prawa ojczyste i ojczystą wolność, dopiero w drugiej kolejności za sprawy wiary. Taka kreacja sylwetki literackiej bohatera odpowiadała potrzebom rzeczywistości i była niewątpliwie odbierana jako postępowa. Być może na taki obraz Morusa miały również wpływ patriotyczne tradycje Akademii[26].

Drugi utwór o tematyce religijnej to *Trophaeum militantis pro salute humana Christi Domini*. Odegrano go w Wielkim Tygodniu (9 IV 1743 r.). Wątek przejęto z „Księgi proroka Daniela" ze „Starego Testamentu". W antyprologu król babiloński Nabuchodonozor śni sen, w którym pojawia się wielka statua. W akcie I prorok Daniel tłumaczy władcy znaczenie snu, wzywając go do poprawy i pokuty. Ostrzega też, że w przeciwnym razie zamieni się w wołu. Tak też się staje. W II akcie na tron wstępuje Dariusz i nadaje Danielowi godność satrapy. Jednak docho-

[24] Gmiterek H., op. cit., s. 154.

[25] Zakład Narodowy im. Ossolińskich we Wrocławiu, sygn. 15241/IV; przedruk programu sztuki: Turnau J. (1956). Messis trophaeorum Thomae Mori. Sztuka o Morusie na scenie Akademii Zamojskiej. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Wrocławskiego*, nr 2, 1956, *Prace Literackie* 1, s. 214–217; *Dramat…*, s. 346–347.

[26] Turnau J., op. cit., s. 214; Grzelecki W., op. cit., s. 130.

dzi między nimi do konfliktu, gdy prorok, nie słuchając rozkazu władcy, modli się do jedynego Boga. Za karę król nakazuje wrzucić Daniela do jaskini lwów. Gdy lwy nie czynią prorokowi krzywdy, władca rozkazuje, aby w państwie czczony był Bóg wyznawany przez Daniela. W III akcie Daniel, będąc u szczytu potęgi, odmawia złożenia ofiar bogu Baalowi oraz wysadza w powietrze podobiznę drugiego boga Babilończyków – smoka. Babilończycy rozgniewani na Daniela żądają od nowego króla Cyrusa stracenia go, na co władca przyzwala. W końcowej części aktu Geniusz w przemowie ukazuje Daniela jako figurę – alegorię Chrystusa[27].

Trzeci utwór z tej grupy to *Imago triumphantis in cruce Dei in Thesei* (wystawiony 9 IV 1727 r.), widowisko alegoryczne, oparte na mitologii, odegrane w Wielkim Tygodniu. Sztukę tę można zaliczyć do utworów z rodzaju wykorzystujących mitologiczne przykłady, mające symbolizować śmierć Jezusa. Jej bohaterem jest król Aten Tezeusz, który w scenie I zapowiada, że całe życie będzie walczył, w imię szczytnych celów, bez względu na niebezpieczeństwa. W dalszej części sztuki ukazane są czyny bohaterskie króla, m.in. zabicie olbrzyma Perifetesa, pokonanie Amazonek, pokonanie Minotaura. Mimo tylu szlachetnych dzieł Tezeusz zostaje podstępnie otruty przez Scytów (Scyrów). Następnie Fama z obłoków wychwala jego czyny, a Geniusz porównuje dzieła i śmierć Tezeusza do działalności i śmierci Chrystusa. W antyprologu pojawia się śmierć, która tępi kosę na kamieniu przy Grobie Chrystusa i łamie szyję, co ma symbolizować jej klęskę[28].

Pewną grupę spektakli tworzą sztuki wykorzystujące wątki mitologiczne lub antyczne, stanowiące analogię do współczesnych spraw społeczno-politycznych. Zaliczyć do niej można wyżej omówiony utwór o Tezeuszu. Spośród innych znanych z treści sztuk należy w tym miejscu wymienić drugi dramat, którego bohaterem jest mityczny król Tezeusz – Żarliwey *ku Ojczyźnie miłości żywy rytrakt, Przesławny Wódz Athenski Thezeus…* (1688). Sztuka poświęcona jest jego wyprawie na Kretę w celu zabicia potwora Minotaura, w czym pomaga mu córka króla Krety Minosa – Ariadna. W spektaklu pojawiają się także odniesienia do tych, „którzy za ojczyznę giną". Ma ona więc wymowę patriotyczną i obywatelską[29]. Warto zwrócić uwagę na fakt, że postać tytułową przedstawiono tu inaczej niż w sztuce poświęconej Tezeuszowi, odegranej w 1727 r. Osobę bohatera, który uwolnił Ateny od obowiązku składania żywych ofiar kreteńskiemu potworowi Minotaurowi, przedstawiono jako symbol patriotyzmu oraz walki o ocalenie ojczyzny[30].

Kolejną sztuką zawierającą wątki mityczne jest *Lucina Herculis* (1731) ukazująca losy innego mitologicznego bohatera – Herkulesa, syna króla Teb Amfitriona. Początkowe sceny poświęcone są okolicznościom narodzin tego herosa. Następnie chłopiec rośnie, staje się dzielnym młodzieńcem, który dokonuje coraz to

---

27 *Dramat*…, s. 349; Grzelecki W., op. cit., s. 130.

28 Bieńkowski T. (1967). *Fabularne motywy antyczne w dramacie staropolskim i ich rola ideowa*. Wrocław, s. 89; Dramat…, s. 344.

29 *Dramat*…, s. 342; Bieńkowski T., *Fabularne motywy*…, s. 94.

30 Grzelecki W., op. cit., s. 128.

nowych wielkich czynów wymagających odwagi i świadczących o szlachetności. W sztuce pokazano 7 prac Herkulesa, m.in. uwolnienie Prometeusza i wyzwolenie z rąk zbójców porwanych przez nich kobiet. Główną sceną jest moment, gdy Herkules staje przed wyborem między Cnotą a Rozkoszą. Wybór cnoty przesądza o jego powodzeniu. Sztuka miała więc zachęcać do życia cnotliwego, zgodnego z nakazami religijnymi, dzięki czemu można osiągnąć w życiu wszystko. W treść sztuki wpleciono wstawki panegiryczne. W antyprologu Fortuna wychwala zasługi rodów Wiśniowieckich i Radziwiłłów oraz ślubuje im posłuszeństwo, zaś w prologu Bogowie Szkolni prezentują złote piramidy z herbami wspomnianych rodów. Ostatnia scena sztuki poświęcona jest nowo narodzonemu Józefowi Wiśniowieckiemu. Polska kładzie na ukwieconym tronie małego Józefa, któremu Fortuna, Honory i Geniuszowie Szkolni składają dary i życzenia, zaś Apollo wieszczy mu pomyślną przyszłość. Uroczystość kończą triumfalne ognie. Sztuka należy do utworów, które nawołują do pobożności i uczą moralności[31].

W spektaklach wystawianych w Akademii, podobnie jak w innych szkołach-koloniach Uniwersytetu Krakowskiego, wyraźnie widać religijno-moralną rolę motywów antycznych. Włączenie antyku w służbę ideową Kościoła w Polsce można było zaobserwować we wszystkich kręgach szkół katolickich. W części wystawianych sztuk motywy antyczne stanowiły tło dla refleksji patriotycznej i obywatelskiej. Można przypuszczać, że utworem moralizatorskim o podłożu politycznym była sztuka *Ratio status sub facie aevi moderni…*(1703), w której ukazano personifikację Miłości Ojczyzny, która odradza synom niezgodę i z płaczem zachęca ich do jedności. Ponadto politykom stawia pytanie, czy władcę raz obranego wolno zrzucić z tronu, a wybrać innego[32].

Rolę wychowawczą teatru zamojskiego można ocenić pełniej dopiero na podstawie jego działalności w XVIII w. W tym stuleciu mocno zaznaczyła się tendencja moralizatorska osadzona na podłożu religijnym. Treści sztuk zwalczały typowe wady społeczeństwa polskiego, zwłaszcza szlachty, takie jak: zamiłowanie do biesiad, pijaństwo, warcholstwo, zarozumiałość, kult pieniądza. Realizację celów wychowawczo-moralizatorskich starano się osiągać poprzez prezentację spektakli nawiązujących tematycznie do mitologii oraz historii[33]. W historycznych realiach rozgrywa się sztuka *Species triumphorum in Cruce Cristi…* (1736), której akcja toczy się w średniowiecznej Portugalii za czasów Henryka, który osadził na tronie syna, a następnie wyprawił go przeciw Saracenom[34]. Lżejszą tematykę miały wystawiane komedie. O akcji sztuki z 1683 r. *Wesoła tetrycznych Pallady Zabaw rozrywka…* wiemy, że rozgrywa się wokół postaci Tomasza Rotariusza, Hiszpana,

[31] *Dramat…*, s. 345–346; Bieńkowski T., *Fabularne motywy…*, s. 91–92.
[32] Estreicher K. (1905). *Bibliografia Polska*. Cz. III, t. 9 (t. XX). Kraków, s. 267–268; *Dramat…*, s. 343.
[33] Grzelecki W., op. cit., s. 129.
[34] Estreicher K. (1891). *Bibliografia Polska*. Cz. III, t. 1 (t. XII). Kraków, s. 197–199; *Dramat…*, s. 348.

który wpadłszy w szał, twierdził, że jest ze szkła. Z tego powodu wywiązują się zabawne sceny[35].

Utworem znacznie odbiegającym treściowo od pozostałych jest sztuka *Gramatyka obwiniona od ortographiey…* (1682). Jej bohaterami jest 7 Liter Alfabetu, które zostają oskarżone przez Ortografię przed sądem Gramatyki. Ortografia cieszy się, że pojawiła się możliwość uskarżania się na nie. Liter bronią Barbaryzm i Barbaralex. Litery ufne w ich opiekę znieważają Ortografię, wprowadzając nowe reguły, a odrzucając stare. Za stołem sędziowskim zasiada Gramatyka oraz asesorzy: Merkury (oddelegowany przez Jowisza), Dyscyplina i Diligencja. Sędziowie ustalają wyrok, który ogłasza Merkury. Barbaryzm i Barbaralex buntują się przeciw Gramatyce i jej ustawom. Dyscyplina obiecuje surowo karcić te bunty w szkołach. W epilogu Diligencja napomina, aby błędy młodych ludzi zawczasu wykorzeniać[36].

Spektakle zbudowane były z 3 lub 4 aktów, z których każdy składał się z 5 scen. Zazwyczaj inscenizacja, oprócz treści zasadniczych, miała też inne elementy. Np. sztuka o proroku Danielu (1743) złożona była z antyprologu, prologu, argumentu, intermediów (po każdym akcie), geniuszu i epilogu.

Warto zwrócić uwagę na scenografię przedstawień. W inscenizacjach o Tezeuszu i Herkulesie sporo jest dynamicznych scen bitewnych oraz pojedynków z różnymi ludźmi, zwierzętami i potworami, do których musiano dopasować odpowiednią scenerię, przygotować stroje i (być może) maski. Sporo było scen dziejących się na morzu, co wymagało zapewne stosownej oprawy scenicznej. W niektórych spektaklach oprócz tekstu mówionego pojawiały się śpiewy chóralne. Wprowadzano je po każdym akcie (sztuka o Tezeuszu – 1688 r.) lub w scenach (przedstawienie o Herkulesie – 1731 r.). W tym ostatnim pojawił się śpiew Kapłanów, Nadziei i Wotów, Smutków Złotych Godzin, Nimf i chóru 9 Muz. Ponadto zastosowano tu muzykę w formie gry na trąbach. Grę na kornetach wprowadzono do inscenizacji o Tezeuszu. I tak Trytony trąbiły w swoje kornety, zaś Fama trąbą ogłaszała czyny Tezeusza.

Omówione spektakle teatralne nie miały szczególnych walorów artystycznych, były dość przeciętne. Warto jednak wspomnieć o dwóch ważnych sztukach, o których posiadamy co prawda jedynie lakoniczne informacje, ale warte zasygnalizowania. Chodzi o wystawienie przez studentów 12 II 1660 r. na zamku zamojskim polskiej premiery *Cyda* Piotra Corneille'a, zaś 26 XI 1663 r. – pierwszego na tej scenie polskiego dramatu politycznego (*Napadnięta Polska przez Szwedów*)[37]. Wiele

[35] Simon L. (1935). *Dykcjonasz teatrów polskich czynnych od czasów najdawniejszych do r. 1863*. Warszawa, s. 110; Estreicher K. (1912). *Bibliografia Polska*. Cz. III, t. 13 (t. XXIV). Kraków, s. 35; *Dramat…*, s. 342.

[36] Estreicher K., op. cit., t. XVII..., s. 328; *Dramat…*, s. 341.

[37] Kowalczyk J., Roszkowska W., op. cit., s. 264–267; Wroński J., op. cit., s. 147; Froch W. (1980). Bazyli Rudomicz, rektor Akademii Zamoyskiej w świetle jego prywatnego diariusza. *Biuletyn Lubelskiego Towarzystwa Naukowego*, 1980, *Humanistyka* 22, nr 1, s. 67–68; Gmiterek H., op. cit., s. 154.

wskazuje na to, że tłumaczem dramatu *Cyd* był Jan Andrzej Morsztyn, a dokonał tego dla Jana „Sobiepana". Akcja dramatu rozgrywa się na Półwyspie Pirenejskim. Rodryk, rycerz bez skazy, zostaje wysłany przez króla Kastylii do Sewilli w celu jej obrony przed Arabami, gdyż prawie całe państwo jest już w rękach wrogów. W tej walce odnosi wspaniałe zwycięstwo. W nagrodę król obdarza go imieniem Cyda, legendarnego bohatera hiszpańskiego. W końcowej części sztuki Rodryk poślubia ukochaną Ksymenę. Sztukę Corneille'a można porównać z historią Zamościa i jego właściciela Jana „Sobiepana" Zamoyskiego, który wsławił się podczas obrony miasta przed „potopem" szwedzkim. Można mniemać, że ordynatowi chodziło o wyeksponowanie nie tyle swych wojennych sukcesów, co niezłomnej postawy, poczucia honoru i lojalności wobec króla polskiego. Polskie pieśni do intermediów skomponował rektor Akademii Bazyli Rudomicz[38].

Drugi z wymienionych dramatów (*Napadnięta Polska przez Szwedów*) także został wystawiony na zamku. Przygotowano go na powitanie ordynatowej Marii Kazimiery powracającej po długiej nieobecności z zagranicy do Zamościa. Sztukę odegrano w dwa dni po jej przyjeździe, a inicjatorem wystawienia był przypuszczalnie jej mąż Jan „Sobiepan"[39]. Posiadamy ponadto ogólnikowe informacje o innych, mniej znanych sztukach odegranych przez młodzież akademicką. I tak 5 IX 1661 r. wystawili oni tragedię o Niniwie i Semiramidzie[40].

Tabela 1. Sztuki teatralne wystawione w Akademii Zamojskiej w latach 1668–1743 (wykaz niepełny)

Tytuł	Data wystawienia	Gatunek literacki	Autor	Język sztuki
Dialogus tragicus de S. Joanni Baptistae…	24 VI 1668	dialog	A. Konopka	łaciński
Historia de Judith et Holophernes…	8 VII 1668	dialog	Wojciech Gryglicki	łaciński
Dialogus de Parnasso, Musis et earum Alumnis…	29 VII 1668	dialog	Ludwik Mikołaj Tajner	łaciński
Dialogus de Paride ac tribus deabus Pallade, Junone et Venere…	24 VI 1671	dialog	Samuel Goldt-Główczyński	łaciński
Dialogus de Assesoribus Romanorum…	6 VII 1671	dialog	Jan lub Andrzej Abrek	łaciński
Gramatyka obwiniona od ortographiey siedm liter…	11 VI 1682	komedia?	.	polski
Wesołe tetrycznych Pallady zabaw rozrywka…	1683	komedia	.	polski
Żarliwey ku Ojczyźnie miłości żywy ryktrakt, Przesławny Wódz Atheński Thezeus…	11 VII 1688	dramat	.	polski
In nomine Domini Amen…	1703	komedia	Franciszek Józef Krobski	łaciński

[38] Kowalczyk J., Roszkowska W., op. cit., s. 265–266; Por. Mokrzecki L., Żerko J. (2000). Cele i kierunki wychowania w szkolnictwie I Rzeczypospolitej, *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, R. 43, 2000, nr 1–2, s. 9.

[39] Kowalczyk J., Roszkowska W., op. cit., s. 267–268.

[40] Ibidem, s. 268.

Imago triumphantis in cruce Dei in Thesei…	9 IV 1727	widowisko alegoryczne?	.	łaciński i polski
Lucina Herculis…	12 V 1731	dramat panegiryczny	Józef Mikołajski	łaciński i polski
Messis immortalium trophaeorum Thomae Mori…	9 II 1736	tragedia	.	łaciński i polski
Species triumphorum in Cruce Christi primitiva in Portugalliae Rege Alphonso…	27 III 1736	dramat	Jakub P. Arakiełowicz	łaciński i polski
Tropheum militantis pro salute humana Christi Domini…	9 IV 1743	tragedia alegoryczna	Józef Muszyński	łaciński i polski

Źródło: Turnau J., op. cit., s. 212–213; Kowalczyk J., Roszkowska W., op. cit., s. 269–270; *Dramat…*, s. 341–349; Simon L., op. cit., nr 247.

W Akademii Zamojskiej teatr studencki pełnił wielorakie funkcje. Wszystkie inscenizacje miały walory kształcące i wychowawcze. Wynikało to z treści spektakli, nasyconych tematyką mitologiczno-antyczną oraz historyczną. Teatr pomagał uczniom kształcić wymowę łacińską i polską, swobodę w występach publicznych, pozwalał wypracować odpowiednie gesty i siłę głosu, przysposabiał młodzież do różnych sytuacji w życiu dorosłym[41]. Studencka scena zamojska obejmowała swym oddziaływaniem edukacyjno-wychowawczym nie tylko młodzież Akademii, ale również mieszkańców Zamościa i okoliczną ludność uczestniczącą w publicznych spektaklach teatralnych prezentowanych przez młodych aktorów[42].

[41] Grzelecki W, op. cit., s. 98–99; Bieńkowski T. (1983). Szkoły w kulturze staropolskiej. *Rozprawy z dziejów oświaty*, t. 25, 1983, s. 11; Tenże, *Teatr…*, s. 408.

[42] Bieńkowski T., *Teatr…*, s. 408.

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE 2015(2)
ROZPRAWY I MATERIAŁY (HISTORIA WYCHOWANIA), s. 169–181

Józef Jaroń
Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Poglądy filozoficzne Augusta Cieszkowskiego[1]

Philosophical views of August Cieszkowski

[1] Artykuł jest skróconą formą opracowania, które ukazało się 18 lat temu w pracy zbiorowej pod redakcją Janusza Sekuły, *Intelektualiści rodem z Podlasia*. Siedlce: Wyd. Seculum, 1997, s. 91–104.

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

August Cieszkowski to filozof, ekonomista i działacz społeczno-polityczny o randze europejskiej, przedstawiciel polskiego mesjanizmu romantycznego. Życie swe poświęcił kreowaniu historiozofii i krzewieniu polskości w okresie zaborów. Podjął próbę opracowania specyficznej filozofii słowiańskiej, niezależnej od myśli niemieckiej.

Niniejszy artykuł prezentuje jego poglądy filozoficzne w kilku częściach dotyczących: działalności naukowej i społeczno-politycznej, stanowiska wobec filozofii Hegla, koncepcji doskonalenia człowieka oraz założeń mesjanizmu słowiańskiego. W końcowej części artykuł mieści wybrane fragmenty pism A. Cieszkowskiego, obrazujące istotę jego przemyśleń. Ten twórca koncepcji filozofii czynu budzi obecnie coraz większe zainteresowanie społeczne.

S u m m a r y

August Cieszkowski was a philosopher, economist, and social and political activist of European importance, a representative of the Polish romantic messianism. He devoted his life to the creation of historiosophy and promoting Polish culture in the period of the partitions. He attempted to develop a specific philosophy of Slavic, independent of German thought.

This article presents his philosophical views in several sections including: scientific and socio-political activities, position on Hegel's philosophy, the concept of human improvement, and Slavic messianism assumptions. In the final part of the article there are selected fragments of A. Cieszkowski writings, depicting the essence of his thoughts. This creator of the concept of philosophy of action is currently an object of growing public interest.

S ł o w a k l u c z o w e : podział trychotomiczny dziejów, filozofia woli, mesjanizm słowiański
K e y w o r d s : trichotomous division of history, philosophy of will, Slavic messianism

1. Działalność naukowa i społeczno-polityczna A. Cieszkowskiego

A. Cieszkowski – filozof, ekonomista i działacz społeczno-polityczny, pochodzący z rodu arystokratycznego, urodził się 12 X 1814 r. w Suchej na Podlasiu – w pobliżu Siedlec, zmarł 12 marca 1894 r. w Poznaniu.

Jako jeden z przedstawicieli polskiego mesjanizmu romantycznego o randze europejskiej, był Cieszkowski uczonym – instytucją, w pozytywnym znaczeniu. W różnych przekazach z XIX w. jawi się zdecydowany typ charakterologiczny tego filozofa. Przedwcześnie dojrzały intelektualnie (w wieku 15 lat był nadzwyczaj oczytany humanistycznie) i prospołecznie, cały swój żywot poświęcił kreowaniu specyficznie pojętej historiozofii i krzewieniu polskości w ówczesnym Księstwie Poznańskim. Głównym jego zamierzeniem naukowym było opracowanie specyficznej filozofii słowiańskiej, niezależnej głównie od myśli niemieckiej.

Po ukończeniu szkoły średniej w Warszawie w r. 1831 Cieszkowski rozpoczął studia filozoficzne na Uniwersytecie Jagiellońskim. Kontynuował je na uniwersytetach w Berlinie i Heidelbergu, gdzie uzyskał doktorat w 1838 r. Podczas studiów największy wpływ na poglądy Cieszkowskiego wywarli dwaj profesorowie: Emanuel Jankowski – kantysta z UJ i Karol Ludwik Michelet – heglista z Berlina. Przyjaźń Cieszkowskiego z Micheletem przetrwała przez wiele lat[1].

Na mentalność naukową Cieszkowskiego wywarły niemały wpływ dzieła następujących myślicieli: Saint-Simona, de Maistre'a, Balzaca, George Sand, Fouriera, Lamennais'go, Ballanche'a, Guizota, Comte'a i Hoene-Wrońskiego.

Cieszkowski poznał osobiście wybitne osobistości dziewiętnastowieczne: Ballanche'a, Michela Chevaliera, Lamennais'go, Saint-Beuve'a, Coustine'a, Hoene-Wrońskiego oraz wieszczów przebywających na emigracji w Paryżu: Mickiewicza, Słowackiego, Krasińskiego, Norwida, co było wynikiem jego licznych podróży, odbytych po Europie w celach naukowych. Między innymi w latach 1838–1840 przebywał we Francji, Anglii i Włoszech. W Anglii zajął się Cieszkowski zagadnieniem organizacji finansów. Owocem studiów nad tymi kwestiami była rozprawa „O kredycie i obiegu"[2]. We Włoszech zaś zaprzyjaźnił się z Z. Krasińskim, na którego poglądy wywarł niemały wpływ.

Po powrocie do Polski w roku 1840 mieszkał w Warszawie, często bywając na Podlasiu. W r. 1843 przeniósł się Cieszkowski do Wierzenicy koło Poznania. W tym samym roku z Micheletem założył Berlińskie Towarzystwo Filozoficzne. Od 1848 r. – jako poseł – rozwijał aktywną działalność społeczno-polityczną w Poznańskiem. Współdziałał też przy zakładaniu Ligi Polskiej. „Założona przez Cieszkowskiego Liga Polska osiągnęła duże sukcesy organizacyjne; po roku istnienia skupiała prawie 40 tysięcy członków, stając się powoli jakby drugim rzą-

[1] Cieszkowski A. (1972). *Prolegomena do historiozofii. Bóg i palingeneza oraz mniejsze pisma filozoficzne z 1. 1838–1842*. W opracowaniu J. Garewicza i A. Walickiego. Warszawa, s. 427–428.

[2] Wydanie francuskie 1839, wyd. polskie 1911.

dem Księstwa. Istnienie Ligi był krótkotrwałe, ale mimo to nie przeszło bez śladu. Działacze społeczni, którzy przeszli przez jej szkołę, wpłynęli w jakiś sposób na kształtowanie oblicza zaboru pruskiego”[3].

Cieszkowski domagał się od władz pruskich otwarcia uniwersytetu polskiego w Poznaniu[4]. W r. 1857 współdziałał w założeniu Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk. W r. 1870, zrezygnowawszy z działalności parlamentarnej, z własnych funduszy założył w Żbikowie koło Poznania Wyższą Szkołę Rolniczą im. Heleny[5]. W r. 1873 został członkiem Akademii Umiejętności.

Podczas studiów w Niemczech Cieszkowski poznał bliżej poglądy F. W. J. Schellinga, G. E. Lessinga, a przede wszystkim G. W. F. Hegla. Poglądami Hegla był początkowo zachwycony, z czasem jednak je przeorientował w duchu millenarystycznym, łącząc je ze społeczną ideologią socjalizmu utopijnego. Podczas pobytu w Rzymie (1869–1879) próbował oddziaływać na uchwały podejmowane na Soborze Watykańskim I. Myśl społeczną Cieszkowskiego cechowały tendencje zachowawcze; mimo to stał się prekursorem ekumenizmu, działań na rzecz awansu ludów zapóźnionych w rozwoju cywilizacyjnym, likwidacji konfliktów zbrojnych i socjalizacji na skalę ogólnoplanetarną, która miała znaleźć swój wyraz w utworzeniu Powszechnego Trybunału Narodów łącznie z Soborem Ludzkości[6].

Będąc w Niemczech, opublikował Cieszkowski „Prolegomena do historiozofii” (*Prolegomena zur Historiosophie*). Zawarte tam poglądy rozwinął w wielotomowym niedokończonym dziele: „Ojcze Nasz”. Jest w nim wiele rozważań filozoficznych, teologicznych, antropologicznych i etycznych[7]. Dzieło „Bóg i palingeneza” (*Gott und Pallingenesie*) ukazało się w języku niemieckim w 1842 r., a po polsku w 1912 r. Jak z tego wynika, główne dzieła Cieszkowskiego pochodzą z pierwszej połowy XIX w., kiedy nie był jeszcze tak zaangażowany w działalność społeczno-polityczną, jak w latach późniejszych.

W humanistyce funkcjonuje Cieszkowski przede wszystkim jako twórca koncepcji filozofii czynu.

2. Cieszkowski wobec filozofii Hegla

Przez wiele lat Cieszkowski upowszechniał opinię, że filozofia Hegla jest szczytowym osiągnięciem filozofii ówczesnej. Z czasem jednak doszedł do wniosku, że koncepcję Hegla trzeba przeorientować. Szczególnie zachwycił się metodą dia-

[3] Walicki A. (1973). August Cieszkowski. W: *Polska myśl filozoficzna i społeczna*, t. I, 1831–1863, A. Walicki (red.), Warszawa, s. 400.

[4] Było to w r. 1852.

[5] Imię szkoły na cześć żony Heleny, przedwcześnie zmarłej. Szkoła istniała do 1877 r.

[6] Rodziński A. (1989). Cieszkowski August (hasło). W: *Encyklopedia katolicka*, R. Łukaszyk, L. Bieńkowski, F. Gryglewicz (red.), Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski, t. III, s. 484.

[7] Prolegomena w jęz. niem. ukazały się w 1838 r., a w pol. w 1912. *Ojcze Nasz* w jęz. pol. t. I – 1848, t. II – 1899, t. III – 1903, t. IV – 1906.

lektyczną Hegla, a ściślej biorąc – logiką. Logika heglowska miała być pomocna Cieszkowskiemu w jego rozważaniach nad filozofią ducha. Sam zaś historiozofię Hegla uważał za najsłabiej opracowaną. Nic też dziwnego, że punktem wyjścia „Prolegomeny do historiozofii" było zakwestionowanie heglowskiej typologii dziejów (tj. podziału tych dziejów na cztery epoki). Pomysł Hegla zastąpił podziałem trychotomicznym. Zdaniem Cieszkowskiego dialektyka historii winna objąć przeszłość, teraźniejszość i przyszłość[8]. Pierwsza epoka to świat starożytny, czyli bezpośredniego czucia; druga to epoka chrześcijańska, czyli świat myśli i idei; trzecia to epoka przyszłości, w której dzięki czynowi urzeczywistnia się idee piękna, prawdy i dobra. Inaczej mówiąc – epoka pierwsza to epoka Sztuki; druga – to epoka Myśli a trzecia – to epoka Czynu. „Pierwsza epoka była w tej koncepcji epoką uczucia, naturalnej bezpośredniości, bezpośredniej jedni; druga epoka – epoką myśli, refleksji i spowodowanego przez nią bolesnego dualizmu; trzecia, przyszła epoka - epoką czynu oraz ‹‹powszechnej reintegracji››, łączącej harmonijnie uczucie z myślą, naturę z duchem, bezpośredniość z refleksją; działania nieświadome, nie poprzedzone myślą ‹‹fakty››), zastąpione w niej zostaną przez świadome czyny ‹‹akty››, w których człowiek odnajdzie się jako istota już nie czująca lub myśląca tylko, ale twórcza"[9].

Dla Cieszkowskiego filozofia Hegla była zamknięciem epoki myśli. Uzyskawszy kulminacyjny punkt swego rozwoju - filozofia winna przejść w życie. „Byt przeto i myśl w czyn, sztuka i filozofia w społeczne życie zstąpić muszą, aby tu dopiero naprawdę i stosownie do ostatecznego swego przeznaczenia wypłynąć i rozkwitnąć"10. Aby tak się stało, filozofia musi przestać być celem samym w sobie i przestać być uważaną za najwyższe centrum ducha. Filozofia ponadto winna wyzbyć się elitaryzmu, musi zacząć zajmować się problemami politycznymi, ekonomicznymi i społecznymi, które dotychczas lekceważyła.

Typowym – dla Cieszkowskiego – krajem socjalności i polityki była Francja. Postulując filozofię czynu, głosił ideę pojednania pierwiastka niemieckiego z francuskim, to jest przeniknięcia i zespolenia niemieckiej filozofii z francuską myślą społeczną. Zwiastunem epoki czynu była – zdaniem Cieszkowskiego – socjalistyczna utopia Fouriera. „Swą konstrukcję historiozoficzną uzupełniał Cieszkowski analogicznym schematem fenomenologii ducha. Duch ludzki – osobowość ludzka – rozwija się od naturalnej, zmysłowej indywidualności, poprzez myśl, do pełnego samourzeczywistnienia w swobodnym, twórczym działaniu. Pierwszym szczeblem rozwoju ducha jest byt w sobie – stadium naturalnej bezpośredniości, drugim szczeblem jest byt dla siebie – stadium myśli, w którym duch wznosi do tego, co ogólne; najwyższym szczeblem jest byt ze siebie - stadium czynu"[11].

[8] Według Hegla każdy duch narodowy ma własną zasadę rozwoju. Wszystkie narody przeżywają młodość, dojrzałość i starość, a następnie śmierć.

[9] Walicki A. (1973). August Cieszkowski, op. cit., s. 403.

[10] Cieszkowski A. (1972). *Prolegomena do historiozofii*. W opracowaniu J. Garewicza i W. Walickiego. Warszawa, s. 76.

[11] Walicki A. (1973). August Cieszkowski, op. cit., s. 404.

Twierdzi się, że filozofia Hegla była filozofią rozumu, natomiast filozofia Cieszkowskiego miała być filozofią woli, bo tylko wola może urzeczywistnić ideę, czyli zapewnić przejście od teorii do praktyki. W opracowaniach dotyczących filozofii mesjanistycznej podkreśla się też, że „filozofia czynu" Cieszkowskiego zbieżna była z tendencjami, które pojawiły się na początku lat czterdziestych w Niemczech. To wówczas termin „filozofia czynu" stał się głośnym hasłem przywódcy młodoheglistów – Arnolda Ruge. Mówi się również, że Cieszkowski w istocie usiłował przezwyciężyć liberalizm, ponieważ rozwojowi historycznemu stawiał za cel ustanowienie nowego społeczeństwa o charakterze socjalistycznym. Nie był to jednak socjalizm, który „przepowiadali" Marks i Engels. Cieszkowski po prostu nie akceptował kategorii rewolucji. Twierdził więc, że rewolucja francuska była narzędziem postępowych przemian, które można było dokonać przy pomocy innych nierewolucyjnych środków. To samo dotyczy przemian w filozofii. Są one konieczne, ale nie muszą dokonywać się przy pomocy metod burzących.

3. Problematyka „Boga i palingenezy"

W tym dziele Cieszkowski próbował spojrzeć na drogę, którą przebył, tzn. „wyznaczyć miejsce swych „Prolegomenów" w rozwoju filozofii poheglowskiej oraz określić ich stosunek do koncepcji młodoheglistów. Jest to próba bardzo „pouczająca"[12].

Utwór „Bóg i palingeneza" był polemiką z K. L. Micheletem, który w r. 1840 wygłosił w Berlinie cykl wykładów o osobowości Boga i nieśmiertelności duszy. „Poglądy Micheleta na osobowość Boga i nieśmiertelność duszy były, w ocenie jego polskiego ucznia, wyrazem charakterystycznej dla heglizmu absolutyzacji tego, co ogólne: Michelet uznał wprawdzie osobową nieśmiertelność, ale samą osobowość traktował (w odróżnieniu od indywidualności) jako moment ogółowości; przyznał osobowość również Bogu, ale tylko jako ‹‹ukrytą›› w każdym indywiduum istotę pozbawioną indywidualności, ogólność"[13].

Cieszkowski natomiast przeciwstawił koncepcji Micheleta – swoją koncepcją spirytualistyczną, pojmując osobowość jako ducha, ducha natomiast jako konkretną tożsamość idei i natury, ogółowości i jednostkowości, duszy i ciała. Nieśmiertelność duszy nie jest jedynie nieśmiertelnością myśli. Dusza jest nieśmiertelna jako osobowość, indywidualność zaś i podmiotowość są śmiertelne, uczestniczą w nieśmiertelności tylko jako zniesione, przezwyciężone momenty ducha osobowego.

Zdaniem Cieszkowskiego Bóg nie jest bytem w sobie ani bytem dla siebie, lecz bytem ze siebie, a więc osobowością. Nie jest tylko substancją ani tylko myślą, ale duchem, czyli syntezą materialności z idealnością. Traktując Boga jako osobowe-

[12] Walicki A. (1973). August Cieszkowski, op. cit., s. 406.
[13] Ibidem, s. 409.

go ducha, odrzucał Cieszkowski koncepcję Hegla, zakładającą, że absolut dochodzi do samowiedzy za pośrednictwem człowieka.

Palingeneza w rozumieniu Cieszkowskiego to doskonalenie się przez szereg kolejnych wcieleń. Swoją wersję palingenezy nazwał progresywną. „Ten sam osobnik nie może wprawdzie powrócić na ziemię lub do nieba bezpośrednio w tej samej postaci jako element dziejów wyższych, gdyż zakorzeniony jest w swojej epoce i w swojej glebie. Ale ta duchowa wypadkowa życia indywidualnego odradzać się będzie z uwzględnieniem zmienionej sytuacji, w coraz to nowych ciałach, przeżywając w nowych warunkach inne indywidualne życie. Już na tej ziemi, w toku jednej i tej samej historii powszechnej może nastąpić taka palingeneza; może się ona też zdarzyć na innej planecie, w nowym przebiegu dziejów powszechnych. Może ona wcale się nie ziścić, jeśli wypadkowa duchowa jakiegoś osobnika jest tak znikoma, że nie ma dość siły, by w nowym ciele rozpocząć nowy żywot ducha"[14]. Według Cieszkowskiego nieśmiertelność jest rezultatem zasługi. Ale nie wszyscy ludzie mogą być nieśmiertelni, tylko bowiem cnotą (podobnie jak Herkules) zdobywa się „niebo ducha". Sądził, że zmartwychwstanie ciał to nie akt jednorazowy, lecz rozwój we wciąż nowych ciałach „niezniszczalnego zarodka ducha". Ponadto cykl reinkarnacyjny, czyli proces doskonalenia się i oczyszczenia przez kolejne żywoty (odpowiednik chrześcijańskiego czyśćca), ma swój kres. Ci, którzy w pełni urzeczywistniali swą osobowość, osiągnęli telergię, czyli ostateczne przezwyciężenie śmierci, tworzą „chór błogosławionych w Absolucie".

Na koncepcję swoistej palingenezy progresywnej Cieszkowskiego złożyły się różne źródła, tj. poglądy w tej mierze Leibniza, Herdera i Lessinga. Palingeneza była de facto próbą zakwestionowania tradycyjnego rozumienia dogmatu nieśmiertelności i usuwania dualizmu nieba i ziemi[15].

Palingeneza to połączenie idei postępu z ideą reinkarnacji. Stanowisko to było najbardziej charakterystyczne dla francuskiego romantyzmu socjalnego, a także dla romantycznego mesjanizmu polskiego. We Francji pogląd ów propagowali: Bonnet, Leroux, Jules Michelet, Boucher de Perthus, a spośród Polaków - Krasiński, Słowacki, Towiański. Propagując te tezy palingenetyczne, powoływano się powszechnie na ideę reinkarnacji, zawartą w pismach Pitagorasa i Platona. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że Zygmunt Krasiński oczekiwał od Cieszkowskiego filozoficznego uzasadnienia przekonania, że wraz z osiągnięciem pewnego momentu ewolucji odzyskamy pamięć wszystkich poprzednich wcieleń. Z listów Krasińskiego wynika jednak, że Cieszkowski nigdy tej tezy nie rozwinął w sposób jednoznaczny.

---

[14] Cieszkowski A., *Bóg i palingeneza*, cyt. za Walicki A. (1973). August Cieszkowski, op. cit., s. 413.

[15] Pogląd ten zwany jest terrestrializacją koncepcji zbawienia, tj. zastąpienia eschatologii transcendentnej – eschatologią ziemską. Pogląd ten zaczerpnął Cieszkowski od Lessinga.

4. Historiozofia A. Cieszkowskiego

Poglądy historiozoficzne Cieszkowskiego były w gruncie rzeczy rozwinięciem i modyfikacją historiozofii heglowskiej. W „Prolegomenach do historiozofii" sformułował on podstawowy przedmiot filozofii przyszłości: nie teoretyzowanie, lecz praktycyzm i przekształcanie świata. Historiozofia Cieszkowskiego była wykładnią trzeciej, tzw. finalnej epoki dziejów. Były to poglądy o charakterze proroczym. Głoszący owe poglądy występował w roli interpretatora dzieła Ducha Św., a nie proroka lub mesjasza. „Dlatego też raziła Cieszkowskiego Mickiewiczowska wiara w nadprzyrodzoną pomoc okazywaną ludzkości przez bezpośrednich wysłanników bożych. Krasiński miał wprawdzie dużo racji, podkreślając istnienie punktów stycznych między mesjanizmem poety i filozofa, ale sam Cieszkowski (jak wiemy z relacji Goszczyńskiego) mówił o towiańczykach z pogardą, a Mickiewicza nazywał szarlatanem"[16].

Scharakteryzowane w „Prolegomenach" trzy epoki dziejów nazwane są w „Ojcze Nasz": epoką Boga-Ojca (w ludzkości epoką Adama), epoką Boga-Syna (w ludzkości epoką Chrystusa) i epoką Ducha Świętego (epoką Parakleta)[17]. Według intencji Cieszkowskiego – Paraklet spełni to, co Chrystus przyrzekł i o co kazał ludziom modlić się w „Ojcze Nasz". „W rezultacie stworzył Cieszkowski historiozofię będącą jakby odpowiednikiem jego filozofii Boga: pojednaniem transcendencji z immanencją, syntezą koncepcji głoszącej, że sens historii jest transcendentny wobec niej, z koncepcją widzącą ów sens w immanentnym rozumie dziejów, ujmującą dzieje jako proces wyzwalania się ludzkości. Stąd charakterystyczna dwoistość tej historiozofii, warunkująca różnorakie jej interpretacje: z punktu widzenia nowożytnej idei postępu była ona sakralizacją historii, natomiast w perspektywie dziejów świadomości religijnej – sekularyzacją millenaryzmu, ufilozoficznieniem idei Millenium. Bezpośrednim źródłem inspiracji były dla Cieszkowskiego nie mistyczne idee średniowiecznych chilialistów, lecz koncepcje Lessinga i utopijnych socjalistów francuskich, zwłaszcza saintsimonistów"[18].

Warto zwrócić uwagę na ugodową postawę Cieszkowskiego wobec katolicyzmu i chęć unikania konfliktów z Kościołem. Powielał on pogląd, że nie ma autentycznego chrześcijaństwa poza chrześcijaństwem historycznym. Sądził też, że chrystianizm nie jest sferą ostateczną i absolutną, w skali rozwinięcia ducha ludzkiego, jest to tylko drugi moment w trzech etapach dziejów. Taki pogląd nie kolidował jednakże z uznaniem Chrystusa za mistrza nie tylko drugiej, ale i trzeciej – ostatniej epoki ludzkich dziejów. Mesjasz nadchodził ciągle w czasie panowania

[16] Makowiecka Z. (1968). *Kronika życia i twórczości Mickiewicza. Październik 1840 – maj 1844*. Warszawa, s. 534.

[17] Paraklet (grec. – 'rzecznik, obrońca wspomożyciel, pocieszyciel') – imię, jakim Jan Ewangelista nazywa Ducha Świętego (i raz bezpośrednio Chrystusa) – J. 2,1; J. 14, 16, 26.

[18] Walicki A. (1973). August Cieszkowski, op. cit., s. 416.

Starego Zakonu, aż wreszcie zjawił się w Bogu-człowieku, w Jezusie. To w Jezusie został zrealizowany ideał człowieka.

Według Cieszkowskiego zaświat jest tylko dalszym ciągiem świata, a wieczność jest tylko sumą różnych doczesności. Ponadto Ziemia jest ciałem niebieskim, a więc częścią Niebios. Nie ma innego nieba niż niebo astronomiczne, nie jest ono poza światem ani nie jest jakąś odrębną częścią wszechświata. Niebo jest również na ziemi i na tym właśnie polega wszechobecność Boga[19].

Jeśli chrześcijaństwo było epoką Boga-człowieka, to epoka trzecia będzie epoką Boga-ludzkości. Nastąpi wówczas absolutne połączenie się Boga z ludzkością, zrealizuje się więc nareszcie jednorodność człowieka z Bogiem. Z zaświatowego nieba Bóg zstąpi na ziemię, a ziemia wzniesie się ku niebu, przestanie być padołem płaczu i niziną wygnania. Epoka osamotnienia zostanie zastąpiona przez epokę zespolenia. Wówczas ludzie wszelkich ras zjednoczą swe wysiłki dla wspólnego dobra. W ten sposób powstanie powszechny Kościół Ludzkości. „Epoka ta przyniesie wolność i uczestnictwo w cywilizacji narodom zacofanym i barbarzyńskim. Materialne powiązanie ludzkości – rozwój środków komunikacji – przygotuje i poprzedzi jej powiązanie moralne; rozwój techniki wojennej podniesie wprawdzie wojnę do jej ostatecznego wytężenia, ale tym samym ją zniesie, inaugurując erę wieczystego pokoju. Odrodzona ludzkość zorganizuje się – powstanie centralny Rząd Ludzkości, Powszechny Trybunał Narodów i Powszechny Ludzkości Sobór”[20].

Cieszkowski pisał w „Ojcze Nasz” o nowej religii – religii Parakleta, pierwszej religii prawdziwie powszechnej i autentycznie społecznej. W tej religii liturgia będzie sztuką, dogmatyka – nauką, sakramentami – uprawa i upowszechnienie kultury. Ponadto odrębny stan kapłański straci rację bytu. Kapłanami ducha będą artyści, uczeni, urzędnicy, wszyscy ludzie dobrej woli, pracujący z pożytkiem dla społeczeństwa. W sumie Cieszkowski odrzucał teokrację, przewidywał zniesienie odrębnego stanu kapłańskiego. Zasadzie autorytetu przeciwstawiał ideę samorządności.

Jeśli zaś idzie o stosunek Cieszkowskiego do socjalizmu, to następowała w tej mierze ewolucja jego poglądów. Oczywiście, w miarę upływu czasu miał on wobec tej idei duży dystans, który przekształcił się nawet we wrogość do socjalizmu. Nie podobali mu się tzw. „czerwoni socjaliści”. Podkreśla się jednak powszechnie, że społeczne poglądy Cieszkowskiego w sposób zdecydowany wykraczały poza klasyczny liberalizm. Na określenie swoich w tym względzie poglądów używał specyficznego terminu: postępowy konserwatyzm (czyli konserwatywność w wyborze środków do realizacji ideałów)[21].

---

[19] Tę interpretację nieba zaczerpnął Cieszkowski z książki byłego saintsimonisty J. Reynanda „Tetre et ciel”, 1854 („Ziemia i niebo”).

[20] Walicki A. (1973). August Cieszkowski, op. cit., s. 420–421.

[21] Terminu tego użył Cieszkowski we wstępie do rozprawy „Bóg i palingeneza”.

W „Prolegomenach do historiozofii" zawarte są też pewne wątki mesjanistyczne. Jest to mianowicie wersja mesjanizmu słowiańskiego. „Cieszkowski uważał, że do otwarcia trzeciej ery świata potrzeba ‹‹nowego ludów pokolenia››. To nowe pokolenie widzi w Słowianach: w Polakach, Czechach i Rosjanach. Filozofia słowiańska, jak pisze, cechuje się tym, że się nie da zwieść żadnym abstrakcjom, że czynnie i realnie dopełnia myśl"[22].

Filozofia narodowa stanowiła, w ujęciu Cieszkowskiego, przejaw i teoretyczne uzasadnienie misji historycznej narodu polskiego.

5. Refleksje końcowe

1. W dobie pozytywizmu narodowa filozofia czynu Cieszkowskiego nie mogła liczyć na popularność (traktowano wówczas Hegla i jego zwolenników jak przysłowiowego „zdechłego psa"). Sytuacja taka zmieniła się na krótko w okresie modernizmu, aczkolwiek większą popularnością niż Cieszkowski cieszyły się idee mesjanistyczne Mickiewicza i Słowackiego. W okresie PRL Cieszkowski traktowany był jako filozof mętny, konserwatywny (samo określenie *mesjanizm* miało w owym czasie wydźwięk pejoratywny)[23].

2. Obecnie poglądy Cieszkowskiego znów budzą większe zainteresowanie. Recepcja jego dzieł jest jednak w społeczeństwie znikoma (złożyły się na to różne względy, m.in. w wielu płaszczyznach zbyt oderwane wizjonerstwo Autora itp.). U schyłku drugiego tysiąclecia ożywają, obok tendencji schyłkowych, także pewne utopijne wizje przyszłości, stąd też niektóre tezy Cieszkowskiego mogą jawić się jako ciekawe i skłaniać badaczy jego myśli filozoficznej do nowych interpretacji.

3. Cieszkowski był w pewnym sensie personalistą. Osoba rozwija się przez całe życie i kształtuje się w środowisku społecznym, wśród różnych grup ludzi. Rozwój osoby zależy też od epoki, w której się ona rozwija. Oczywiście najbardziej wszechstronny rozwój osoby ludzkiej nastąpi w epoce trzeciej, czyli epoce czynu, gdy osoby, duchy podmiotowe dzięki pełni swego życia, wolności i doskonałości czynu będą mogły zbliżyć się do Absolutu.

4. Ostatecznym celem życia – wg Cieszkowskiego – jest tworzenie doskonałego społeczeństwa – Królestwa Bożego, a więc: narastających więzi solidarystycznych ludzi, harmonizujących ich interesy. W społeczeństwie takim uczucie, świadomość i wola ludzi, rozwiną się najpełniej i znajdą najgłębszy wyraz w działaniu i w twórczości.

5. Cieszkowski sądził, że człowiek pierwotny był ściśle zespolony z naturą w czasie życia rajskiego, ale dokonując refleksji nad swoją naturą, zerwał jedność

[22] Jedynak S. (1986). *Etyka w Polsce. Słownik pisarzy*. Wrocław-Warszawa-Łódź, s. 36–37.

[23] Wyjątkiem były tu oceny A. Walickiego, który starał się względnie obiektywnie interpretować twórczość filozoficzną A. Cieszkowskiego.

naturalną i dopiero dzięki swemu twórczemu wysiłkowi może poprzez działanie dojść do nowej jedności, harmonii na jakościowo wyższym poziomie.

6. Cieszkowski był zwolennikiem stopniowego, ostrożnego przekształcania struktur społecznych, a także ostrożnej, stopniowej przemiany ludzi. Trzeba cenić godność każdego człowieka.

7. A. Walicki (wielokrotnie przywoływany w tym artykule) widzi wiele podobieństw między filozofią A. Cieszkowskiego a myślą ewolucyjną Teilharda de Chardin.

8. Cieszkowski, jako jeden z nielicznych polskich filozofów XIX w., był czytany we Francji i Niemczech, jego dzieła zostały wydane w języku francuskim i niemieckim.

9. Sensowne, jak sądzę, byłoby napisanie i wydanie twórczego studium - monografii na temat poglądów A. Cieszkowskiego. Takiej monografii niestety brak.

10. Ze względu na oryginalność mesjanizmu – myśl i poglądy Cieszkowskiego wydają się niezbędne dla wszystkich pedagogów, duchownych i historiozofów.

Fragmenty z pism Augusta Cieszkowskiego

***Myśl i czyn, za: Polska myśl filozoficzna. Oświecenie-Romantyzm*. Wyboru dokonali Henryk Hinz i Adam Sikora. (Wybrane teksty z historii filozofii). Warszawa 1964, PWN, s. 364–366.**

U Hegla duch nie przekroczył stanowiska bytu w *sobie* i bytu dla *siebie*. Atoli pojęcia w sobie i dla siebie dostępują dopiero całej prawdy swojej w pojęciu *ze siebie*, którego nie wolno brać za: poza sobą, co znowu bardzo bezpośrednią i abstrakcyjną kategorię stanowiłoby w porównaniu do niniejszej, tak wysokiej i konkretnej. *Ze siebie* zawiera bowiem sens wyprodukowania *ze siebie*, bez zaprzeczania swej istocie, bynajmniej przeto nie wystąpienia, a tym mniej pozostania *poza sobą*. Dlatego owe *ze siebie* jest rezultatem dopiero pojęcia *w sobie* i *dla siebie*, substancjalną i stałą jednością tych przesłanek, które same względem niej są abstrakcjami, których przecież pojęcie *ze siebie* bynajmniej nie wyklucza, ani nie przeocza.

Pojęcie *ze siebie* odzwierciedla się wprawdzie też jako sfera w normalnym rozwoju myśli samej i dlatego nawet spekulatywny rozum, jako owa trzecia sfera, nie tylko jest myślą *w sobie* i *dla siebie*, ale w ogóle myślą *ze siebie* – przez co właśnie myśl istotnie czynną i własnowolnie czynną się staje. Duch jest duchem pod warunkiem, *że sobą* jest; owa *osobistość* jest specyficzną naturą przyrody. Główne formy ducha są przeto:

a. być sobą – samo-byt
b. myśleć sobie – samo-myśl
c. wytwarzać siebie – samo-czyn

Ad a) jako *w sobie* jest duch *samobytem*, tj. idealną, żywą indywidualnością, która się najpierw od natury odłącza i *w siebie samej* ma swoje centrum, jest to pierwszy, naturalny szczebel ducha, jego zmysłowości.

Ad b) jako *dla siebie* jest myślą siebie, czyli *świadomością*, co szczebel refleksji w ogóle dla ducha stanowi.

Ad c) jako *ze siebie* jest zaś duch *samoczynem*, czyli wolną czynnością samą w sobie, która najkonkretniejszą ewolucję ducha stanowi.

[...] Z tego wynika, że duch, choć nie jest tylko czynnością, przecież jest czynnością w ogóle. Myśl bowiem, w swym najczystszym żywiole, jest logicznością samą w sobie – byt zaś w swoim najwłaściwszym żywiole, to znowu fizyczność: czyn, działanie przeto jest najwłaściwszym żywiołem duchowności. Jak już powiedzieliśmy, duch jest nasamprzód w sobie *zmysłowością* i to stanowi u niego stronę bytu, następnie jest on dla siebie *świadomością*, a to w nim stanowi stronę myśli, ale nareszcie jest on wolną *działalnością* i to jest trzecią najwłaściwszą determinacją. Jeżeli przeto Hegel powiada, że duch przede wszystkim bezpośrednio jednym jest, że następnie się podwaja, skoro staje się dla siebie przez świadomość – to powiada rzecz ze wszech miar słuszną. Dodać tylko trzeba, że dalszym jego przeznaczeniem jest potroić się, dlatego że praktycznie musi ze siebie świadomość odtworzyć, myśl na byt przełożyć.

Reprodukcja i przełożenie to bynajmniej nie stanowią momentu tylko świadomości (np. praktyki w przeciwieństwie do teorii), ale wręcz na odwrót, wyższy specyficzny szczebel od świadomości. Tu dopiero świadomość swoje znajduje ujście, a duch wznieść się musi na ten szczebel, aby tu dopiero prawdziwej determinacji swej zadośćuczynić, co mu przy teorii samej w sobie jest niemożliwem.

[...] U Hegla teoria jeszcze pochłania praktykę, która jeszcze się odróżniła, uchodzi jeszcze za finalny wynik teorii. Prawdziwe i właściwe jej znaczenie jest stanowić oddzielny, specyficzny, a nawet najwyższy szczebel ducha. Kwestia zaś wyższości czy niższości, już poprzednio rozstrzygnięta przez rozróżnienie praktyki przed i poteoretycznej (czyli nieświadomej i świadomej) wykazała, że obydwa przeciwległe zdania są uzasadnione. Chodzi tylko o oznaczenie, o której praktyce mowa, czy o tej bezpośredniej, która teorię ma jeszcze poza sobą, jako coś przeszłego, czy też o owej absolutnie spośredniczonej, która się już przez teorię przebiła, zawiera ją przeto w sobie. Podług Hegla jest wola szczególną tylko modłą myśli i to jest fałszywe pojęcie; myśl raczej jest dopiero integralnym momentem woli, albowiem myśl, która powtórnie staje się bytem, dopiero jest wolą i czynem. Podług Hegla wszelka czynność ducha nie ma innego celu nad uświadomienie sobie pojednania podmiotowości z przedmiotowością.

Abstrakcyjnie rzecz biorąc, jest to prawdą, ale fenomenologicznie, o wiele słuszniej należałoby stosunek ten wręcz odwrócić, mówiąc: Wszelka duchowa świadomość nie ma innego celu nad czynne *ze siebie* (wychodzące) urzeczywistnienie owego pojednania.

[...] Tak stanowimy prawdziwą identyczność wiedzy i woli, bez najmniejszego uszczerbku dla ich różnolitości. Świadomość przy całej ducha aktywności, która jak powiedzieliśmy, najgłówniejszy atrybut stanowi, na każdym przeto jego szczeblu objawić się musi, jeszcze nie jest czystą czynnością i nie jest jeszcze pozbawioną wszelkiej bierności. Czynność jego, to przeto bierna jeszcze czynność, czego już spodziewać się wolno, równie jak koniecznej wolności za sprzeczność uważać nie będziemy. Czynna czynność (co według powyższego nie jest żadnym pleonazmem, ale czynnością *par excellence* wolną od wszelkiego obcego wpływu) dopiero w przyszłości się rozwinie:

a. podmiotowo, przez równomierne wykształcenie woli
b. przedmiotowo, przez równomierne wykształcenie życia państwowego
c. absolutnie zaś, przez osiągnięcie substancjonalnej i najwyższej identyczności bytu i myśli, która jest absolutnym czynem.

***Przeszłość: Rzeczywistość a utopia*, op. cit. s. 366–368.**

b) Względem prawdy zaś stosunek ducha nie na żadnym powrocie zasadzać się nie będzie, skoro on się właśnie jeszcze na tym szczeblu znajduje, ale (oprócz świadomości swoich czynów) głównie na przetłumaczeniu prawdy z myśli na czyn. Sławne i osławione zdanie Hegla, że wszystko co rozumne, rzeczywistym jest, a wszystko, co rzeczywiste, jest rozumne, tej jeszcze wymaga poprawki, że tak to, co rozumne, jak to, co rzeczywiste, niczym więcej nie są jak wypadkami rozwoju. Innymi słowy, na pewnych stadiach ducha rozum z rzeczywistością się schodzą na to, aby następnie dialektycznie jedno i drugie nawzajem wyprzedzało, a stąd powstają epoki rozterki w dziejach. Rzeczywistość bezustannie dostosowuje się do rozumu, a obustronny ten proces rozwojowy na to tylko rozpada się na dwie strony, aby na wyższym szczeblu znów się zjednoczyć.

Skoro przeto rozum teraz właśnie doszedł do rozwiązania wewnętrznych swych sprzeczności, to musi dosłownie to samo zwycięstwo odnieść w dziedzinie rzeczywistości. Jak bowiem w rozwoju ducha jedna tylko jest filozofia, której przeznaczeniem jest dojść wreszcie do samopoznania i pojąć się organicznie, tak i tenże sam proces jest rzeczywistości właściwym i jeden jest tylko rozwój normalny społecznego życia, który dopiero po dojściu myśli do swej dojrzałości, na prawdziwe swoje tory wejść może. Tak zbliża się realno-obiektywna dialektyka życia do swego najbardziej spośredniczonego stanowiska, a czasowe sprzeczności dlatego tylko tak jaskrawo występują, że same dochodzą coraz bardziej do swego przełomu i do swego rozwiązania.

Zwracam uwagę spekulatywnych myślicieli na system Fouriera, nie jakobym zapoznawał zasadnicze błędy, które z tego systemu robią do dziś dnia utopię, ale aby wskazać, że niemały krok zrobiono na drodze rozwoju organicznej prawdy w dziedzinie rzeczywistości. Zapewne organizm ten nie przekroczył jeszcze szczebla mechanizmu, ale już jest organizmem, a tego nie dojrzy, kto zamiast żywotne-

go kiełka samą martwą widzi jeszcze łupinę. Jako bezpośrednie pojednanie platońskiej zasady z zasadą Rousseau utopia ta bezsprzecznie na przyszłość ogromne ma znaczenie.

Nie mówię wszakże nic więcej jak pojednanie bezpośrednie, bo gdyby było już najwyższym pojednaniem owych dwóch przeciwległych pierwiastków, które obydwóm epokom dziejów za prototyp służą i gdyby nadto organicznemu kiełkowi jeszcze organicznie rozwinąć się dało, to straciłoby też to pojednanie charakter utopii. Dlatego rzec można, że Fourier jest największym utopistą, ale też ostatnim.

Zasadniczym błędem utopii w ogóle jest to, że zamiast z rzeczywistością się rozwijać, ona w rzeczywistość chce wkroczyć, a to jej nigdy dane nie będzie. Albowiem skoro tylko jest utopią, musi ją od rzeczywistości odgraniczać otchłań nie do przebycia - inaczej, gdyby rozwój zasady nie miał być utopijnym, co rozsądnie do rzeczywistości wnet przypaść by musiało.

Że zaś bezsprzecznie świadomość wyprzedzać odtąd powinna czyn, nie trzeba zbyt trwożnie zapatrywać się na podobne konstytucje stosunków społecznych, bo utopie nie tym grzeszą, że są zanadto rozsądne dla rzeczywistości, ale tym właśnie, że nie dość są rozsądne. Zamiast zbliżać się do rzeczywistości, jak się jej to wydaje, oddala się właśnie od niej utopia. By prawdę jakąś rozwinąć, nigdy dosyć idealnym być nie można, albowiem rzeczywiste dobro stanowi tylko drugą jej stronę.

System Fouriera zatem dlatego jest utopią, że zbyt łatwo broń składa przed rzeczywistością z góry przyjętą. Niemniej wszakże jest to najspekulatywniejsza praca, którą mamy o stosunkach dzisiejszego życia – choć bynajmniej ani w formę spekulatywną nie ujętą, ani z spekulatywnej świadomości wytrysła.

Zrozumie to, ktokolwiek spekulatywność w ocenie przypadkowości, choćby tylko instynktowo powstałą, rozeznać zdoła. Nie do systemu Fouriera przeto należy przyszłość, jak on sobie wyobrażał, ale sam system do przyszłości należy, czyli stanowi poważny moment w budowie prawdziwej rzeczywistości, ale też tylko moment, i to jeszcze w bardzo ograniczonej mierze.

Jak wszystko, co nowe, nigdy od razu świat nie występuje, tak też i żadnej utopii z góry urzeczywistnić w świecie nie można; skoro tedy, co rozumne, stroni od rzeczywistości, to dopóty wzajemnie do siebie grawitować muszą, coraz więcej zbliżając się do siebie w niedostatecznych pojednaniach, dopóki organicznie do siebie nie przypadną. O jednostronnym dostosowaniu się nie ma nawet co marzyć.

Jak wtedy wprzód piękność życia, artystyczne jego wyrobienie i reinkarnacja natury, tak tu prawda życia i prawdziwe rozwiązanie socjalnych przeciwieństw w rzeczywistości, staje się drugim postulatem, który stawiamy do przyszłości.

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE 2015(2)
ROZPRAWY I MATERIAŁY (HISTORIA WYCHOWANIA), s. 183–196

Jolanta Podolak-Zając

Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcące im. Jana Pawła II Sióstr Prezentek w Rzeszowie

Udział galicyjskich lekarzy i higienistów w pracach opiekuńczo-wychowawczych

Galician doctors and hygienists' contribution to pedagogical and caring activities

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

Artykuł jest poświęcony problemom opieki nad dzieckiem na terenie zaboru austriackiego. Przedstawione zostały warunki życia dzieci i młodzieży w domu i w szkole oraz ich sytuacja zdrowotna i higieniczna. Ukazano również sylwetki lekarzy i higienistów, którzy, wychodząc naprzeciw potrzebom ochrony zdrowia dzieci i młodzieży, nie tylko ukazywali rozmiary potrzeb zdrowotnych i opiekuńczych ze stanowiska praktyki lekarskiej, ale również proponowali rozwiązania zmierzające do podniesienia stanu zdrowia i higieny. Ich działalność i dorobek naukowy znacząco wpłynęły na poprawę opieki zdrowotnej i higienicznej oraz wzrost świadomości rodziców i nauczycieli w tym zakresie. Byli to m.in.: Eugeniusz Witold Piasecki, Alfred Winogrodzki, Mieczysław Baranowski, Henryk Nusbaum, Bolesław Błażek, Teofil Stachiewicz.

S u m m a r y

The article describes the issues of child care within the Austrian partition. living and school conditions of children and teenagers as well as their health and hygienic situation are described. The author shows profiles of doctors and hygienists who stressed the need of improving in the health care needs of the youth from the perspective of medical practice. They also suggested certain solutions to raise the health and hygiene standards. Their activity and academic work had a significant impact on an increase of the health care and hygiene standards as well as parents' and teachers' awareness in this respect. The medical staff included: Eugeniusz Witold Piasecki, Alfred Winogrodzki, Mieczyslaw Baranowski, Henryk Nusbaum, Boleslaw Blazek, Teofil Stachiewicz.

S ł o w a k l u c z o w e : Galicja, lekarze, opieka, higiena szkolna

K e y w o r d s : Galicia, doctors, care, school hygiene

Wprowadzenie

Opieka nad dzieckiem w drugiej połowie XIX wieku na ziemiach polskich podlegała wielu zmianom. Podyktowane one były przede wszystkim gwałtownym rozwojem potrzeb opiekuńczych. Ich źródło stanowiły przemiany społeczne, ekonomiczne i edukacyjne. Wiek XIX przyniósł rozwój produkcji przemysłowej, rozwój ośrodków miejskich, a co za tym idzie pauperyzację ludności miejskiej i wiejskiej. Duże aglomeracje miejskie były miejscem takich negatywnych zjawisk społecznych jak: bezrobocie, włóczęgostwo, przestępczość nieletnich, kradzieże. Podobnie było w środowiskach wiejskich, które żyły na granicy ubóstwa, spowodowanego stosowaniem mało efektywnych zasad gospodarowania. Trudna sytuacja ekonomiczna znacznej części społeczeństwa prowadziła do dużej śmiertelności dzieci i młodzieży, a także wysokiej zachorowalności na choroby zakaźne. W XIX wieku z całą siłą ujawniły się potrzeby opiekuńcze w zakresie zdrowia, higieny, zapewnienia prawidłowego rozwoju psychofizycznego, opieki socjalnej, moralnej, wychowawczej, opieki nad dziećmi specjalnej troski. Wiek XIX przyniósł również potrzeby w zakresie edukacji w związku z dalszym rozwojem handlu, rzemiosła i przemysłu. Zaspokajanie tych potrzeb możliwe było dzięki stopniowemu wprowadzaniu obowiązku szkolnego. Zjawiska te w dużym stopniu miały również miejsce na terenie Galicji. Problemy bezdomności, sieroctwa, porzucenia i zabezpieczenia podstawowych potrzeb widoczne były szczególnie w środowiskach małomiasteczkowych i wiejskich.

1. Warunki życia dzieci i młodzieży

Galicja należała do najbardziej ubogich krajów wchodzących w skład monarchii austro-węgierskiej. Zacofanie ekonomiczne, społeczne, kulturowe i oświatowe wyraźnie widoczne było w gęsto zaludnionych miastach, jak i nędznych wsiach. Sytuacja ta powodowała, że galicyjskie rodziny żyły w biedzie i niedostatku, nie mogąc w sposób zadowalający sprawować funkcji opiekuńczych, prowadziła też do stałego wzrostu liczby dzieci wymagających specjalnej opieki, wsparcia i troski. B. Olearski pisał: „Zawsze trafiały się dzieci nieszczęśliwe, osierocone lub prześladowane, ale dawniej był to wyjątek, obecnie przechodzi ta nędza w stan chroniczny”[1].

Wyjątkowo niski poziom życia dotykał rodziny wiejskie i biedoty miejskiej. Zwykle były one wieloosobowe i mieszkały w bardzo złych warunkach. Niemal 41% wszystkich domów mieszkalnych w Galicji stanowiły domy jednoizbowe, w których bardzo często gnieździła się rodzina wraz z bydłem, domów dwuizbowych było 42,4% – należały one, podobnie jak jednoizbowe, do najnędzniejszych i najmniej higienicznych, trzyizbowe stanowiły 8,8%, czteroizbowe i większe – 7,9

[1] Olearski B. (1904). Nędza dzieci. *Przegląd Powszechny*, s. 173.

%[2]. Niejednokrotnie zdarzało się, że w jednym mieszkaniu wegetowało kilka rodzin. L. Leeg, opisując warunki życia uczniów, podaje, że w jednym pomieszczeniu mieszkało 12 osób, w takich warunkach żyło 3,5% dzieci, 4% uczniów w domostwach, w których przypadało 10 osób na pomieszczenie, w domach z 9 osobami w jednym pomieszczeniu żyło 10%, w izbach zamieszkiwanych przez 8 osób – 10%, 7 osób – 24%, 6 osób – 10%, 5 osób – 6%, 4 osoby –14%, 3 osoby – 4%[3]. Warunki życia były tragiczne, wyrazisty obraz tego daje J. Stryczek w swojej autobiografii: „[…] mieszkano byle jak, wystarczyła jedna izba i kuchnia, wystarczyło jedno łóżko. Dwa łóżka to był luksus. Czasem nawet stołu nie było, a jedzono na ławce z jednej wspólnej michy. Wystarczyło jedno łóżko dlatego, że rodzina, choćby liczna, mieściła się byle gdzie. Po ławkach, po piecach spali mniejsi. Więksi spali po oborach, stajniach w zimie, a po strychach i szopach w lecie. Przykrycie nie sprawiało wiele kłopotu, bo rolę tę spełniały świetnie kożuchy, a już ostatecznie można było takie przykrycie sporządzić z wora napełnionego owsianymi plewami"[4].

Niekorzystną sytuację dziecka powodowało również słabe odżywianie się ludności galicyjskiej. Potrawami, które spożywali zarówno dorośli, jak i dzieci były między innymi: kapusta, barszcz z ziemniakami, różnego rodzaju kasze gotowane na serwatce, pęcak i krupy. St. Pigoń we wspomnieniach napisze: „Jeszcze za dzieciństwa mego do głównych składników pożywienia należała u nas mąka, na rzadko rozkłócona i zagotowana na wodzie zabielonej mlekiem (co się zwało zacieraną), już też na serwatce (co zwano polewką); jeśli ją zagotowano na gęsto, zwało się to maleszką. Obok tego kasza gotowana na gęsto, już to z suszoną rzepą lub marchwią, już też w lepsze lata z suszonymi owocami. Wreszcie ziemniaki, jeżeli się udały, i kapusta, której się na zimę nie szatkowało, tylko zapiekano ją w piecu po chlebie i całe główki układano na kiszenie w beczce. Jako omasty do potraw i do chleba używano przeważnie, a w adwent i wielki post wyłącznie, oleju lnianego. Odrobina masła, jaką dało się uzbierać, szła na sprzedaż, by było na sól i naftę. Nic dziwnego, że ludzie na takiej strawie byli wychudzeni, a ku wiośnie, po wielkim poście, słabi i wiotcy jak powrósła"[5].

Ilość, jak i jakość spożywanych pokarmów świadczy o bardzo niskiej stopie życiowej w Galicji. Najtrudniej było na tzw. przednówku i w czasie klęsk żywiołowych. Powodzie, posuchy i pożary, często powodowały powszechny głód[6]. Ludzie żywili się wówczas zgniłymi ziemniakami, otrębami, pokrzywami, liśćmi młodych buraków i kapusty. Wiele rodzin przez większą część roku nie widziała chleba[7].

---

2 Hoff J. (1992). *Społeczność małego miasta galicyjskiego w dobie autonomii*. Rzeszów, s. 56.

3 Leeg L. (1897). Nędza młodzieży uczęszczającej do szkół ludowych miasta Lwowa. *Szkoła*, nr 7, s. 74.

4 Stryczek J. (1984). *Chłopskim piórem*. Warszawa, s. 64.

5 Pigoń S. (1947). *Z Komborni w świat*. Kraków; Kieniewicz S. (1952). *Galicja w dobie autonomicznej (1850–1914)*. Wrocław, s. 199–200.

6 Poważna klęska głodu nastąpiła w Galicji w latach 1853–1854, 1863–1866, 1871–1873, 1875–1876; zob. Inglot S. (1972) (red.), *Historia chłopów polskich*. T. 2. Warszawa, s. 21.

7 Cybulski N. (1894). *Próba badań na żywieniem się ludu wiejskiego w Galicji*. Kraków.

Zdarzało się też, że rodzice, którzy nie mogli wyżywić swoich dzieci oddawali je na tzw. służbę lub wyrzucali z domu. W. Zdek pisze: „[…] dzieci te spotykane na bruku lwowskim, na ogół nie kończyły nauki szkolnej […] Odwykłszy od szkoły, a zasmakowawszy w towarzystwie łobuzów, mając jakie – takie źródło dochodu, zaprzestają zupełnie nauki dalszej i powiększają koła analfabetów”[8]. W 1905 roku na terenie Galicji było aż 40 393 dzieci pozbawionych opieki, włóczących się w poszukiwaniu chleba, obdartych, niedożywionych i żebrzących[9].

Takie sytuacje nie tylko oddziaływały negatywnie na dziecko, przede wszystkim pod względem wychowawczym, przyczyniały się także stosunkowo często do osłabienia ich organizmu i chorób. Dzieci niedożywione i wynędzniałe szybciej też zapadały na choroby. Odnotowywano przypadki chorych na gruźlicę, krzywicę, kiłę i ostre choroby zakaźne, tj. błonicę, krztusiec, szkarlatynę, odrę, czerwonkę, cholerę[10]. Zatrważająco szybko wzrastała śmiertelność dzieci z powodu tych chorób.

Zaniedbanie dzieci zauważalne było też w ich wyglądzie. Wnioski zebrane przez L. Leega, dotyczące uczniów lwowskich szkół ludowych, wskazują, że na 100 chłopców: 11% nie myło się i nie czesało, 28% nie zmieniało w tygodniu bielizny, 7% nie miało obuwia, a 6% odzieży, 80% nie nosiło chusteczek do nosa, 8% pożyczało na czas nauki obuwie od matki, ojca lub innych osób, 34% chodziło do szkoły bez śniadania, 20% nie jadło obiadu, a 29% kolacji, 23% jadło rzadko[11]. R. Turek, wspominając swoje dzieciństwo, pisze: „Patrzyłem w okno przez mały krążek odchuchanej szyby i marzyłem o tym jak urosnę i będę miał jak inne dzieci portki, czapkę, a może nawet własne buty! Wtedy pójdę bawić się w śniegu i jeszcze bardziej będę dokazywał i koziołkował. Na razie siedziałem skulony w koszuli i patrzyłem na uciechę innych. Czasami tylko koło obiadu, gdy słońce mocniej przygrzewało, korzystając z nieuwagi matki wybiegałem z domu i ślizgałem się na bosaka na zamarzniętej gnojówce. Zsiniałego nieraz z zimna przyprowadzano mnie do izby i zapędzano na piec”[12]. Z przeprowadzonych przez dra B. Kaczorowskiego badań nad stanem zdrowia dzieci wstępujących do szkoły średniej wynika, że aż 86,1% dzieci było bardzo brudnych, a 95,4% miało mocno zepsute zęby[13].

Wszystkie te czynniki tworzyły nędzny wizerunek dziecka i tragizm jego sytuacji. Dopełnieniem tylko będzie fakt, że dzieci traktowano zwykle jako siłę roboczą. Wysyłano je na żebry, do pracy w warsztatach, fabrykach lub na służbę, wykorzystywano do wszelkich prac polowych i przy gospodarstwie, często ponad

---

8 Zdek W. (1912). W sprawie opieki nad wałęsającą się młodzieżą. *Szkoła*, s. 27.

9 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, s. 44.

10 Barzycki J. (1886). *Szkice statystyczne o śmiertelności w Austrii z lat ośmiu (1875–1882), ze szczególnym uwzględnieniem Galicji i Wielkiego Księstwa Krakowskiego*. Rzeszów 1886.

11 Leeg L., op. cit., s. 74.

12 Turek R. (1989). *Moja mama, ja i reszta*. Warszawa, s. 94.

13 Kaczorowski B. (1911). Stan higieny i stan zdrowotny dzieci szkół średnich we Lwowie. *Rodzina i Szkoła*, nr 19 i 20, s. 282–283.

miarę ich sił, możliwości i wieku, nie bacząc też na potrzebę realizowania przez nich obowiązku szkolnego.

Podobnie trudne warunki panowały w galicyjskich szkołach. Ich stan zorganizowania i wyposażenia, niekorzystne warunki higieniczne i sanitarne sprzyjały rozprzestrzenianiu się epidemii i chorób. W. Najdus podała taki obraz jednej ze szkół wiejskich: „…wnętrze izby szkolnej robi wrażenie stajni. Ponura, ciemna, ściany naprzód pochylone, białożółte, kilka ławek stoi w rzędzie, podłoga przegnita, cuchnie stęchlizną, a atmosfera smrodliwa i duszna. Podczas ulewy (…) ławki brną w wodzie, z sufitu leje jak z cebra, a dzieciaki z garnuszkami w ręku czerpią wodę i wylewają ją na dziedziniec, bo zawadza w nauce. Cudowna to sielanka, w jeszcze cudowniejsza w zimie. Dzieci siedzą w ławkach w płaszczach i łzy mają w oczach, trzęsąc się z zimna”[14].

Przepełnienie klas było ogromne, pod względem liczby uczniów w szkołach Galicja zajmowała pierwsze miejsce. Ustawa szkolna z dnia 2 lutego 1885 r. określała dla szkół ludowych maksymalną liczbę uczniów na 1 nauczyciela, tj. w szkołach o nauce całodziennej nie powinna ona przekraczać 80, natomiast w szkołach o nauce półdziennej 100 uczniów, a w klasie nie powinno być więcej niż 40 osób. Stan faktyczny jednak przedstawiał się zupełnie inaczej. W jednym pomieszczeniu uczyło się ok. 80–90 dzieci, a nawet 100, ten „tłum dzieci siedział w izbie stłoczony przez 5 godzin dziennie”[15].

Podobnie trudne warunki panowały w szkołach średnich. Przeciętna liczba uczniów wahała się od 500 do ponad 600 uczniów w szkole. Najliczniejszym zakładem w całej monarchii było gimnazjum św. Anny w Krakowie, które w 1883 roku miało 1039 uczniów[16]. W sprawozdaniach Rady Szkolnej Krajowej o stanie średnich szkół w Galicji czytamy: „budynek szkolny zwykle dość okazały dla oka, ale o korytarzach z cuchnącym powietrzem i często o klasach nie dość widnych i przestronnych, bez stosowanego dla szkoły otoczenia […] przepełnienie stwarza ciasnotę, zmniejsza swobodę ruchów w ławkach, zmniejsza zasób powietrza i oprócz kurzu przynosi straty moralne”[17]. Przepełnienie klas powodowało też, że indywidualne oddziaływanie i praca z uczniem były bardzo utrudnione, a często wprost niemożliwe.

Stan i warunki lokalowe szkół ludowych i średnich w Galicji przedstawiały się tragicznie. Szkoły ludowe mieściły się najczęściej w budynkach, które nie spełniały wymagań higienicznych. W sprawozdaniu o stanie szkolnictwa w roku 1871 Rada Szkolna Krajowa pisała: „W wielu okolicach budynki szkolne są to lepianki o ścianach plecionych z wałów słomianych lub chrustu, narzuconego gliną, pod-

[14] Najdus W. (1958). *Szkice z historii Galicji 1900–1904*, t. I. Warszawa, s. 52

[15] Baranowski B. (1911). *Szkolnictwo ludowe Galicji w swym rozwoju liczebnym od roku 1868 do roku 1909 z uwzględnieniem stosunków higienicznych*. Lwów, s. 302.

[16] Możdzeń S. (1989). *Reformy szkoły średniej w Galicji w latach 1884–1914*. Kielce, s. 64.

[17] Ibidem.

łogę zastępuje ubita gleba”[18]. Stan szkół był bardzo zły, wiele budynków było zawilgoconych i zagrzybionych, brakowało w nich oświetlenia, ogrzewania, urządzeń sanitarnych, a nawet podstawowych sprzętów do nauki: ławek, stolików, tablic.

Podobne warunki panowały w budynkach szkół średnich, wiele z nich nie spełniało żadnych norm higienicznych. Zawilgocone sale lekcyjne rzadko wietrzono, podłogi były dziurawe i pełne szpar, brakowało odpowiedniego oświetlenia, nie było ogrzewania, stan toalet był fatalny. Jeden z uczestników Zgromadzenia Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, tak ukazał obraz fatalnie urządzonej szkoły średniej i stan jej toalet: „…ściana północna cała przepojona wilgocią, na niej nieodłączne wegetacje pleśniowców. W dni szkolne w sali tej przebywa około 40 chłopców, w dni świąteczne wszakże odbywają się tu nabożeństwa szkolne i zbiera się wtedy około 400 chłopców. […] Podłoga w salach z desek miękkich, między deskami szpary, gdzie składa się pył znoszony tu przez dziesiątki pokoleń uczniów i czeka tylko sposobności, aby stać się okazją do wzniecenia epidemii odry lub szkarlatyny i dostarczyć w ten sposób wiarygodnego dowodu o niezdrowotności budynku”[…]; „klatka na poczekaniu z desek zbita, nieogrzana, przedzielona przepierzeniem na dwa przedziały wychodkowe, przy bocznej ścianie drewniana rynienka dla odprowadzania moczu, przy niej miejsce dla dwóch trzech osób, podłoga drewniana zalana moczem zmieszanym z kałem. Podczas pauz tłok, w tym tłoku kilkudziesięciu chłopców załatwia swe czynności wydzielania. Nadto co godzinę kilkadziesiąt stóp ludzkich roznosi mocz i kał po salonach szkolnych […]”[19].

Nieciekawie też przedstawiały się warunki sanitarno-higieniczne w wielu seminariach nauczycielskich, wyjątek stanowią tu seminaria prywatne. Budynki seminariów państwowych położone były zwykle w ciasnej zabudowie miejskiej, przy ruchliwych ulicach, pomieszczenia były przepełnione i nienadające się, często ze względów higienicznych, do nauki. Na przykład lwowskie seminarium męskie umieszczone było w budynku przerobionym ze stajni. Panowały w nim fatalne warunki higieniczne. W salach była wilgoć i zaduch, a budynek groził zawaleniem[20].

Nauka w takich warunkach była uciążliwa zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli, często nie przynosiła zamierzonych efektów dydaktycznych i wychowawczych, a w dodatku fatalne warunki higieniczne sprzyjały rozprzestrzenianiu się wszelkich chorób.

Ze sprawozdań zarządów szkół, składanych szkolnym radom okręgowym, dowiadujemy się, że dosyć często wybuchały epidemie chorób zakaźnych: ospy, odry, kokluszu, szkarlatyny. Odnotowywano też przypadki chorych na choroby

---

[18] *Sprawozdanie c. k. Rady Szkolnej Krajowej o stanie wychowania publicznego w r. 1874/75*. Lwów 1875.

[19] Bądzyński S. (1901). Sprawozdanie z siedemnastego Walnego Zgromadzenia TNSW odbytego we Lwowie w dniach 26 i 27 maja 1901 roku. *Muzeum*, s. 657–677.

[20] Meissner A. (1999). Spór o duszę polskiego nauczyciela. Społeczeństwo galicyjskie wobec problemów kształcenia nauczycieli. W: *Galicja i jej dziedzictwo*. T. 11. Rzeszów, s. 79.

przewlekłe: gruźlicę, jaglicę i świerzb[21]. Podobnie sytuacja występowania chorób epidemicznych wyglądała w szkołach średnich, jednakże tutaj dodatkowo, z powodu niewłaściwej organizacji systemu dydaktycznego, dochodziło bardzo często do występowania tzw. chorób szkolnych: bóle głowy, krwawienia z nosa, katar przewodów oddechowych i oczu, anemia i neurastenia, wady wzroku i postawy[22]. Wśród młodzieży uczącej się w seminariach nauczycielskich dodatkowym problemem było jej niedożywienie, stąd: „częste są wypadki, że nauczyciele, a jeszcze częściej, że nauczycielki wkrótce po rozpoczęciu twardej służby zapadają na zdrowiu, a nawet umierają"[23].

Z uwagi na ogromną ilość materiału z przedmiotów nauczania i drobiazgowe ich traktowanie, młodzież była mocno przeciążona pracą umysłową[24.] Typowo filologiczna treść nauki wymagała przyswojenia wiedzy książkowej, do tego przestarzałe bierne metody nauczania, polegające na pamięciowym uczeniu się, werbalizm, szczegółowe egzaminowanie i obarczanie uczniów ogromną liczbą zadań domowych, wszystko to powodowało, że młody organizm, zmuszony do beznadziejnego siedzenia nad książką, często do późnych godzin wieczornych, nie mógł sprostać takim wymaganiom[25]. Zaznaczyć należy również, że nikt nie liczył się z indywidualnymi uzdolnieniami uczniów, ich zainteresowaniami, możliwościami umysłowymi czy właściwym każdemu tempem nauki. Ta wadliwa organizacja dydaktycznej pracy uczniów powadziła przede wszystkim do ciągłego zdenerwowania i napięcia, co osłabiało ich psychicznie i fizycznie, prowadziła też do powierzchowności i pobieżności w uczeniu się z powodu braku czasu na sumienną i systematyczną pracę.

W szkołach brakowało równowagi między intelektualnym a fizycznym rozwojem młodzieży, gimnastyka uczniów była zaniedbana w programach nauczania, zapomniano o doniosłości i wadze tych lekcji w utrzymaniu higieny umysłowej, w przywracaniu młodzieży siły i zdrowia, które traciła na skutek nadmiernego wysiłku umysłu i przebywania w niezdrowych lokalach szkolnych[26].

Duże znaczenie dla szkolnego funkcjonowania uczniów miały bursy i internaty, a także stancje, gdzie mieszkali uczniowie. Szkoły starały się o utrzymanie stałej kontroli i nadzoru nad takimi uczniami. Bursy i internaty przeznaczone były dla młodzieży uczącej się w szkołach średnich, w tym w seminariach nauczycielskich. Pierwsze bursy zaczęły powstawać pod koniec XIX wieku, niosły pomoc niezamożnym uczniom, dostarczając im pomieszczenia, wiktu i pomo-

[21] Landau J. (1902). Szkoła a choroby zakaźne. *Muzeum*, s. 846.

[22] Mańkowski B. (1897). W sprawie higienicznych warunków nauki szkolnej. Muzeum, s. 592; Możdzeń S. (1974). *Ustrój szkoły średniej w Galicji i próby modernizacji w latach 1848–1884*. Wrocław, s. 70.

[23] Baranowski B., op. cit., s. 375.

[24] Ibidem, s. 70.

[25] Mońka A. (1988). Wychowanie fizyczne w szkołach średnich w Galicji w końcu XIX wieku. *Wychowanie Fizyczne i Sport*. Warszawa.

[26] Mańkowski B., op. cit., 588.

cy w nauce domowej[27]. Niewątpliwie stwarzały więc wielu dzieciom możliwość kontynuowania nauki. Dodatkowo, o czym przekonywali zwolennicy zakładania internatów, placówka ta: „przyzwyczaja do regularnego trybu życia i podziału czasu, dba o czystość ciała i higieny, daje w razie choroby w porę pomoc lekarską i stosowne pielęgnowanie, chroni po wielkich miastach uczniów od przebywania kilka razy dziennie szkodliwej drogi"[28]. Warunki sanitarno-higieniczne w wielu tych zakładach były jednak złe. Większość ich była przepełniona, a pomieszczenia nie zawsze dokładnie wysprzątane i przewietrzone[29].

Nie najlepiej wyglądała też sytuacja na stancjach. Ciasnota i złe warunki mieszkaniowe powodowały utrudnienia związane z brakiem możliwości przygotowania się do lekcji i odrobienia zadań domowych. Niewielka poprawa nastąpiła gdy Rada Szkolna Krajowa wydała w roku 1898 „Regulamin dla osób utrzymujących w swych domach uczniów szkół średnich". We wspomnieniach S. Pigoń rysuje taki obraz stancji: „Mieszczki co uboższe wynajmowały mieszkania, urządzały się jak mogły w kuchni, a izby przeznaczały na stancje uczniowskie. Kalkulacja opłat była taka, żeby opłacić czynsz i utrzymać z dochodu gospodynię i jedne czy dwie osoby z jej rodziny. Taka pani gospodyni bywała więc w jednej osobie i służącą do sprzątania, i kucharką, i panią opiekunką-wychowawczynią powierzonej sobie młodzieży. Z powodu nawału zajęć, no i jakości kwalifikacji, któryś z tych obowiązków, najczęściej ostatni, szedł w zaniedbanie.(…) Nie ma co dodawać, że każdej gospodyni chodziło o jak najekonomiczniejsze wyzyskanie miejsca; gnietliśmy się więc w tych izbach jak śledzie"[30].

Sytuacja życia dzieci w Galicji nie przedstawiała się zadowalająco, można uznać, że „społeczeństwo galicyjskie nie stwarzało wystarczających warunków do prawidłowego rozwoju dziecka, zwłaszcza ujmowanego w aspekcie biologicznym, a w dalszej kolejności intelektualnym"[31]. Zaniedbania i niedostatki opieki w środowisku rodzinnym i szkolnym, niewłaściwe oddziaływania wychowawcze, ignorowanie elementarnych zasad higieny, wytworzyły obraz dzieci nędznych, brudnych, bezdomnych, zdemoralizowanych, samotnych i psychicznie okaleczonych.

Sylwetki lekarzy i higienistów

Wzmagający się ruch lekarzy i higienistów, wychodząc naprzeciw potrzebom ochrony zdrowia dzieci i młodzieży, nie tylko ukazywał rozmiary potrzeb zdrowotnych i opiekuńczych ze stanowiska praktyki lekarskiej, ale również proponował rozwiązania dla podniesienia stanu zdrowia i higieny.

[27] Możdżeń S. (1989). *Reformy szkoły średniej*. Kielce, s. 48.
[28] Sawczyński Z. (1881). *Kilka uwag nad internatami seminarialnymi*. Lwów, s. 26.
[29] Meissner A., op. cit., s. 279.
[30] Pigoń S. (1947). *Z Komborni w świat*. Kraków, s. 127–133.
[31] Meissner A. (2002). Teoretyczne podstawy opieki nad dzieckiem sierocym w Galicji. W: *Galicja i jej dziedzictwo*. T. 16 *Opieka nad dzieckiem w Galicji*. Rzeszów, s. 12.

Poniżej przedstawione zostaną sylwetki wybranych lekarzy i higienistów, którzy znacząco wpłynęli na kształt opieki higienicznej i zdrowotnej w Galicji.

Na czele listy nazwisk znajduje się wybitny lekarz i pedagog, teoretyk wychowania fizyczno-zdrowotnego i higieny szkolnej **Eugeniusz Witold Piasecki** (1872–1947). Urodził się we Lwowie. Tam też pobierał naukę początkową, przypuszczalnie w szkole prywatnej[32]. Po złożeniu egzaminu dojrzałości w Gimnazjum św. Jacka w Krakowie rozpoczął studia wyższe na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Lwowskiego, a następnie na Wydziale Lekarskim Uniwersytetu Jagiellońskiego. Studiował medycynę do roku 1894 w Krakowie, a w latach 1894–1896 we Lwowie. Po otrzymaniu dyplomu „doctoris universae medicinae" (na Uniwersytecie Jagiellońskim w 1896 r.) kontynuował studia nad gimnastyką leczniczą i fizjoterapią w Wiedniu. W roku 1899 przed komisją Egzaminacyjną dla nauczycieli gimnastyki w szkołach średnich w Krakowie zdał egzamin pedagogiczny z wychowania fizycznego i uzyskał kwalifikacje do nauki gimnastyki w szkołach średnich i seminariach nauczycielskich[33]. W 1909 r. habilitował się na Uniwersytecie Lwowskim. Jako pierwszy uzyskał tytuł docenta w zakresie higieny szkolnej. Pracował w VI Gimnazjum w Krakowie, potem we Lwowie, uczył gimnastyki i był lekarzem szkolnym, prowadził również własny zakład gimnastyki leczniczej34. Od roku 1912 E. W. Piasecki był inspektorem wychowania fizycznego szkół średnich Galicji oraz wiceprezesem państwowej komisji egzaminacyjnej dla nauczycieli wychowania fizycznego szkół ludowych pospolitych we Lwowie. W latach 1905–1915 wykładał higienę szkolną oraz teorię wychowania fizycznego dla studentów Wydziałów Filozoficznego i Lekarskiego na Uniwersytecie Lwowskim. Był członkiem wielu komisji Rady Miasta Lwowa. W latach 1915–1918 przebywał w Kijowie, gdzie pracował jako wykładowca na Wyższych Polskich Kursach Naukowych. W roku 1919 powołany został jako profesor nadzwyczajny na kierownika Katedry Higieny Szkolnej i Teorii Wychowania Fizycznego przy Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Poznańskiego, od roku 1922 pracował jako profesor zwyczajny na Wydziale Lekarskim Katedry, którą zajmował do śmierci.

Zainteresowania i działalność zawodowa E. W. Piaseckiego inspirowane były przede wszystkim poglądami i zasadami życiowymi, jakie wyniósł z domu rodzinnego, szczególnie z relacji z ojcem Wenantym Piaseckim, który był lekarzem i nauczycielem gimnastyki. Eugeniusz pisał o nim: „już od dzieciństwa byłem wprawiany do ćwiczeń cielesnych przez mego ojca dr Wenantego Piaseckiego"[35]. Duże znaczenie miały również kontakty z nauczycielami akademickimi Uniwersytetu Jagiellońskiego, szczególnie współpraca z Henrykiem Jordanem. Relacje te znacznie wpłynęły na jego pracę i reformatorską działalność. Przyznać tu jednak

[32] Toporowicz K. (1988). *Eugeniusz Piasecki (1872–1947). Życie i dzieło*. Warszawa-Kraków, s. 29.

[33] Dolata E. (2005). Piasecki Eugeniusz Witold (1872–1947). W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), T. IV. Warszawa, s. 369.

[34] Brzozowski S. M. (1980). Piasecki Eugeniusz Witold (1872–1947). *Polski słownik biograficzny* (PSB). T. XXV. Wrocław, s. 774.

[35] Toporowicz K., op. cit., s. 27.

należy, że działalność naukowo-badawcza E. Piaseckiego związana była głównie z higieną szkolną, wychowaniem fizycznym i zagadnieniami medycznymi. Do systemu wychowania fizycznego wprowadził metodę harcerską („scouting"), popierał harcerstwo i doceniał jego silne oddziaływanie na moralną postawę młodzieży. E. Piasecki brał udział w Międzynarodowych Kongresach Higieny Szkolnej (w Norymberdze – 1904 r., w Londynie – 1907 r., w Paryżu – 1910 r. i 1913 r.), Międzynarodowych Kongresach Wychowania Fizycznego (w Paryżu – 1900 i 1913 r., w Liege – 1905 r., w Brukseli – 1910 r., Danii – 1911 r.) oraz Krajowych Zjazdach Lekarzy i Przyrodników Polskich oraz Kongresach Higieny i Pedagogiki. Pracę zawodową łączył z działalnością społeczną i naukową. Był członkiem wielu organizacji społeczno-pedagogicznych (Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych, Towarzystwo Ochrona Młodzieży we Lwowie) i organizacji związanych z kulturą fizyczną. Współpracując z Centralnym Komitetem Opieki, organizował letniska i półkolonie dla polskich dzieci na Ukrainie. W Polskim Muzeum Szkolnym we Lwowie urządził – głównie z własnych zbiorów – dział higieny szkolnej i wychowania fizycznego. Przy muzeum organizował kursy kierowników ogrodów jordanowskich oraz warsztatów jordanowskich. Współredagował „Polski Miesięcznik Lekarski", redagował „Wychowanie Fizyczne" i dział *Przegląd literatury higienicznej* w „Muzeum". Publikował wiele artykułów o tematyce higienicznej w czasopismach „Szkoła", „Przegląd Pedagogiczny", „Przegląd Higieniczny", „Lwowski Tygodnik Lekarski". Spośród licznych jego prac ważne miejsce zajmują: „Zarys teorii wychowania fizycznego" (Lwów 1931), „Zasady wychowania fizycznego" (Warszawa 1904), oraz „Harce młodzieży polskiej" (Lwów 1912)[36].

Z pracami E. W. Piaseckiego korespondują publikacje dra medycyny **Alfreda Winogrodzkiego** (ok. 1874–1920). Dyplom lekarza uzyskał w 1900 r. i osiedlił się w Samborze w Galicji Wschodniej. Pracował w szpitalu jako sekundariusz i prowadził gabinet lekarski. W 1907 r. objął stanowisko nauczyciela higieny w Wyższym Gimnazjum w Samborze. Tam też opracował w postaci schematu „Przykazania higieniczne", które później wydane zostały przez Towarzystwo Przyjaciół Młodzieży w Samborze[37]. W swoich opracowaniach wiele uwagi poświęcał sprawom niewłaściwych warunków higienicznych w galicyjskich szkołach, chorobom szkolnym i ich zwalczaniu. Najbardziej znane jego prace to: „Z higieny szkolnej" (Kraków 1903), „Lekarze i higiena w szkołach" (Sambor 1907/08), „Wychowanie fizyczne młodzieży szkolnej" (Sambor 1906).

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.

[36] Bajorek W. (2008). Piasecki Eugeniusz (1872–1947). W: *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*, A. Meissner, W. Szulakiewicz (red.), Toruń, s. 640–644.

[37] Szarejko P. (1997) (red.), *Słownik lekarzy polskich XIX w*. T. IV. Warszawa, s. 415.

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[38]. 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 M. Baranowski 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[39]. W latach 1888–1895 M. 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 rozległą wiedzę o szkolnictwie i prądach pedagogicznych w Europie Zachodniej[40]. 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)[41].

Problem złych warunków wychowania i opieki nad dziećmi i młodzieżą powracał również w pracach lekarza, fizjologa i filozofa medycyny **Henryka Nusbauma** (1849–1937). Urodził się w Warszawie, tam też uczył się i w 1867 roku ukończył gimnazjum42. Studiował medycynę w Warszawie (dyplom w 1872 r.), był ordynatorem czasowego szpitala dla osób cholerycznych na Woli, później w szpitalu św. Łazarza w Warszawie[43]. Pisarz i działacz społeczny, profesor Uniwersytetu

[38] Potoczny J. (2008). Baranowski Mieczysław Tytus (1851–1898). W: *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*, red. A. Meissner, W. Szulakiewicz. Toruń, s. 72–73.

[39] Brzuchnalski K. (1935). Baranowski Mieczysław Tytus (1851–1898). W: *Polski słownik biograficzny* (PSB). T. I. Kraków, s. 282.

[40] Meissner A. (1999). *Spór o duszę polskiego nauczyciela: społeczeństwo galicyjskie wobec problemów kształcenia nauczycieli*. Rzeszów, s. 101.

[41] Estreicher K. (1961). *Bibliografia polska XIX stulecia*. T. 2, litera B. Kraków, s. 83–85; Meissner A., Dybiec J. (2007) (red.), *Bibliografia dziejów oświaty i wychowania w Galicji 1772–1918*. Rzeszów; Olszewska I. (1986) (red.), *Bibliografia polska 1901–1939*. T. 1. Wrocław-Warszawa, s. 517–518.

[42] Wincławski W. (2004). *Słownik biograficzny socjologii polskiej*. T. 3. Toruń, s. 42.

[43] Kośmiński St. (1888) (red.), *Słownik lekarzy polskich*. Warszawa, s. 359.

Warszawskiego i Akademii Stomatologicznej. Odbywał podróże naukowe, doskonaląc się w fizjologii i neuropatologii w Wiedniu, Bernie oraz w Paryżu. Z uwagi na brak możliwości habilitacji (kurator okręgu warszawskiego nie wyraził na nią zgody pod pretekstem słabej u Nusbauma znajomości języka rosyjskiego[44]), pozbawiony pracowni naukowej i kierownictwa szpitalnego, Nusbaum poświęcił się praktyce prywatnej (jako neurolog), działalności społecznej i publicystycznej. Zajmował się fizjologią bólu i cierpienia, rozważał je ze stanowiska fizjologii, psychologii i etyki. Wiele miejsca poświęcił wpływowi czynników duchowych na sprawy chorobowe, stąd słusznie mówił o znaczeniu wykształcenia filozoficznego dla lekarzy. Od roku 1880 był członkiem, potem wiceprezesem i członkiem honorowym Warszawskiego Towarzystwa Lekarskiego, należał do organizatorów Stowarzyszenia Lekarzy Polskich, był m. in. członkiem Towarzystwa Naukowego Warszawskiego, Towarzystwa Higienicznego, członkiem honorowym Państwowej Rady Lekarskiej, był prezesem Towarzystwa Ochrony Kobiet, członkiem Rady Nadzorczej Towarzystwa Opieki nad Dziećmi, a także członkiem Towarzystwa Pedagogicznego. Wchodził w skład zespołu redakcyjnego wydawnictwa „Gazety Lekarskiej", brał udział w wydawaniu pisma „Wszechświat", należał do założycieli tygodnika „Głos". Wykładał do 1931 roku, ogłaszając podręczniki: „Filozofia i logika medycyny" (1921), „Filozofia medycyny" (1926), „Zarys etyki lekarskiej" (1932)[45]. W swojej pracy „Szkolnictwo współczesne ze stanowiska krytyki lekarskiej" dał obraz warunków nauki dzieci i młodzieży w Galicji i dokonał opisu czynników istotnych dla higieny procesu nauczania.

Problem przeciążenia u 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 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[46]. 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[47]. 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 B. Błażek

[44] Ostrowska T. (1987). Nusbaum Henryk (1849–1937). W: *Polski słownik biograficzny* (PSB). T. XXIII. Wrocław, s. 413.

[45] Wincławski W., *Słownik*…, s. 42.

[46] Meissner A., Szmyd K. (2011) (red.), *Słownik biograficzny twórców oświaty i kultury XIX i XX wieku Polski Południowo-Wschodniej*. Rzeszów, s. 47–48.

[47] Bobrowska-Nowak W. (1969). Próby badawcze Bolesława Błażka na tle początków psychologii w Polsce. *Kwartalnik Historii Nauki i Techniki*, nr 4, s. 663.

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 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 perspektywie zaś „zainicjować ruch doświadczalnej pedagogiki"[48].

We wspomnieniach swoich uczniów pozostał jako człowiek wysokich zalet charakteru, niezwykle bezpośredni w kontaktach, nieco rubaszny, pogodny i cieszący się dużym autorytetem[49]. Zasłużył się nie tylko jako pedagog i działacz oświatowy, ale także pionier psychofizyki i psychofizjologii. Jako pierwszy podjął próby zbadania znużenia w szkole, co dało początek obserwacjom tego problemu u uczniów i miało istotne znaczenie w rozwoju opiekuńczej działalności szkoły i refleksji nad higieną 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[50].

Swój udział w propagowaniu higieny i ochrony zdrowia dzieci i młodzieży miał również dr **Teofil Stachiewicz.** Urodził się w 1860 r. w Gródku Jagiellońskim. Promowany w Krakowie w r. 1885, kolejno został asystentem w zakładzie leczniczym Brehmera w Görbersdorfie. Po odbyciu studiów laryngologicznych w Wiedniu i Berlinie, ordynuje od roku 1889 jako laryngolog-internista[51]. Pracował w służbie zdrowia we Lwowie. Miał dwóch synów Wacława i Juliana, obaj byli wojskowymi; Wacław był generałem dywizji Wojska Polskiego, Julian natomiast polskim historykiem wojskowości, generałem brygady Wojska Polskiego[52]. Najbardziej znaną publikacją T. Stachiewicza jest „Ochrona zdrowia młodzieży w wychowaniu domowym" (Lwów 1904), w której dawał wykładnię podstawo-

[48] Błażek B. (1899). *Znużenie w szkole na podstawie pomiarów estezjometrem sprężynowym. Przyczynek do doświadczalnej psychologii*. Lwów, s. 2.

[49] Bobrowska-Nowak W., *Próby badawcze* …, s. 675.

[50] Piasecki E. (1906). Międzynarodowy Kongres Higieny Szkolnej. *Muzeum*, s. 276.

[51] Herman M. W. (1908). Z kroniki Towarzystwa Lekarskiego Lwowskiego. *Lwowski Tygodnik Lekarski*, nr 1, t. 3, s. 11.

[52] Korczyk H. (2002). Stachiewicz Wacław Teofil. W: *Polski słownik biograficzny* (PSB). T. XLI. Warszawa-Kraków, s. 309–313.

wych zasad zdrowia i higieny w domach. Były to konkretne wskazówki dla rodziców z zakresu właściwej ochrony i troski o zdrowie dziecka.

Zakończenie

Działalność lekarzy galicyjskich i ich dorobek naukowy pokazują, jak wielkie było ich zainteresowanie i jak trafny ogląd warunków życia dzieci i młodzieży. Chcąc zaradzić negatywnym zjawiskom, działali na rzecz poprawy stanu zdrowotności młodzieży szkolnej, uczestniczyli w różnych formach działalności opiekuńczo-wychowawczej. Ukazywali rozmiary potrzeb zdrowotnych i opiekuńczych ze stanowiska praktyki lekarskiej, ubolewali nad złym zdrowiem dzieci i młodzieży, stanem ich domów i mieszkań, warunkami wychowania i opieki, nad niewłaściwą sytuacją sanitarno-higieniczną w domach i szkołach. Upowszechniali wiedzę o chorobach dziecięcych.

Wypowiadali się też na temat słabej orientacji rodziców dotyczącej opieki zdrowotnej, nieprawidłowej organizacji nauki w szkole i powszechnych wśród dzieci przeciążeniach wynikających z nieprawidłowej organizacji pracy szkolnej. Wydawali poradniki, wygłaszali referaty, wysuwali postulaty i proponowali rozwiązania zmierzające do poprawy istniejących warunków życia młodzieży. Ważnym ich postulatem było powołanie stanowiska lekarza szkolnego, co w istotny sposób przyczyniło się do rozwiązania szeregu problemów dotyczących higieny i zdrowia młodzieży szkolnej. Ten niezwykle ważny ruch higieniczny inicjowany przez lekarzy i higienistów dał początek współczesnemu wychowaniu zdrowotnemu.

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE 2015(2)
ROZPRAWY I MATERIAŁY (HISTORIA WYCHOWANIA), s. 197–212

Jerzy Potoczny
Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Wkład towarzystw oświatowo-naukowych Galicji Wschodniej doby autonomicznej w rozwój świadomości i tożsamości narodowej Ukraińców

The contribution of educational and scientific societies of Eastern Galicia of autonomous days to the development of consciousness and national identity of Ukrainians

Streszczenie

Autor w zaprezentowanym artykule przedstawił wkład wybranych ukraińskich towarzystw oświatowych i naukowych Galicji Wschodniej doby autonomicznej w rozwój i kształt świadomości i tożsamości narodowej nacji ukraińskiej. Wskazał na potrzebę podjęcia badań w tym względzie, ukazał początki i rozwój ruchu narodowego i politycznego wśród Ukraińców, realizowanego m.in. przez Ruskie Towarzystwo Pedagogiczne i Towarzystwo Naukowe im. Tarasa Szewczenki, a także stowarzyszenia społeczne o mniejszym zasięgu i zakresie działania kulturalno-oświatowego. W wyniku ich działalności oraz przemian społeczno-politycznych i ekonomicznych przetrwała ukraińska kultura i sztuka, która pod koniec XIX stulecia osiągnęła apogeum rozwoju. Galicja Wschodnia spełniła rolę Piemontu, bazy narodowego odrodzenia.

Summary

In the present article the author described the contribution of individual Ukrainian scientific and educational societies of Eastern Galicia in autonomous days to the development and shaping of consciousness and national identity of the Ukrainian nation. He stresses the need for research in this regard, and showed origins and development of the national and political movement among Ukrainians. It was realized among others by Russian Society of Pedagogical and Scientific Society of Taras Shevchenko, as well as community associations of smaller scale and range of cultural and educational activities. As a result of their activities and socio-political and economic transformations, the Ukrainian culture and art survived, and at the end of the nineteenth century reached the apogee of its development. Eastern Galicia has thus fulfilled the role of Piedmont, the base of the national rebirth.

Słowa kluczowe: Galicja autonomiczna, Towarzystwo Naukowe im. Tarasa Szewczenki, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Ruskie Towarzystwo Pedagogiczne, tożsamość narodowa Ukraińców, popularyzacja wiedzy, nauki

Keywords: autonomous Galicia, Scientific Society of Taras Shevchenko, Polish Pedagogical Association, Russian Pedagogical Society, national identity of the Ukrainians, popularization of knowledge, science

Wprowadzenie

W opinii wielu ówczesnych działaczy oświatowych, a także współczesnych badaczy, w drugiej połowie XIX stulecia Galicja prezentowała bardzo niski stan gospodarki, kultury politycznej, w tym kultury, oświaty i szkolnictwa. System szkolny tworzyły wówczas przede wszystkim ludowe szkoły elementarne na najniższym poziomie organizacyjnym, nieliczne zawodowe (przemysłowe i rolnicze), kilkanaście seminariów nauczycielskich, kilkadziesiąt gimnazjów klasycznych oraz realnych i kilka szkół wyższych. Wskutek braku – jak na ówczesne potrzeby kraju – odpowiedniej liczby dobrych placówek szkolnych i dostępu do nich, w społeczeństwie szerzył się analfabetyzm.

Dotychczasowe opracowania z zakresu oświaty w zaborze austriackim nie obejmują wielu istotnych kwestii teoretycznych i praktycznych dotyczących „zrywu" edukacyjnego warstw ludowych społeczeństwa galicyjskiego w tym ukraińskiego. W podstawowym dotychczasowym piśmiennictwie nie dokonano w pełni rekonstrukcji polskiego i ukraińskiego fenomenu oświatowego Galicji w latach jej autonomii. W opracowaniach polskich nie uwzględniano ukraińskiego dorobku oświatowego, podobnie w opracowaniach ukraińskich pomijano opis polskich inicjatyw edukacyjnych. Wydaje się, że wykorzystanie źródeł i opracowań ukraińskich pozwoli zbliżyć różne wizerunki oświaty w zaborze austriackim. Już wstępne badania i analizy dają podstawę do sformułowania wniosku o podobieństwach edukacyjnych, karier i barier tak ukraińskich, jak i polskich warstw ludowych Galicji doby autonomicznej[1].

1. Początki rozwoju ruchu narodowego nacji ukraińskiej

Wśród zjawisk „odrodzenia narodowego" różnych nacji słowiańskich w XIX stuleciu na uwagę szczególną zasługuje proces przebudzenia narodowego Ukraińców. Był to naród posiadający niski stopień świadomości własnej tożsamości i odrębności narodowej. W dużej części składał się z chłopów oraz ze spolonizowanej lub zrusyfikowanej naddnieprzańskiej szlachty, a także duchowieństwa kościoła greckokatolickiego, które trybem życia i poziomem świadomości niewiele różniło się od swoich wiernych. Brakowało przede wszystkim inteligencji, która mogłaby podtrzymywać i rozwijać ukraińską narodowość i jej instytucje[2]. Wprawdzie 2/3 ludności Galicji Wschodniej stanowili Ukraińcy, to jednakże dominującą rolę w tej prowincji odgrywali Polacy, przede wszystkim polskie ziemiaństwo i polo-

[1] Potoczny J. (1988). Oświata dorosłych i popularyzacja wiedzy w plebejskich środowiskach Galicji doby konstytucyjnej (1867–1918). W: *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 10, Rzeszów, s. 331.

[2] Dąbrowski T. (1985). *Ukraiński ruch narodowy w Galicji Wschodniej 1912–1923*. Warszawa, s. 48–50; Łucki S. (1906). Kulturalny stan współczesnej Rusi Galicyjskiej. *Krytyka*, s. 38–41 i 223–233.

nizujące się w dość szybkim tempie wielonarodowościowe mieszczaństwo. Również szlachta ukraińska i hierarchia Kościoła greckokatolickiego uległa całkowicie spolonizowaniu. Świadczył o tym fakt, że w rodzinach, gdzie istniała świadomość ruskiego pochodzenia, panował język i duch polski. Ogół społeczeństwa ukraińskiego w Galicji w przeważającej części był pochodzenia chłopskiego. Nawet księża greckokatoliccy, którzy krzewili poczucie świadomości narodowej, mało różnili się intelektualnie od chłopów. W tej sytuacji istniała potrzeba podniesienia oświaty i kultury wśród szerokich mas społecznych, potrzeba wychowania inteligencji narodowej, gotowej do organizowania i szerzenia działalności kulturalno-oświatowej w powstających instytucjach społeczno-kulturalnych.

O rozwoju oświaty i kultury w różnych kręgach społeczeństwa galicyjskiego w poważnej mierze decydowały przemiany społeczno-polityczne i ekonomiczne m. in.: zniesienie pańszczyzny, powstanie chłopskie 1846 roku, Wiosna Ludów, uzyskanie autonomii, początki kształtowania się ruchu robotniczego i chłopskiego, a przede wszystkim następuje nasilenie tendencji niepodległościowych nie tylko wśród Polaków, lecz w znacznie większym stopniu wśród Ukraińców[3]. To właśnie w okresie Wiosny Ludów i latach następnych liberalne kręgi inteligencji, analizując przyczyny rabacji chłopskiej (1846), utwierdziły się w przekonaniu, że krótkowzroczna polityka oraz egoizm sfer ziemiańskich i ugrupowań konserwatywnych, niedbających i nietroszczących się o oświecanie ludu, doprowadziły do tak tragicznych wydarzeń w kraju. Chcąc uniknąć podobnych sytuacji wysunęły hasło rozwoju oświaty i *uobywatelnienia ludu* poprzez zakładanie społecznych towarzystw oświatowych, skupiających ziemian, księży, nauczycieli i przedstawicieli inteligencji kształtujących na bazie wspólnoty religijnej i kulturalnej poczucie solidaryzmu społecznego, przede wszystkim wśród chłopów. Również docierające z Zachodu idee i hasła odrodzenia narodowego padały na podatny grunt krajów słowiańskich, zamieszkujących monarchię austro-węgierską. Docierały również, aczkolwiek ze znacznym opóźnieniem, do Ukraińców galicyjskich. Świadczy o tym wypowiedź przedstawiciela ukraińskiego odrodzenia narodowego w Galicji Markiana Szaszkiewicza, który we wstępie do *Rusałki Dniestrowej* w 1837 roku pisał: „Było nam przeznaczone być ostatnimi. Podczas gdy inni, Słowianie sięgają

[3] Dąbkowski T., op. cit.; Michalewska K. (1984). Sprawa Uniwersytetu Ukraińskiego w latach 1848–1914. *Studia Historyczne*, z. 1, s. 35–60; Potocki B. (1905). Kwestia ruska w Galicji i projekt jej załatwienia. *Krytyka*, s. 129–139; Wasilewski L. (1912). Ukraina i sprawa ukraińska. *Świat Słowiański*, t. 1, s. 48–52; Serczyk W. (1993). Drogi i bezdroża ukraińskiej myśli politycznej i narodowej w XX stuleciu. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Historyczne*, z. 103, s. 11–19; Maciak D. (1987). Ukraiński ruch narodowy w Galicji przed I wojną światową. Więź, nr 9; Zabrowarny S. (1989). Tradycje Rusi Kijowskiej w kształtowaniu się świadomości narodowej Ukraińców galicyjskich, *Przegląd Humanistyczny*, nr 10, s. 55–69; Marachow G. I. (1975). Polsko-ukraińskie związki rewolucyjne (50–70 lata XIX wieku). *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Historyczne*, z. 54, s. 55–70.

szczytów i jeżeli nie już to niebawem pobratają się z pełnym jasnym słońcem, my [nadal jesteśmy – J.P.] na dole, w gęstej i chłodnej mgle toniemy"[4].

Wyraźny przełom w rozwoju ukraińskiego ruchu narodowego w Galicji nastąpił w latach 1846–1848. Pierwsza cezura czasowa oznacza upadek autorytetu polskości na terenie Galicji Wschodniej. Ukraińcy, współpracując z austriacką administracją rządową, spodziewali się uzyskać tożsamość narodową, kulturalną i oświatową. W okresie Wiosny Ludów ruch ukraiński, pod kierownictwem Hołownej Ruskiej Rady, aspirował do reprezentowania Ukraińców mieszkających w monarchii habsburskiej, ambicjonalnie też dążył do realizacji własnych celów narodowych i politycznych[5]. Jednakże upadek rewolucji, brak wsparcia i pomocy austriackiej biurokracji spowodowały wyraźny spadek i regres aktywności nacji ukraińskiej. Tym samym poziom jej rozwoju narodowego i świadomości znacznie odbiegał od oczekiwań ogółu społeczeństwa, gdyż warstwy społeczne gotowe popierać działania na polu odrodzenia narodowego i kształtowania tożsamości narodowej były nadal słabe i nieliczne, by mogły podtrzymać i rozwijać z powodzeniem dotychczasową działalność w różnych dziedzinach życia społeczno-politycznego[6].

Narodowy ruch ukraiński w Galicji w latach pięćdziesiątych XIX stulecia rozpoczynał swą działalność od tworzenia alfabetu i języka literackiego, poprzez rozbudowę szkolnictwa, rozwój życia naukowego, kulturalnego, kończąc na budowie samodzielności gospodarczej. Szczególną rolę w tym procesie odegrał Kościół greckokatolicki – jego kapłani i wspólnoty parafialne, który dla chłopa ukraińskiego stał się Kościołem narodowym i wyznacznikiem przynależności narodowej, wiążącym ich wyznawców językiem i ceremoniałem. Z grupy tej wywodzili się propagatorzy idei narodowej i budowniczowie szkół ukraińskich, wspierający badania historyczne i etnograficzne, którzy wprowadzali wśród jednostek ład i odpowiednio organizowali zbiorowości. Prowadząc działalność wielokierunkową na terenach wielonarodowych, w imię idei chrześcijańskiej łagodzili powstające wówczas konflikty oraz starali się utrzymywać w swych środowiskach poprawne stosunki dobrosąsiedzkie. Szczególnie uwydatniło się to nieco później,

[4] Zabrowarny S. (1989). Tradycje Rusi Kijowskiej w kształtowaniu się świadomości narodowej Ukraińców galicyjskich. *Przegląd Humanistyczny* 10, s. 55.

[5] Radzik R. (1975). *Między reakcją a rewolucją. Studia z dziejów ukraińskiego ruchu narodowego w Galicji w latach 1848–1849*, Warszawa-Kraków; Kozik J. (1971). Ziemie ukraińskie w latach 1795–1917. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Historyczne*, z. 32, s. 279–301.

[6] Radzik R. (1981). Instytucjonalny rozwój ruskiego ruchu narodowego w Galicji Wschodniej w latach 1848–1863. *Kwartalnik Historyczny*, z. 4, s. 963–964; tenże (1981). Społeczne uwarunkowania formowania się ukraińskiej świadomości w Galicji Wschodniej w latach 1830–1863. *Kultura i Społeczeństwo*, nr 1–2, s. 295–311.

za rządów metropolity Andrija Szeptyćkiego, który nadał Kościołowi charakter narodowotwórczy i zadbał o ważne sprawy w zakresie funkcjonowania państwa[7].

Nieco wcześniej szczególną rolę w zakresie kształtowania świadomości narodowej społeczeństwa ukraińskiego poprzez język i obrządek ojczysty spełniły seminaria duchowne: Barbareum w Wiedniu, Studium Ruthenum przy Uniwersytecie Lwowskim, Generalne Seminarium we Lwowie oraz seminaria diecezjalne we Lwowie i Przemyślu. Wychowywano i kształcono w nich krzewicieli i animatorów oświaty wśród ludu. Pierwsze sygnały odrodzenia narodowego pojawiły się w Przemyślu. W nim grupa świadomej inteligencji duchownej prowadziła intensywną działalność oświatowo-kulturalną. Zakładała szkółki ludowe przy cerkwiach, organizowała czytelnie, wydawała książki w języku ludowym oraz założyła Instytut dla Diaków i Nauczycieli. Podobną działalność kulturalno-oświatową prowadzili M. Szaszkiewicz, J. Hołowacki i I. Wahylewicz, którzy powołali do życia kółko oświatowe zwane Ruską Trójcą. Korzystając z doświadczeń działaczy odrodzenia narodów słowiańskich, zbierali pieśni ludowe, przekazy i dokumenty historyczne. Rozwinęli działalność naukową, własną, oryginalną twórczość literacką, odwołując się do tradycji i mowy ludu. Ich twórczość naukowa i literacka, jak i działalność społeczna, przesiąknięta ideologią na wskroś narodową oraz myśleniem historycznym, spotkała się z uznaniem społecznym. Oto jak pisał o nich Iwan Franko*:* „W myślach ich, a zwłaszcza u M. Szaszkiewicza rozwijały się i jaśniały dalsze szersze zamysły: [pragnęli – J.P.] wytworzyć jednolity, południowy język ruski i literaturę i przy ich pomocy wskrzesić cały południowo-ruski naród do nowego życia duchowego i społecznego”[8]. To z ich inicjatywy powstała we Lwowie pierwsza ukraińska instytucja polityczna – Hołowna Rada Ruska, która wzorując się na działaniach polskiej Rady Narodowej, kierowała do władz austriackich petycje i adresy poddańcze, organizowała oddziały gwardii narodowej, reprezentowała społeczność ukraińską w Galicji na Zjeździe Słowiańskim w Pradze, domagała się w imieniu społeczności ukraińskiej uznania praw języka ukraińskiego w szkolnictwie i urzędach, równouprawnienia narodowego, religijnego i politycznego, a także podziału Galicji na Wschodnią – ukraińską i Zachodnią – polską. Jednakże chwiejna i niezdecydowana polityka rządu austriackiego i administracji krajowej, negatywny stosunek polityków polskich w Wiedniu do sprawy ukraińskiej, a także silna moskalofilska propaganda wpłynęły na charakter i jakość ukraińskiego ruchu i świadomości narodowej w Galicji.

---

[7] Półćwiartek J. (1991). Rola Kościoła na pograniczu etnicznym Polsko-Ruskim czasów nowożytnych (zarys problematyki badawczej, stan badań, postulaty). *Zeszyty Naukowe WSP w Rzeszowie. Seria Społeczno-Pedagogiczna i Historyczna* 3, Historia 2, s. 11–33; Amborski J. (1984). Sprawa oświaty ludowej w Galicji. W: *Pamiętnik Zjazdu Literatów i Dziennikarzy Polskich*, t. 1. Lwów, s. 43 i n.

[8] Franko I. (1981). *Twory w 50 tomach*, t. 29, Kyjiw, s. 43. Szerzej problematyka znalazła odzwierciedlenie w pracy: Potoczny J. (1988). Oświata dorosłych i popularyzacja wiedzy w plebejskich środowiskach Galicji doby konstytucyjnej (1867–1918). W: *Galicja i jej dziedzictwo*. Tom 10. Rzeszów, s. 137–143.

Inteligencja ukraińska (Ustyanowicz, I. Borysikewicz, I. Żukowski, L. Sosnowski, M. Malinowski, T. Leotowicz, I. Zarżycki, I. Limakowski, A. Jazuczyński, I. Hurkewicz i I. Pawnecki), w trosce o potrzebę doskonalenia i rozwoju języka ukraińskiego i rodzimej literatury, zwołała w 1848 w Pradze zjazd uczonych Ukraińców, który postanowili ujednolicić zasady gramatyki i pisowni, określić różnice między językiem ukraińskim i starosłowiańskim, jak również rosyjskim i polskim, wzbogacić wymianę informacji naukowej, rozwinąć twórczość literacką dostosowaną do potrzeb narodu oraz zorganizować, na wzór Maticy Czeskiej, Instytut Narodowy, który winien – zdaniem inicjatorów – sprawować opiekę nad rozwojem literatury ojczystej, stanowić centrum życia kulturalnego i naukowego Rusi galicyjskiej, wydawać prace i koordynować działalność pisarzy i uczonych, gromadzić pamiątki historyczne i zabytki piśmiennictwa języka ukraińskiego, utrzymywać kontakty z uczonymi innych nacji słowiańskich, a także wydawać czasopismo, informujące społeczeństwo o postępach i stanie literatury narodowej[9]. W zaproszeniu skierowanym do ukraińskich uczonych czytamy: „[...] dla szybszego i silniejszego podniesienia naszego piśmiennictwa ruskiego i rozszerzenia wśród ludu pożytecznych nauk i wiadomości, okazuje się konieczna potrzeba wspólnego zjazdu wszystkich uczonych Rusinów, którzy [...] wspólnymi siłami zabraliby się do pracy na niwie piśmiennictwa ruskiego, dotychczas zaniedbanego, podzielili swe prace podług sił i chęci [...], ustanowili w mowie i piśmie stałe granice i formy języka całego narodu ruskiego”[10].

Uczestnicy zjazdu, obradujący w kilku sekcjach (*teologii, prawa, gospodarstwa, literatury ruskiej i języka cerkiewnego, filozofii, nauk przyrodniczych, historii i geografii oraz szkolnej*), wiele miejsca poświęcili sprawom gramatyki, słownictwa, pisowni oraz piśmiennictwu i historii literatury – w połączonych sekcjach *uprawy języka* (sprawy gramatyki, słownictwa i pisowni) i *piśmiennictwa ruskiego* (piśmiennictwo i historia literatury). Zapadły wówczas decyzje ważne dla rozwoju i przyszłości piśmiennictwa ukraińskiego, które przyczyniły się do rozwoju kultury i ukraińskiego języka literackiego poprzez wielokierunkowe działania, m. in.: organizację towarzystw gospodarczych i historycznych; wydawanie popularnych podręczników, w tym podręcznika historii Ukrainy; działalność w kierunku ochrony zabytków historii i kultury; wzmocnienie związków kulturalnych z Rosją i Ukrainą rosyjską; wprowadzenie języka ukraińskiego do gimnazjów oraz rozszerzenie pracy społecznej wokół zakładania szkół i czytelni ludowych. Niestety, nie starczyło im ani sił, ani środków, a i ówczesna sytuacja polityczna nie sprzyjała pełnej realizacji zamierzonych celów i zadań. Jednakże w przeddzień zamknięcia obrad Zjazdu udało się powołać do życia Hałycko-Ruską Matycę, stowarzyszenie dbające o rozwój piśmiennictwa narodowego „[...] dla ugruntowania wiary i obyczajności, rozszerzania wiadomości, rozwoju pięknego języka i pięknego pisma,

[9] Woznjak M. (1908). Projekt prawopysy Iwana Żukiwśkoho na zjizdi ruśkych uczenych. *Zapiski Naukowe Towarzystwa Szewczenki*, t. 82, s. 53.

[10] Woznjak M., op. cit., s. 53 i n.

rozwoju rzemiosła, gospodarstwa, pedagogiki i dobrego wychowania"[11]. Było to jedyne stowarzyszenie kulturalno-oświatowe w Galicji dostępne dla wszystkich klas społecznych, w tym osób duchownych i świeckich, posłów chłopskich, rzemieślników, mieszkańców gromad wiejskich i organizacji miejskich.

Wprawdzie Zjazd przyczynił się do rozbudzenia świadomości narodowej społeczeństwa ukraińskiego, zmobilizował liberalną i postępową inteligencję, która w poważnym stopniu spowodowała izolację konserwatywnych i klerykalnych kół Rady Głównej i Konsystorza, to niemniej jednak wybory do zarządu Matycy wykazały, że inteligencja nadal nie potrafiła zdecydowanie odsunąć sił wstecznych od kierowania sprawami kultury i oświaty narodowej, gdyż o wszystkich sprawach decydowali – ściśle związani z greckokatolicką hierarchią duchowną – członkowie zarządu, którzy zagubili pierwszy i podstawowy cel Matycy – służbę dla ludu i dbałość o rozwój języka ukraińskiego.

Mimo podjętych działań społecznych i kulturalno-oświatowych świadomość i tożsamość społeczna Ukraińców nadal była na niskim poziomie. Ukraińcy nie potrafili w pełni pokonać niesprzyjających zewnętrznych i wewnętrznych uwarunkowań. Wprawdzie w następnych latach przechodzili różne metamorfozy, to jednakże po chwilowym załamaniu w latach sześćdziesiątych XIX w. następował powolny rozwój ruskich instytucji życia społecznego i politycznego. Szczególną rolę w tym procesie spełniła poezja Tarasa Szewczenki, która w latach 1859–1860 wzbudziła prawdziwy entuzjazm wśród młodzieży ukraińskiej. Ruskie Hromady Narodowe, gromadziły młodych Ukraińców, którzy dążyli do rozwoju rodzimej literatury, odczuwali potrzebę uświadomienia narodowego, a także głosili hasła zbratania i jedności Rusinów galicyjskich z naddnieprzańskimi. Grupowali się wokół kolejno wydawanych pism: „Weczernyci" (1862), „Meta"(1863), „Niwa" (1865) i „Rusałka" (1866) oraz Towarzystwa „Ruśka Besida", które zaktywizowały środowiska, szczególnie na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XIX stulecia, tym samym wpłynęły na wzrost świadomości narodowej Ukraińców[12]. W tym też okresie pod wpływem wzrostu czytelnictwa utworów T. Szewczenki i P. Kulisza, galicyjska literatura rusińska weszła na właściwe tory.

Pod koniec lat osiemdziesiątych XIX w. Galicja Wschodnia stała się centralnym ośrodkiem ukraińskiego ruchu narodowego. Obok starych działaczy politycznych, jak J. Romańczuk, O. i W. Barwińscy, prowadzili działalność także młodzi – I. Franko, M. Pawłyk, którzy – zafascynowani ideami Drahomanowa – przystąpili do akcji uświadamiania społeczno-politycznego szerokich mas ludowych. Byli przekonani, że zaniedbania w zakresie agitacji, szczególnie wśród mas ludowych, doprowadziły do klęski Ukraińców w wyborach parlamentarnych, tym samym przyczyniły się do uwstecznienia życia społeczno-politycznego naro-

[11] *Ustawy sojedynenija k rozmnożeniju pyśm rusych, zawiazanoho w hołownom hrodi Lwowi dnia 1 czerwca 1848*, paragraf 1, s. 273. Statut ten przyjęto na zjeździe uczonych.

[12] Łewyćkyj K. (1926). *Istorija politicznoji dumky hałyćkych ukrajinciw 1848–1914*. Cz. 1. Lwiw, s. 100–191.

du. Jednakże pod koniec XIX stulecia i w pierwszych latach XX w. obserwuje się wśród Ukraińców wyraźny rozwój ruchu politycznego. Powstało wówczas wiele partii i ugrupowań politycznych, które proponowały różnorodne sposoby rozwiązania narodowych, politycznych, oświatowych oraz socjalno-ekonomicznych problemów Ukrainy. Wprawdzie partie te w przeważającej mierze znajdowały się w rękach inteligencji ukraińskiej, najczęściej o poglądach i przekonaniach lewicowych, nierzadko ideologicznie skłóconej i frakcyjnie rozbitej, to niemniej jednak fakt ten świadczy o tym, iż rozwijający się ruch wstępował wyraźnie w nowe polityczne stadium rozwoju.

Pomimo autonomii i sprzyjających warunków rozwoju oświaty i kultury w zaborze austriackim, sytuacja w galicyjskim szkolnictwie elementarnym, szczególnie w szkołach ukraińskich, przedstawiała się znacznie gorzej aniżeli w pozostałych krajach monarchii austriackiej. Dla przykładu, w 1863 r. naukę elementarną pobierało zaledwie 23 proc. ogółu obowiązanych, z czego znikomy procent obejmował dzieci wiejskie. Znacznie gorsza sytuacja w tym względzie występowała we wschodniej części kraju[13]. W 1899 w powiecie kołomyjskim w publicznych i prywatnych szkołach ludowych uczyło się 8744 uczniów, natomiast poza nią pozostawało około 14852 dzieci. Wprawdzie w pierwszych latach XX stulecia sieć szkolna ulegała ciągłej rozbudowie i liczba dzieci objętych nauczaniem elementarnym także się powiększała, to jednak liczba szkół jak na ówczesne potrzeby kraju była ciągle znikoma. Wśród nacji ukraińskiej funkcjonowały wyłącznie szkółki wiejskie, jedno-, dwu-, i trzyklasowe, zaliczane do placówek niższej kategorii. Wszelkie zmiany w zakresie stopnia organizacyjnego szkółek w terenie następowały najczęściej w wyniku przekształcania je w szkoły z polskim językiem wykładowym, co wywoływało ostre protesty ludności ukraińskiej[14]. Ponadto ludność ruska niezadowolona była z działalności Towarzystwa Szkoły Ludowej na tym terenie, oskarżając je o planową polonizację ludności ukraińskiej poprzez zakładanie szkółek bądź dodatkowych klas z polskim językiem wykładowym, a także tworzenie różnorodnych polskich placówek oświaty dorosłych. Działalność ta w konsekwencji doprowadziła do zaostrzenia konfliktów i zakłócenia współżycia dwóch narodowości[15].

Pod koniec XIX stulecia w zasadzie wszystkie nacje, a przede wszystkim Ukraińcy wyraźnie ujawnili własne aspiracje państwowe i narodowościowe, które

---

[13] Archiw. Rada Oświatowa w Kołomyi do Sejmu Krajowego we Lwowie z dnia 3 IV 1926, sygn. 3024 u.

[14] Przeciw tego rodzaju praktykom protestowali posłowie ukraińscy. Dulczewski Z. (1953). *Walka o szkołę galicyjską*. Warszawa, s. 198; a także teksty interpelacji poselskich z lat 1913–1914, przechowywane w Centralnym Państwowym Archiwum Historycznym we Lwowie (Centralnyj Derżawnyj Istoryczнyj Archiw – dalej: CDIA) f. 178, op. 1, d 4805.

[15] Stępowski M. (1911). *Towarzystwo Szkoły Ludowej, jak powstało, co zrobiło, do czego dąży. 1891–1911*. Kraków; Pruchnicki Z. (1916). *Dwudziestopięciolecie Towarzystwa Szkoły Ludowej (3 maja 1891 – 3 maja 1916)*. Lwów; Miąso J. (1991). Z dziejów szkolnictwa ukraińskiego w Galicji (1867–1914). *Rozprawy z Dziejów Oświaty*, t. XXXIV, s. 6.

uzewnętrzniały się w działalności politycznej, częściowo gospodarczej, a przede wszystkim w upowszechnianiu nauki oświaty i kultury. Ukraińcy, mając na uwadze potrzebę stworzenia własnej narodowości i rodzimego państwa, wypracowali alfabet, opracowali dzieje i historię narodowej kultury, utworzyli katedry ruskiego uniwersytetu, zorganizowali wiele państwowych i prywatnych szkół średnich, kilka szkół zawodowych, rozbudowali szkolnictwo ludowe, częściowo dopracowali się własnej kadry nauczycielskiej i podręczników szkolnych, a także rozwinęli na szeroką skalę działalność organizacji społeczno-kulturalnych i oświatowych. Wprawdzie szkoła ludowa do wybuchu pierwszej wojny światowej nie stała się jedyną instytucją powszechnego kształcenia, to niemniej jednak spełniła ogromną rolę w likwidacji zacofania kulturalnego, stała się szkołą kształtowania świadomości społecznej, politycznej i narodowej. Wprawdzie nie zlikwidowała analfabetyzmu, nadal zjawiska masowego, jednak przyczyniła się do jego znacznego spadku, zwłaszcza wśród młodego pokolenia. Duże zacofanie galicyjskiego systemu szkolnego, zwłaszcza elementarnego, jego słabe przygotowanie do realizacji podstawowych potrzeb oświatowych najszerszych warstw społecznych, rozwijający się żywiołowo ruch ludowy i robotniczy spowodowały ożywienie inicjatyw społecznych przede wszystkim w dziedzinie oświaty pozaszkolnej dorosłych. Rozwinęły wszechstronną pracę oświatową towarzystwa o zróżnicowanym programie ideowym i zakresie działania. Prowadziły wśród najbardziej upośledzonych mas społeczeństwa galicyjskiego szeroką akcję popularyzacji wiedzy, uświadamiania społeczno-politycznego, kształcenia i wychowania obywatela w duchu narodowym na różnorodnych poziomach kształcenia wśród dzieci, młodzieży i dorosłych.

2. Działalność oświatowa Ukraińskiego Towarzystwa Pedagogicznego

Na ziemiach byłego zaboru austriackiego do akcji popularyzacji wiedzy na różnych poziomach kształcenia dorosłych włączyło się wiele stowarzyszeń robotniczych i oświatowo-kulturalnych. Szczególną aktywnością w tym względzie wykazało się Towarzystwo Pedagogiczne (polskie i ukraińskie) we Lwowie. Towarzystwo to, a także wiele innych organizacji oświatowych i kulturalnych o mniejszym zasięgu działania, podejmowało różnorodne formy upowszechniania i popularyzacji oświaty i kultury w różnych środowiskach społeczeństwa galicyjskiego doby autonomicznej. Było to stowarzyszenie o charakterze profesjonalnym i ponadlokalnym zasięgu działania, które skupiało nauczycieli zarówno szkół ludowych, średnich, jak i wyższych, narodowości polskiej i ukraińskiej. Jednakże antagonizmy narodowościowe i tendencje separatystyczne, jakie ujawniły się wewnątrz organizacji w latach osiemdziesiątych XIX stulecia sprawiły, że nauczyciele ukraińscy odłączyli się od Towarzystwa Pedagogicznego. W 1884 roku odłączyli się także nauczyciele szkół średnich i wyższych i utworzyli własną organizację pod nazwą

Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych, gdyż jedni i drudzy byli przekonani, iż będą znacznie lepiej realizować założone cele i zadania, a więc aktywizować zawodowo i społecznie galicyjskie środowisko pedagogiczne, wypracowywać jego etos zawodowy i bronić praw nauczycieli, doskonalić działalność dydaktyczno-wychowawczą i samokształceniową.

Działalność Towarzystwa Pedagogicznego w Galicji, szczególnie w początkowym okresie, spotkała się z dużym zainteresowaniem ogółu społeczeństwa, które włączyło się w nurt jego poczynań, tj., podnoszenia ogólnego i zawodowego poziomu wykształcenia nauczycieli poprzez konferencje krajowe, okręgowe, kursy dokształcające krajowe i zagraniczne, zakładanie bibliotek i czytelni, a także propagowanie czytelnictwa. Obok tych form prowadziło bogatą działalność wydawniczą, zakładało szkoły, bursy dla dzieci nauczycielskich, a także organizowało kolonie wakacyjne. Wychodząc naprzeciw potrzebom społecznym, włączyło się aktywnie w nurt pracy oświatowej i kulturalnej wśród szerokich kręgów społeczeństwa galicyjskiego. Prowadziło mrówczą pracę w zakresie upowszechniania oświaty i kultury wśród najuboższych warstw społecznych poprzez powszechne wykłady, odczyty i pogadanki, szkoły i kursy dla dorosłych analfabetów oraz biblioteki i czytelnie ludowe.

Pracę organiczną w Galicji Wschodniej, zwłaszcza na polu oświaty i wychowania, prowadziło założone w 1881 roku Ruskie Towarzystwo Pedagogiczne, które powstało z inicjatywy działaczy narodowych opowiadających się wówczas za ugodą z polskimi władzami administracyjnymi. Ruskie Towarzystwo, wzorując się na działalności Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, przystąpiło do organizowania podobnych form pracy oświatowej w szerokich kręgach społeczeństwa ukraińskiego. W tym celu utworzyło fundusz zapomogowy dla nauczycieli, zorganizowało we Lwowie bursę dla młodzieży gimnazjalnej, wydawało książki dla młodzieży, czasopismo „Uczytel", przeznaczone dla nauczycieli, oraz „Dzwinok" – dla dzieci. Zakładało bursy, organizowało kursy przygotowawcze dla kandydatów do gimnazjum, kursy dla analfabetów oraz konferencje pedagogiczne. Prowadziło szeroką kampanię uświadamiającą na rzecz rozwoju szkolnictwa narodowego, występowało do władz oświatowych i politycznych z wnioskami w sprawie tworzenia szkół ukraińskich na różnym stopniu kształcenia. Wreszcie zakładało i utrzymywało własne szkoły ludowe, wydziałowe, seminaria nauczycielskie utrakwistyczne i gimnazja. Dlatego też wśród społeczności ukraińskiej jego działalność cieszyła się dużym poparciem i uznaniem społecznym[16].

Szczególną rolę w życiu kulturalno-oświatowym spełniali nauczyciele i kadra kierownicza nauczycielskich seminariów utrakwistycznych, w większości pochodzenia ukraińskiego, która – zdaniem A. Meissnera – prezentowała się korzystnie i przejawiała dużą aktywność zawodową i naukową. Wśród 200 wyodrębnionych nauczycieli ukraińskich ponad 20 (łącznie z dyrektorami) prowadziło w środo-

[16] Miąso J. (1991). Z dziejów szkolnictwa ukraińskiego w Galicji (1867–1914). *Rozprawy z Dziejów Oświaty*, t. 34, s. 70.

wisku zamieszkania szerszą działalność społeczno-polityczną, naukową lub też kulturalno-oświatową. Wśród nich wymienić należy: Aleksandra Barwińskiego, Teodora Biłeńkiego, dra Seweryna Dniestrzańskiego, dra Jana Jachno, Jana Biczaja, dra Włodzimierza Kocowskiego, Jana Kossaka, Józefa Kerekjarto, dra Michała Kociubę, Stefana Kuryłowicza, dra Józefa Makoweja, dra Tadeusza Mandybura, Jana Matwijówa, Emiliana Partyckiego, Zygmunta Sawczyńskiego, Tytusa Słoniewskiego, Bazylego Tysowskiego, Michała Wagilewicza i wielu innych, chociażby w Galicji Zachodniej (Andrzej Kos, prof. Bogdan Łepki, Józef Tretiak, Konstanty Bielecki)[17].

Ujmując globalnie wspomnianą grupę można zauważyć, iż prawie wszyscy nauczyciele legitymowali się studiami wyższymi, które niejednokrotnie uzupełniali studiami zagranicznymi. Wielu z nich posiadało tytuł doktora nauk filozoficznych, jednak większość reprezentowała nauki matematyczno-przyrodnicze i techniczne. Prawie wszyscy wymienieni nauczyciele należeli do aktywnych działaczy ukraińskich towarzystw kulturalno-oświatowych *Proswity, Ridnej Szkoły* oraz naukowych, zarówno krajowych: Naukowego Towarzystwo im. Szewczenki, Akademii Umiejętności w Krakowie, jak i zagranicznych (głównie austriackich i niemieckich). Byli świadomi, że stanowią elitę intelektualną społeczeństwa ukraińskiego i mają do spełnienia *dziejową misję* w zakresie budzenia świadomości narodowej Ukraińców, podniesienia ich poziomu umysłowego i kulturalnego, słowem - budowanie podstaw bytu narodowego. Dlatego podejmowali działalność polityczną, społecznie angażowali się w prace oświatowe, wokół zakładania szkół ludowych i średnich z językiem ojczystym, organizowania towarzystw oświatowych, kulturalnych, gospodarczych i ekonomicznych, wydawania dzienników i czasopism fachowych, a także popularyzowania oświaty i kultury wśród dorosłych[18].

Ukraińskie elity intelektualne znakomicie znały polską oświatę i kulturę, tym samym z powodzeniem posiadaną wiedzę stosowały w pracy społecznej i zawodowej, szczególnie w zakresie przygotowania kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Potrzeba współpracy przejawiała się również w działalności pozaszkolnej. Wielu nauczycieli ukraińskich należało do polskich organizacji nauczycielskich i oświatowych, a także towarzystw naukowych. Wyniki własnych badań ogłaszali nie tylko w języku ukraińskim, lecz również w polskim i niemieckim. Rozprawy najczęściej miały charakter wskazań natury praktycznej, które publikowali w polskich periodykach naukowych i czasopismach pedagogicznych, przeznaczonych z reguły dla nauczycieli szkół ludowych. Również elita seminariów nauczycielskich spełniła poważną rolę w opracowaniu podręczników dla ukraińskich i pol-

[17] Meissner A. (1998). Udział ukraińskich nauczycieli w życiu społecznym Galicji (na przykładzie kadry pedagogicznej zatrudnionej seminariach nauczycielskich). W: *Rola mniejszości narodowych w kulturze i oświacie polskiej w latach 1700–1939*, A. Bilewicz i S. Walasek (red.), Wrocław, s. 79–98.

[18] Ibidem, s. 18.

skich szkół ludowych i średnich. Przyczyniła się do rozwoju dydaktyki szkoły ludowej oraz metodyk szczegółowych kilku przedmiotów nauczania szkół średnich. Wreszcie należy podkreślić, iż pedagodzy ukraińscy mieli poważny i bezpośredni wpływ na jakość i poziom szkolnictwa elementarnego i średniego Galicji. Wielu z nich sprawowało funkcje członków Rady Szkolnej Krajowej, inspektorów krajowych (A. Barwiński, S. Dniestrzański, J. Matijów) oraz inspektorów powiatowych (J. Kerekjarto, T. Słoniewski). Należy również wspomnieć, iż wielu nauczycieli pochodzenia ukraińskiego pracowało w polskim szkolnictwie średnim, przede wszystkim w gimnazjach klasycznych, gdzie możliwość aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym była o wiele większa niż w seminariach nauczycielskich.

W wyniku analizy różnorodnych i bogatych treściowo źródeł archiwalnych można stwierdzić, iż galicyjskie Ruskie (Ukraińskie) Towarzystwo Pedagogiczne, zrodzone z dążeń postępowych nauczycieli, inicjowało w szerokich kręgach społeczeństwa ukraińskiego bogate formy działalności oświatowej i kulturalnej. Proponowało szerokim warstwom społecznym aktywne uczestnictwo w różnorodnych formach edukacji szkolnej i pozaszkolnej. Upowszechniało i popularyzowało elementy nauki, podstawy wiedzy i kultury, zakładało biblioteki i czytelnie, rozwijało zainteresowania i kulturę czytelniczą wśród dzieci, młodzieży i dorosłych. Poprzez działalność edytorską rozbudzało zainteresowania najszerszych warstw społeczeństwa problemami edukacyjnymi, oświatowymi i kulturalnymi oraz starało się pozyskać jego szerokie kręgi dla spraw szkoły, wychowania i nauczania.

3. Towarzystwo Naukowe im. Tarasa Szewczenki i jego wpływ na kształt tożsamości narodowej Ukraińców Galicji Wschodniej

Niezwykle ważną rolę w życiu społecznym, politycznym, naukowym i kulturalnym Ukrainy pełniło założone w 1873 roku Towarzystwo im. Tarasa Szewczenki, skupiające wielu wybitnych uczonych i działaczy oświatowych nie tylko z części Wschodniej Galicji, lecz także z pozostałej części Ukrainy, będącej pod wpływem politycznym i kulturalnym Rosjan. Powstało ono z inicjatywy i ofiar pieniężnych patriotów naddnieprzańskich, którzy z powodu wzmożonej rosyjskiej represji, napotykali na trudności w zakresie prowadzenia badań nad historiografią ukraińską. Towarzystwo stało się wówczas wszechukraińskim centrum naukowym i ogniskiem pracy historycznej. Organizowało i wspierało badania w różnych dziedzinach nauki, przede wszystkim w zakresie historii, dziejów języka i literatury ukraińskiej oraz etnografii. Wydało wiele serii prac naukowych z różnych

dziedzin wiedzy oraz wspomagało mniejsze wydawnictwa w tym względzie[19] Stąd też w dziejach rozwoju nauki i kultury ukraińskiej zajęło pozycję podobną jak Krakowska Akademia Umiejętności w historii nauki polskiej[20].

Towarzystwo Naukowe Szewczenki (TNSz) już w pierwszym okresie działalności rozwinęło dużą aktywność naukową w trzech sekcjach: historyczno-filozoficznej pod kierownictwem Natal Wachnianina, filologicznej – Omeliana Ogonowskiego, a także matematyczno-przyrodniczo-lekarskiej pod kierunkiem Iwana Werchratskiego. W latach 1892–1894 wydało trzy tomy „Zapisków TNSz", dwa nowe periodyki „Diennik Prawniczy" i „Ruską Bibliotekę Historyczną", jak też kilkanaście książek z zakresu literatury pięknej i naukowej, m. in.: „Słownik prawniczy" K. Lewickiego, oraz rozpoczęło pod redakcją Umanca pracę nad „Słownikiem rosyjsko-ukraińskim"[21].

Właściwa eksplozja naukowego rozwoju i działalności Towarzystwa Naukowego Szewczenki nastąpiła z chwilą przybycia do Lwowa wybitnego historyka Mychajły Hruszewskiego (1866–1934), który nie tylko dokonał reorganizacji Towarzystwa, lecz stanął na czele sekcji historyczno-filozoficznej, skupił wielu wybitnych naukowców Ukrainy Prawobrzeżnej i Lewobrzeżnej, tym samym znacznie uaktywnił pracę sekcji. „Zapiski TNSz" przekształcił w kwartalnik naukowy, nieco później w dwumiesięcznik. W wyniku tych działań do 1913 roku sekcja wydała 110 tomów cennego czasopisma na odpowiednio dobrym poziomie naukowym.

Towarzystwo w szczytowym okresie działalności naukowej i wydawniczej wydało kilkanaście cyklicznych wydawnictw m.in.: „Kronikę" (do 1915 r. 66 wydań w języku ukraińskim i 59 w języku niemieckim), „Materiały do etnologii ukraińsko-ruskiej" (20 tomów), „Zbiór etnograficzny" (37 tomów), „Źródła do historii Ukrainy-Rusi" (11 tomów), „Pamiątki języka i literatury ukraińsko-ruskiej" (7 tomów), „Archiwum ukraińsko-ruskie"(13 tomów), „Zbiór sekcji filologicznej" (18 tomów), „Zbiór sekcji historyczno-filozoficznej" (15 tomów), „Zbiór sekcji

[19] Towarzystwo posiada bogatą literaturę przedmiotu, m.in.: Gnatiuk W. (1923). *Towarzystwo Naukowe imienia Szewczenki. Z okazji 50-lecia założenia (1873–1923)*, Lwów; Gnatiuk W. (1984). Towarzystwo Naukowe imienia Szewczenki we Lwowie. Zarys historyczny pierwszego 50-lecia. *Dziennik Literacko-Naukowy*. Lwów, ks. I_IX. Wydanie drugie z przedmową Włodzimierza Janewa, Monachium-Paryż 1984; Studziński K. (1929). *Towarzystwo Naukowe im. T. Szewczenki we Lwowie (1873–1923)*. Lwów; Kubijowicz W. (1949). *Zarys historii Towarzystwa Naukowego im. Szewczenki (1873–1949)*. Nowy Jork-Monachium; Doroszenko W. (1951). *Ognisko nauki ukraińskiej – Towarzystwo Naukowe im. Szewczenki*. Nowy Jork-Filadelfia; Winar L. (1970). *Mychajło Gruszewski i Towarzystwo Naukowe im. Tarasa Szewczenki 1892–1930*. Monachium; Krawciw B., Kubijowicz W. (1966). Towarzystwo Naukowe im .Tarasa Szewczenki. W: *Encyklopedia ukrainoznawstwa*. Paryż-Nowy Jork, t. 5, s. 1711–1713; Padoch J. (1983). *Niezniszczalne Towarzystwo. Z okazji 110-lecia TNSz*. Nowy Jork; Muszynka M. (1995). Towarzystwo Naukowe im. Szewczenki i jego rola w narodowym odrodzeniu Ukraińców na terenie Galicji. W: *Galicja i jej dziedzictwo. Nauka i Oświata*, , t. 3, s. 69–78; Łucki S. (1904). Kulturalny stan współczesnej Rusi Galicyjskiej. *Krytyka*, t. 1. s. 33–41.

[20] Miąso J., op. cit., s. 69; Łucki S., op. cit., s. 38.

[21] Muszynka M., op. cit., s. 71.

matematyczno-przyrodniczo-lekarskiej" (21 tomów), „Studium bibliografii ukraińskiej" (4 tomy), „Studium z zakresu nauk społecznych i statystyki" (3 tomy) i inne[22].

W latach 1898–1905 TNSz wydawało „Dziennik Literacko-Naukowy", a od 1901 roku „Bibliotekę Ukraińską" – najlepszy i najciekawszy merytorycznie magazyn literacko-społeczny o znaczeniu ogólnoukraińskim. Pod kierunkiem M. Hruszewskiego funkcjonowała „Ukraińsko-ruska spółka wydawnicza", która w latach 1898–1914 wydała prawie 300 tytułów literatury pięknej i popularnonaukowej, w tym także wiele pozycji z klasyki światowej. W. Hnatiuk, oceniając przedwojenny okres działalności TNSz, słusznie stwierdził, iż „...poprzez [….] działalność wydawniczą Towarzystwo zyskało powszechne uznanie w świecie naukowym [...]. I jeżeli [Ukraińcy – J.P.] szerzej są rozpoznawani w świecie, wynika to z działalności TNSz[23].

Analiza zebranego materiału źródłowego pozwala stwierdzić, że TNSz we Lwowie wywarło olbrzymi wpływ na rozwój świadomości i tożsamości narodowej Ukraińców nie tylko w Galicji Wschodniej. Przyczyniło się w poważnym stopniu, przede wszystkim wśród inteligencji, do wzrostu aktywności politycznej, naukowej, kulturalnej i społecznej wielu ugrupowań politycznych, organizacji społecznych i religijnych, towarzystw kulturalnych itp. Jego członkowie aktywnie uczestniczyli w licznych konferencjach naukowych i kongresach europejskich. Utrzymywali kontakty naukowe i współpracowali z ponad 200 instytucjami i redakcjami z całego świata. Towarzystwo w ten sposób rocznie wzbogacało zasoby biblioteczne przynajmniej o 500 różnorodnych wydawnictw zagranicznych. Tuż przed pierwszą wojną światową prowadziło pokaźną bibliotekę, która zawierała w swym zbiorze około 20000 tomów cennych krajowych i zagranicznych wydawnictw naukowych i beletrystycznych[24]. Jednakże pierwsza wojna światowa spowodowała ogromne zniszczenia i przyczyniła się do znacznego upadku działalności TNSz we Lwowie. Wojska rosyjskie skonfiskowały drukarnię, zniszczyły poważną część archiwum, biblioteki i eksponatów muzealnych. Mimo tych zniszczeń

---

[22] Muszynka M., op. cit., s. 71; Łepki B., *Towarzystwo Naukowe imienia Szewczenki we Lwowie*, (uzup. bibliogr.) s. 109–120; Łucki S., op. cit., s. 38–39.

[23] Muszynka M. (1987). Włodzimierz Hnatiuk. *Zapisy TNSz*. Paryż, t. 207: Muszynka M., op. cit., s. 72.

[24] W drugiej połowie wieku XIX i na początku XX z polskimi towarzystwami oświatowymi i organami prasowymi współpracowało wielu uczonych ukraińskich m.in.: Iwan Franko, Włodzimierz Hnatiuk, Aleksander Kołessa, Filaret Kołessa, Mikołaj Sumcow. W krakowskim „Świecie Słowiańskim " na początku XX stulecia drukowali prace Bohdan Lepki i Cyryl Studyński. Oni też wykładali literaturę ukraińską na Uniwersytecie Jagiellońskim. Również wielu wybitnych polskich uczonych współpracowało z ukraińskimi towarzystwami naukowymi. Członkami rzeczywistymi Naukowego Towarzystwa im. Tarasa Szewczenki we Lwowie byli m.in.: Aleksander Brückner, językoznawcy Jan Łoś, Kazimierz Nitsch, Baudoin de Courteney oraz etnograf Cezaria Baudoin de Courteney-Jędrzejewiczowa. W „Zapiskach" tego Towarzystwa (NTSz) ukazywały się prace uczonych polskich, a także recenzje rozpraw naukowych swych ukraińskich kolegów.

w późniejszych latach odrodziło się, lecz wszelkie działania w tym względzie wymagały od działaczy i społeczeństwa znacznych sił, olbrzymiego zaangażowania społecznego i dużych środków finansowych.

Zakończenie

W niniejszym artkule przedstawiono jedynie przejawy działalności wybranych towarzystw naukowych i oświatowych, które na terenie Galicji Wschodniej wpłynęły na jakość i kształt świadomości narodowej i społecznej ludności ukraińskiej. Oprócz wspomnianych organizacji należy wymienić przynajmniej kilka towarzystw, stowarzyszeń, organizacji oświatowych i kulturalnych o różnorodnych programach i sile oddziaływania. Były to m.in.: Kijewska Starina, Muzeum W. Tarnowskiego, Wydawnictwo Dziełek Ludowych B. Hriczenki, Czerkawskie Popularne Wydawnictwo, Ukraińsko-Rusińska Wydawnicza Spółka, Chłopska Biblioteka, Artystyczno-Literackie Nowiny, Biblioteka Diła i Młodej Ukrainy, Towarzystwo im. Kaczkowskiego, Ruska Besida i bardzo zasłużona dla Ukraińców Proswita. To pod wpływem wielu wybitnych pisarzy, poetów, twórców kultury, działaczy politycznych, m.in.: Tarasa Szewczenki, P. Kulisza, F. Zarewicza, K. Klimkowicza, O. i W. Barwńskich, O. Ogonowskiego, K. Ustynowicza, M. Dragomanowa, M. Pawłyka, I. Lewickiego-Nieczuja, Iwana Franki i innych, literatura rusińska weszła na właściwe tory odbudowy życia narodowego, kultury i życia literackiego oraz artystycznego. Dla przykładu wymienić należy działalność twórczą Iwana Franki, który w powieściach, dramatach, nowelach i utworach poetyckich po mistrzowsku malował życie chłopa galicyjskiego, robotnika i uczciwego Żyda. W jego poezji przewijał się głęboki liryzm, delikatne odcienie erotyki, zapach dziwnej świeżości i nowości, muzykalność wiersza, język jędrny i bogaty pociągający swym czarem. W wielu tomach przewijają się mistrzowskie przeróbki strof moralizujących, legend, przypowieści, poematów, zaczerpniętych z poezji różnych wieków i narodów. Biła z nich energia i nadzieja na lepszą przyszłość, pomimo że koloryt tych utworów jest raczej ciemny i ponury[25].

W wyniku przemian społeczno-politycznych i ekonomicznych kultura i sztuka ukraińska przetrwała i na przełomie XIX i XX stulecia osiągnęła apogeum. We Lwowie powstało mocne ukraińskie środowisko pisarskie i malarskie, które wpłynęło na rozwój i kształt sztuki malarskiej (m.in.: K. Ustianowicz, T. Kopystyńkyja, I. Trusza, O. Nowokiwśkyja, J. Kuryłas, M. Sosenko, O. Kulczycka). Byli to absolwenci renomowanych akademii sztuk pięknych w Wiedniu, Krakowie i Monachium[26]. Tak więc na przełomie wieków twórcy ukraińskiej literatury, mu-

[25] Moczulski M. *O literaturze ukraińsko-rusińskiej*…., s. 162–163.
[26] Ostrowski J. K. (1997). *Lwów. Dzieje i sztuka*. Kraków 1997, s. 66.

zyki, architektury i malarstwa, którzy przez dziesiątki lat walczyli o swe istnienie, przetrwali i zajęli należne im miejsce wśród wielkich twórców kultury i sztuki[27].

[27] Zaszkilniak L. (1998). *Lwów kolebką ukraińskiej nauki (druga połowa XIX wieku)*. Lwów miasto, społeczeństwo, kultura. T. 2. *Studia z dziejów Lwowa*, H.W. Żaliński, K. Karolak (red.), Kraków 1998, s. 398–403.

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE 2015(2)
ROZPRAWY I MATERIAŁY (HISTORIA WYCHOWANIA), s. 213–224

Ewa Barnaś-Baran
Uniwersytet Rzeszowski

Działalność opiekuńcza Krakowskiego Towarzystwa Dobroczynności w latach 1919–1939

Caring Activity of Cracow Charitable Society in years 1919–1939

Streszczenie

Krakowskie Towarzystwo Dobroczynności zostało założone w 1816 roku w Krakowie. Udzielało ono pomocy ludziom starym, ułomnym, którzy nie mogli zarobić na swoje utrzymanie, wspomagało również dzieci. Po 1918 roku kontynuowało działalność, opiekując się nadal osobami starszymi i dziećmi. Zapewniało schronienie, żywność, odzież, wykształcenie i przygotowanie do pracy. Towarzystwem kierował prezes wraz z Radą Ogólną, protektorem był biskup krakowski książę Adam Sapieha. W okresie międzywojennym, tj. w latach 30., zwiększono liczbę pomieszczeń, zbudowano nowe, remontowano stare. Dokonano zmian w kryteriach przyjęć dla ubogich. W chwili wybuchu II wojny światowej Towarzystwo Dobroczynności zajmowało się 250 ubogimi.

Summary

The Cracow Charitable Society was founded in 1816 in Cracow. It took care of the old, and crippled, who cannot earn their keeping as well as children. After 1918 it continued its activities of taking care of the old people and children from poor families. Housing, food, clothes, education and training preparing to undertake a job were provided. The society was directed by the president and the General Council, and its patron was the Cracow bishop, the duke Adam Sapieha. During the interwar period in the 30s of the twentieth century the number of rooms was increased, the old ones were reconstructed and the new were built. The new admission criteria for the poor were also created. At the outbreak of World War II, the charitable society took care of 250 poor people.

Słowa kluczowe: towarzystwo dobroczynne, biedni ludzie, dobroczynność, dzieci
Keywords: charitable society, poor people, charity, children

Krakowskie Towarzystwo Dobroczynności po odzyskaniu niepodległości przez Polskę kontynuowało pracę dobroczynną, rozpoczętą jeszcze w 1816 r.[1] Podjęta wówczas opieka nad osobami ubogimi, starymi, chorymi, niemającymi możliwości zarobkowania na własne utrzymanie oraz nad ubogimi dziećmi i sierotami nadal była realizowana w zmienionych już warunkach politycznych[2].

Jak dotąd nie posiadamy żadnych opracowań do dziejów omawianego Towarzystwa obejmujących lata 1918–1939, poza wydawnictwami o charakterze ogólnych rozważań związanych z problematyką opieki w Polsce międzywojennej[3].

Celem artykułu jest przedstawienie dziejów Krakowskiego Towarzystwa Dobroczynności w latach 1919–1939, przy czym skoncentrowano się na problemach organizacyjnych, materialnych i personalnych, w mniejszym stopniu na formach i zakresie działalności opiekuńczej. Materiałem źródłowym do realizacji tego tematu były przede wszystkim protokoły posiedzeń Rady Ogólnej Krakowskiego Towarzystwa Dobroczynności z lat 1918–1939, przechowywane w Archiwum Narodowym w Krakowie4.

Po odzyskaniu niepodległości przez Polskę na czele Krakowskiego Towarzystwa Dobroczynności (dalej: KTD) stał prezes, którym był od 1912 r. ks. Jan Krupiński. Jak wynika z wypowiedzi wiceprezesa dr Kazimierza Smolarskiego, sytuacja Towarzystwa przed wybuchem I wojny światowej była na ogół pomyślna. Towarzystwo, oprócz nieruchomości składającej się z dwóch budynków na pomieszczenie zakładu starców i zakładu sierót, kaplicy, infimerji i obszernego ogrodu, posiadało znaczne kapitały, z których dochód pozwalał na utrzymanie na

---

1 *Pamiętnik Towarzystwa Dobroczynności Krakowskiego wydany z powodu obchodzonego w d. 24 i 25 czerwca 1866 r. pięćdziesięcioletniego Jubileuszu wskrzeszenia w roku 1816 tegoż Towarzystwa*. Kraków 1868, s. 72.

2 Zarys dziejów Krakowskiego Towarzystwa Dobroczynności w XIX w. został ukazany w następujących artykułach: Skowron R. (1991). Towarzystwo Dobroczynności. Organizacja i działalność ogólnego domu schronienia ubogich na Wawelu (1816–1846). W: *Studia do dziejów Wawelu*. T. V, s. 479–496; Bąk J. (1946). Opieka społeczna nad sierotami w Krakowskim Towarzystwie Dobroczynności w latach 1816–1916. *Rocznik Krakowski*, s. 99–112; Barnaś E. (1997). Powstanie i pierwsze lata działalności Krakowskiego Towarzystwa Dobroczynności (1816–1820). *Zeszyty Naukowe WSP w Rzeszowie. Pedagogika. Psychologia*. z. 3, s. 87–99; Publiczny wizerunek krakowskich dobroczyńców ludzkości w XIX w. W: *Mężczyzna w rodzinie i społeczeństwie : ewolucja ról w kulturze polskiej i europejskiej*. T. 1: Od średniowiecza do początków XX wieku, pod red. K. Kabacińskiej i K. Ratajczaka, Poznań 2010, s. 205–218.

3 Sala W. (1964). *Praca w zakładach opiekuńczo-wychowawczych (w okresie 1918–1939)*. Warszawa, s. 16–17; 21–22; Puszka A. (2013). *Działalność opiekuńczo-wychowawcza zakonu Sióstr Miłosierdzia Wincentego á Paulo w Lublinie w XIX i XX wieku*. Lublin, s. 298-299.

4 Archiwum Narodowe w Krakowie, sygn. TD 344, 390 k. *Protokoły posiedzeń z lat 1921–1940*.

stałym etacie 105 starców i 40-ga dzieci, nie licząc dzieci-podrzutków umieszczonych po wsiach, a utrzymywanych z kapitałów ś.p. dra Tomasza Kitowskiego”[5].

Sytuacja uległa zasadniczej zmianie w wyniku I wojny światowej. Działalność Towarzystwa musiała ulec znacznemu ograniczeniu, ponieważ częściowo zostały zarekwirowane jego budynki na cele wojenne. Pogorszyła się również jego kondycja finansowa ze względu na ogromny wzrost cen i związany z nim brak możliwości zdobycia niezbędnych środków finansowych na żywność, opał i światło. Wprowadzenie kart chlebowych dodatkowo ograniczało zakup tego podstawowego produktu żywnościowego. Sytuację finansową pogłębiła deprecjacja waluty, która spowodowała, że kapitały Towarzystwa i dochód procentowy zmniejszyły się niemal do zera. Dowodzi tego wypowiedź dra K. Smolarskiego, który na zebraniu Rady Ogólnej informował, że „gotówkę płynną przejadło się wprost i głód i nędza zawitały pomiędzy tych biedaków, których Towarzystwo utrzymywało”[6]. Podkreślił jednocześnie, że zasługą ks. Jana Krupińskiego było podjęcie walki o przetrwanie instytucji, która pomimo problemów dotrwała do 1918 r.

Odzyskanie niepodległości nie przyniosło natychmiastowej poprawy. Inflacja oraz trudności aprowizacyjne, brak zapasów żywnościowych powodowały, że sytuacja finansowa i materialna Towarzystwa systematycznie pogarszała się. W związku z tym na posiedzeniu Rady Ogólnej w grudniu 1919 r. dyskutowano nad możliwością redukcji liczby osób pełniących funkcje administracyjne. Zwracano uwagę na zmniejszenie się stanu kapitałów zakładowych, co powodowało trudności w zorganizowaniu właściwej opieki podopiecznym w zakładzie, a niemal wykluczało przyjmowanie kolejnych potrzebujących. Podjęto decyzję o zlikwidowaniu posady dyrektora oraz kasjera na czas nieograniczony, w związku z tym rozwiązano stosunek służbowy z dyrektorem Stanisławem Stanczykiewiczem. z dniem 1 IV 1920 r. Jego obowiązki przejęły Siostry Miłosierdzia[7]. Siostry te pełniły ponadto w zakładzie KTD funkcje administracyjne i wychowawcze. Rolę ich pracy i zasług podkreślano wielokrotnie na posiedzeniach Rady Ogólnej Krakowskiego Towarzystwa Dobroczynności.

W latach 1920–1930 Towarzystwo nadal borykało się z licznymi problemami. Działalność Towarzystwa w tym okresie możliwa była dzięki zaangażowaniu prezesów ks. J. Krupińskiego, zaś od 1926 r. ks. Karola Nikla, którzy poszukiwali

---

5 AP w Krakowie, sygn. TD 344, k. 111, *przemówienie wiceprezesa Krakowskiego Towarzystwa Dobroczynności dra Kazimierza Smolarskiego wygłoszone dnia 7 stycznia1927 r. na nadzwyczajnem żałobnem posiedzeniu tegoż Towarzystwa z powodu śmierci zmarłego dnia 23 grudnia 1926 r. Prezesa Towarzystwa śp. Ks. Infułata Jana Krupińskiego*. [w:] *Protokół posiedzenia Rady Ogólnej Towarzystwa Dobroczynności w Krakowie, które odbyło się w sali konferencyjnej Magistratu w dniu 22 listopada 1926 r*.

6 Ibidem, k. 112.

7 AP w Krakowie, sygn. TD 344, k. 22. *Protokół posiedzenia nadzwyczajnego Rady Ogólnej Towarzystwa Dobroczynności, odbytego w Krakowie w Sali Konferencyjnej Magistratu w dniu 29 grudnia 1919 r.*

różnych sposobów utrzymania bytu KDT[8]. Dzięki ich działalności sytuacja materialna ulegała stopniowej poprawie. Świadczy o tym wzrastająca liczba pensjonariuszy.

Należy zaznaczyć, że pomimo trudności, w latach 20. XX w. liczba podopiecznych zwiększyła się od 40 do ponad 120 osób. W 1921 r. w zakładzie przebywało 15 mężczyzn, 31 kobiet, 29 dzieci, a 20 sierot umieszczonych było na wsiach z funduszu doktora T. Kitowskiego[9]. Od 1925 r. opiekę uzyskiwało ponad 90 ubogich[10], zaś w 1929 r. było 22 starców, 64 kobiety, 25 dzieci, 6 Sióstr Miłosierdzia i 10 osób służby11. W latach 30. XX w. liczba podopiecznych przekroczyła 150 (w 1932 r. w zakładzie przebywały 163 osoby, w 1933 r. – 159, w 1934 r. – 164, w 1935 r. – 217)[12]. W tej liczbie podopiecznych znajdowały się osoby, które utrzymywano na koszt KTD; w 1932 r. było ich 79, na koszt Magistratu – 77 ubogich, na własny – 6 osób, 1 dziecko na koszt Ministerstwa Opieki Społecznej[13]. W roku 1939 r. Towarzystwo opiekowano się 302 ubogimi[14]. Przynależność do gminy miasta Krakowa, potwierdzona odpowiednim zaświadczeniem, była warunkiem koniecznym przyjęcia do zakładu, nawet gdyby osoba miała się utrzymywać na własny lub inny koszt[15].

---

8 AP w Krakowie, sygn. TD 344, k. 22, *Protokół Ogólnego Zebrania Członków Towarzystwa Dobroczynności w Krakowie z dnia 13 czerwca 1938 r.*

9 Ibidem, k. 32, *Protokół posiedzenia Rady Ogólnej Towarzystwa Dobroczynności, odbytego w dniu 23 maja 1921 r.*

10 AP w Krakowie, sygn. TD 344, k. 109, *Protokół posiedzenia Rady Ogólnej Towarzystwa Dobroczynności w Krakowie, które odbyło się w sali konferencyjnej Magistratu w dniu 22 listopada 1926 r.*

11 AP w Krakowie, sygn. TD 344, k. 149, *Protokół z posiedzenia Rady Ogólnej Towarzystwa Dobroczynności w Krakowie, które odbyło się w dniu 17 czerwca 1929 r. w Sali Magistratu Krakowskiego.*

12 Ibidem, k. 359, P*rotokół posiedzenia Rady Ogólnej Towarzystwa Dobroczynności w Krakowie z dnia 12 grudnia 1938 r.*

13 AP w Krakowie, sygn. TD 344, k. 188, *Protokół posiedzenia Rady Ogólnej Towarzystwa Dobroczynności w Krakowie, które odbyło się w dniu 21 kwietnia 1932 r. w Sali posiedzeń tegoż Towarzystwa.*

14 Liczba pensjonariuszy pod koniec 1933 r. – 159, w 1934 – 164, w roku 1935 – 217 osób, 1936 – 252, 1937 – 259 osób, z początkiem 1939 r. – 302 osoby: *Protokół posiedzenia Rady Ogólnej Towarzystwa Dobroczynności w Krakowie z dnia 12 grudnia 1938 r*., k. 359. W *Protokole posiedzenia Rady Ogólnej Towarzystwa Dobroczynności w Krakowie z dnia 28 sierpnia 1939 r.* zapisano, że liczba pensjonariuszy wynosiła 259, w tym 121 osób na wyłączny koszt Towarzystwa, 78 osób na koszt gminy miasta Krakowa, pensjonariuszy płacących za swoje utrzymanie było 70, k. 367.

15 AP w Krakowie, sygn. TD 344, k. 141–142, *Protokół z posiedzenia Rady Ogólnej Towarzystwa Dobroczynności w Krakowie odbytego w dniu 29 października 1928 r. w Sali Magistratu.*

Towarzystwo w latach 20. XX w. zasilane było finansowo przez Magistrat miasta Krakowa, osoby prywatne[16] oraz inne instytucje, np. Czerwony Krzyż[17]. Dochody Towarzystwa składały się również z funduszów pozyskiwanych w czasie kwest[18], jednorazowych zapomóg Ministerstwa Opieki[19], darowizn osób prywatnych. W protokole posiedzeń Rady Ogólnej z 18 X 1920 r. podano, że majątek Towarzystwa w papierach wartościowych wynosił około 510 tysięcy koron[20], a prezes podpisał długoterminową pożyczkę na kwotę 7398 M. oraz przeznaczył na zakup pożyczki długoterminowej papiery wartościowe w kwocie 20 000 M.[21] W 1922 r. wobec zupełnego wyczerpania się gotówki na bieżące wydatki, pożyczki udzielił Towarzystwu radca Macharski w kwocie 250 000 Mk., ks. Stanisław Pilchowski 100 000 Mk. i prezesowa A. Potocka 1 milion Mk. (prezesowa zastrzegła sobie utworzenie z pożyczonej kwoty fundacji w Towarzystwie przynoszącej dochód)[22]. W związku z trudną sytuacją finansową, wybrany na stanowisko dyrektora zakładu Stanisław Wójcikiewicz zaproponował, by zaciągnąć w Polskiej Kasie Pożyczkowej za poręką członków, czyli gwarancją wekslową, pożyczkę na kwotę 500 000 Mk. na 6%. Dr Schneider, poruszając kwestię utrzymania zakładu, wyraził opinię, że jedynym wyjściem byłoby porozumienie się Rady Ogólnej z gminą miasta Krakowa i złożenie propozycji przejęcia zakładu, przy czym Towarzystwo miało mieć pozostawioną określoną autonomię w zakresie posiadanych dotąd uprawnień23. W protokołach posiedzeń Rady Ogólnej notowano, że zarząd zabiegał o dalsze pożyczki, zwracano przy tym uwagę, że koszty ich AP w Krakowie, sygn. TD 344,nadal wspierane było przez darowizny instytucji państwowych,

---

16 AP w Krakowie, sygn. TD 344, k. 29, *Protokół z posiedzenia Rady Ogólnej Towarzystwa Dobroczynności odbytego dniu 21 marca 1921 r. pod przewodnictwem Prezesa ks. Prałata Krupińskiego*. Prezes Towarzystwa ks. Prałat J. Krupiński we wspomnieniu zmarłego wiceprezesa dra Michała Koya, jednego z najstarszych członków, zaznaczył, że wspomógł on Towarzystwo kwotą 50 000 koron, a egzekutor majątku wypłacił już kwotę 50.000 Mkp.

17 AP w Krakowie, sygn. TD 344, k. 24. Prezes ks. prałat J. Krupiński na zebraniu Rady Ogólnej w październiku 1920 r. przedstawił, jakie subwencje i dary otrzymało Towarzystwo w ostatnich miesiącach: Magistrat Krakowa na żywienie starców – 6.300 M; z daru Ojca św. dla dzieci – 10. 000 M; z Czerwonego Krzyża wiele odzieży. *Protokół posiedzenia Rady Ogólnej Towarzystwa Dobroczynności odbytego w dniu 18 października 1920 r*.

18 AP w Krakowie, sygn. TD 344, k. 32. Kwesta wielkanocna przyniosła 10 268 Mk. 50 f., zbiórka w mieście przyniosła czystego dochodu 70 015 Mk. 50 f. Zob. *Protokół posiedzenia Rady Ogólnej Towarzystwa Dobroczynności, odbytego w dniu 23 maja 1921 r.*

19 Ibidem. Ministerstwo Opieki Społecznej wyasygnowało dla Towarzystwa jednorazową zapomogę w kwocie 25 000 Mk.

20 AP w Krakowie, sygn. TD 344, k. 25, *Protokół posiedzenia Rady Ogólnej Towarzystwa Dobroczynności, odbytego w dniu 18 października 1920 r.*

21 AP w Krakowie, sygn. TD 344, k. 25, *Protokół posiedzenia Rady Ogólnej Towarzystwa Dobroczynności, odbytego w dniu 18 października 1920 r.*

22 Ibidem, k. 52, *Protokół z posiedzenia Rady Ogólnej Towarzystwa Dobroczynności w Krakowie, odbytego w dniu 2 listopada 1922 r.*

23 AP w Krakowie, sygn. TD 344, k. 35, *Protokół posiedzenia Rady Ogólnej Towarzystwa Dobroczynności, odbytego w 7 lipca 1921.*

kościelnych oraz osób prywatnych[24]. W 1928 r. dochody wynosiły 77 035,99. zł, rozchody 74 118,01 zł, gotówka w kasie 2 917,98. zł, długi zakładu 18 394,10 zł[25].

W dniu 23 XII 1926 r. zmarł ks. J. Krupiński – prezes Towarzystwa, który przez wiele lat wspomagał tę instytucję swoim autorytetem i działalnością[26]. Funkcję prezesa objął następnie ks. prałat dr K. Nikiel, natomiast na stanowisko dyrektora jednomyślnie wybrano w dniu 9 V 1928 r. Stanisława Wójcikiewicza[27]. Ze sprawozdania przedstawionego przez prezesa na posiedzeniu Rady Ogólnej, odbytym w dniu 29 X 1928 r., wynikało, że pomimo trudnej sytuacji finansowej Towarzystwo podejmowało konieczne prace remontowe służące podniesieniu poziomu życia podopiecznych w zakładzie[28].

W 1928 r. ponownie rozważano kwestię dalszego pozostawania w zakładzie sierot po ukończeniu 16. r. ż. W myśl statutu dziewczęta w tym wieku powinny były opuścić zakład, ale w protokole obrad Rady Ogólnej z 9 V 1928 r. zapisano, że „[…] sieroty nie przygotowane do praktycznych zajęć i nie zdolne do zarobkowania muszą pozostać jeszcze kilka lat w Zakładzie, bo niepodobna puścić je na pastwę losu”[29]. Na początku 1929 r. dyskutowano nad wyborem szkół dla podopiecznych, w których zdobywaliby wiedzę i umiejętności umożliwiające znalezienie pracy po opuszczeniu zakładu. Zadecydowano, że powinny to być szkoły o charakterze praktycznym, a więc przede wszystkim szkoły zawodowe. Uchwalono, że stworzona zostanie komisja szkolna, w skład której mieli wchodzić hrabina

---

[24] AP w Krakowie, sygn. TD 344, k. 143, *Protokół z posiedzenia Rady Ogólnej Towarzystwa Dobroczynności w Krakowie, odbytego w dniu 29 października 1928 r. w Sali Magistratu.* Ofiary na rzecz Towarzystwa w 1928 r.: Loteria Państwowa 500 zł; Izba Handlowa w Krakowie 200 zł.; Kapituła Metropolitalna 200 zł; Jerzy hr. Tyszkiewicz składał od dłuższego czasu po 100 zł miesięcznie na dożywienie dzieci.

[25] AP w Krakowie, sygn. TD 344, k. 146, *Protokół z posiedzenia Rady Ogólnej z dnia 18 maja 1929 r.*

[26] AP w Krakowie, sygn. TD 344, k. 111–112, *Przemówienie wiceprezesa Krakowskiego Towarzystwa Dobroczynności dra Kazimierza Smolarskiego wygłoszone dnia 7 stycznia 1927 r. na nadzwyczajnem* żałobnem *posiedzeniu tegoż Towarzystwa z powodu śmierci zmarłego dnia 23 grudnia 1926 r. Prezesa Towarzystwa śp. Ks. Infułata Jana Krupińskiego*. W: *Protokół posiedzenia Rady Ogólnej Towarzystwa Dobroczynności w Krakowie, które odbyło się w sali konferencyjnej Magistratu w dniu 22 listopada 1926 r.*

[27] AP w Krakowie, sygn. TD 344, k. 134, *Protokół z posiedzenia Rady Ogólnej Towarzystwa Dobroczynności, odbytego w dniu 9 maja 1928 r. o godzinie 8.15*. Wybrano przewodniczących i członków 5 komisji: Wydział Spisu (przewodnicz. dr Smolarski), Komisja Skarbowa (przewodnicz. Onyszkiewicz), Komisja Gospodarcza (Wójcikiewicz), Komisja Prawnicza (dr Bocheński), Komisja Zdrowia (dr Schneider).

[28] AP w Krakowie, sygn. TD 344, k. 134, *Protokół posiedzenia Rady Ogólnej Towarzystwa Dobroczynności w Krakowie, odbytego w dniu 29. października 1928 r. w Sali Magistratu.* Wstawiono 73 nowe okna, odrestaurowano fasadę, naprawiono dach i postawiono kilka pieców. Prace wykonał Józef Wilczyński, budowniczy pod dozorem inż. Pietraszkiewicza i wiceprezesa Wójcikiewicza. Urządzono również spłukiwane toalety i osobną łazienkę dla dzieci.

[29] AP w Krakowie, sygn. TD 344, k. 144, Do szkół miejskich uczęszczało 12 dziewcząt; do seminarium nauczycielskiego 3; do gimnazjum 1; do szkoły gospodarstwa domowego 2; do szkoły przemysłowej 2; na kurs buchalterii 2; w praktycznym zajęciu 3.

A. Potocka, ks. rektor Kulig i trzecia osoba, będąca fachowcem spoza wydziału, która miała przygotować wnioski w tejże sprawie[30].

W 1929 r. nadal trudną do rozwiązania dla Rady Ogólnej była kwestia nadmiaru osób w zakładzie KTD, zwłaszcza tych, które nie chciały podporządkowywać się wymogom korzystania z pomocy Towarzystwa, czyli m. in. wykonywać zleconych prac i zajęć. Członkowie Rady Ogólnej postulowali redukcję liczby osób (służby) zajmujących się podopiecznymi. Dr Ludwik Schneider, wiceprezydent Krakowa, członek Towarzystwa, sprzeciwiając się takiemu rozwiązaniu, zwracał uwagę na konieczność utrzymywania większej liczby służby ze względu na to, że podopiecznymi byli nieletni lub ludzie w podeszłym wieku, czyli wymagający stałej opieki. Poszukując nowych pomieszczeń dla ubogich podjęto w październiku 1930 r. decyzję o przeznaczeniu dla nich wielkiej sali, w której znajdowało się archiwum zakładu. W związku z tym upoważniono dyrektora Archiwum Miejskiego Adama Chmiela do posegregowania akt oraz zabrania ich części do miejskiego archiwum[31]. S. Wójcikiewicz zaproponował ponadto, aby sala posiedzeń została wykorzystana na inne cele, ponieważ rzadko była używana, natomiast posiedzenia, jego zdaniem, można było urządzać w kancelarii zakładowej znajdującej się na parterze[32].

W okresie międzywojennym kontynuowano tradycję zamieszczania w protokołach posiedzeń Rady Ogólnej wspomnień o zasłużonych członkach Towarzystwa. W 1930 r. odnotowano śmierć Bronisława Olearskiego, zasłużonego członka Rady Ogólnej[33]. Z kolei w kwietniu 1931 r. Towarzystwo straciło prezesa Edmunda Makowskiego[34]. W ciągu pięciu lat zmarło trzech prezesów: ks. Jan Krupiński (23 XII 1926), który przez 16 lat był prezesem, ks. dr Karol Nikiel (14 X 1929), który przez 1½ roku był prezesem, oraz Edmund Makowski (11 IV 1931), pozo-

---

30 AP w Krakowie, sygn. TD 344, k. 146, *Protokół z posiedzenia Rady Ogólnej z dnia 18 maja 1929 r.* W protokołach posiedzeń Rady Ogólnej nie znaleziono informacji o podjęciu działalności przez wymienioną komisję.

31 AP w Krakowie, sygn. TD 344, k. 178, Akta zostały przeniesione do Archiwum Miejskiego, umieszczono je tam na warunkach depozytu. Zastępca dyrektora Archiwum, dr Friedberg, posortował akta, zinwentaryzował je, a także nadzorował ich transport do Archiwum Miejskiego. *Protokół z posiedzenia Rady Ogólnej Krakowskiego Towarzystwa Dobroczynności odbytego dnia 8 października 1930 r. o godzinie 6-tej wieczorem, w Sali obrad tegoż towarzystwa w budynku własnym przy ul. Koletek*.

32 AP w Krakowie, sygn. TD 344, k. 160, *Protokół z posiedzenia Rady Ogólnej Towarzystwa Dobroczynności w Krakowie odbytego dnia 5 marca 1930 r. w Sali obrad.*

33 AP w Krakowie, sygn. TD 344, k. 177, *Protokół z posiedzenia Rady Ogólnej Krakowskiego Towarzystwa Dobroczynności odbytego dnia 8 października 1930 r. o godzinie 6-tej wieczorem, w Sali obrad tegoż towarzystwa w budynku własnym przy ul. Koletek*.

34 AP w Krakowie, sygn. TD 344, k. 183, *Przemówienie wiceprezesa Krakowskiego Towarzystwa Dobroczynności dra Kazimierza Smolarskiego, wygłoszone dnia 16 czerwca 1921 r. na nadzwyczajnem* żałobnem *posiedzeniu Rady Ogólnej tegoż Towarzystwa z powodu śmierci zmarłego dnia 1 kwietnia 1931 r. Prezesa tegoż Towarzystwa śp. Edmunda Makowskiego*. W: *Protokół z posiedzenia Rady Ogólnej Towarzystwa Dobroczynności w Krakowie, które odbyło się w dniu 18 czerwca 1931 r. w Sali konferencyjnej Towarzystwa przy ulicy Koletek 12.*

stający prezesem przez 5 miesięcy urzędowania[35]. W październiku jednomyślnie wybrano na prezesa jedynego zgłoszonego kandydata – Kazimierza Wacławowicza[36]. Z kolei w 1934 r. zmarł Kazimierz Smolarski, długoletni wiceprezes KTD, jeden z najstarszych członków Towarzystwa[37].

W uchwalonym na posiedzeniu w dniu 9 VII 1934 r., a wydanym drukiem w 1935 r, nowym statucie[38] podkreślano katolicki charakter Towarzystwa oraz dążenie do szerzenia zasady miłości bliźniego poprzez udzielanie opieki ubogim katolikom, stałym mieszańcom Krakowa, zarówno kobietom, jak i mężczyznom. Pomoc Towarzystwa skierowana była do ludzi starych, którzy byli niedołężni, kalecy i niezdolni do pracy. Otrzymywali schronienie, wyżywienie oraz ubranie. W statucie zapisano, że – w miarę uznania Rady Ogólnej – opieki udzielano „sierotom lub dzieciom rodziców podupadłych stałych mieszkańców m. Krakowa, od 6-go do 8-go roku życia włącznie przyjmować się mającym, schronienia, wyżywienia, ubrania, nauki i opieki tak długo, dopóki w jakim praktycznym zawodzie pomieszczenia nie znajdą"[39]. W analizowanych archiwaliach nie znaleziono informacji potwierdzających przyjmowanie nowych dzieci pod opiekę Towarzystwa w latach 30. XX w., natomiast z informacji zamieszczonej w wykazie osób, które utrzymywało KTD w latach 1933–1936 zapisano, że oddział dziecięcy został zlikwidowany w dniu 1 VII 1933 r. W zakładzie pozostało sześcioro dzieci stróża zakładowego Józefa, które zostały przeniesione do zajmowanego przez niego pomieszczenia w zakładzie[40]. Od tej pory w liczbie podopiecznych wykazywano jedynie osoby dorosłe. Na posiedzeniu Rady Ogólnej oceniono, że od roku 1935 Towarzystwo przeżywało rozkwit swojej działalności[41].

W latach 30. XX w. Towarzystwo podjęło się przeprowadzenia remontu zajmowanych budynków oraz zmiany sposobu ich zarządzania. O stanie zakładu dowiadujemy się z protokołu Rady Ogólnej z 12 XII 1938 r. Czytamy w nim, że „wielki stary walący się dom parterowy, dawny szpitalik Towarzystwa, który zajmował znaczną część realności, był w posiadaniu mieszkańca o nazwisku Ganz,

35 AP w Krakowie, sygn. TD 344, k 183.

36 AP w Krakowie, sygn. TD 344, k. 198, *Protokół Nadzwyczajnego Ogólnego Zgromadzenia Członków Towarzystwa Dobroczynności w Krakowie, odbytego dnia 6 października 1932 r. w Krakowie w gmachu Towarzystwa Dobroczynności przy ul. Koletek 12.*

37 AP w Krakowie, sygn. TD 344, k. 235–236. *Przemowa prezesa Kazimierza Wacławowicza ku uczczeniu pamięci śp. dra Kazimierza Smolarskiego wiceprezesa Towarzystwa Dobroczynności zmarłego dnia 5.maja 1934 r. w Krakowie na posiedzeniu Rady Ogólnej Towarzystwa Dobroczynności w Krakowie dnia 28 maja 1934 r. odbyte. Załącznik do protokołu posiedzenia Rady Ogólnej Towarzystwa Dobroczynności w Krakowie z dnia 28/5 1934 r*.

38 AP w Krakowie, sygn. TD 344, k. 402, Archiwum Kurii Metropolitarnej w Krakowie. *Teki Sapieżyńskie*. T. XXX/30. *Statut TD w Krakowie, uchwalony na posiedzeniu Rady Ogólnej Towarzystwa w dniu 9 lipca 1934 r., aprobowany przez Księcia Arcybiskupa Krakowskiego*.

39 AP w Krakowie, sygn. TD 344, k. 404.

40 Ibidem. *Ruch osób na utrzymaniu Zakładu Towarzystwa Dobroczynności od 1.I.1933–30.IV.1936. Sygn. TD 202, s. nlb.*

41 AP w Krakowie, sygn. TD 344, k. 309, *Protokół posiedzenia Rady Ogólnej Towarzystwa Dobroczynności w Krakowie z dnia 4 maja 1936 r.*

który korzystając z prawnego zamieszania, zamiast płacić Towarzystwu za mieszkanie, sam ciągnął zyski z poddzierżawionego domu. Część parceli od strony ulicy Dietla dzierżawili prawonastępcy śp. Jana Godzickiego, utrzymując tam skład materiałów budowlanych. Na parceli stały baraki gospodarcze Firmy „Godzicki". Cały ten teren ulegał systematycznej dewastacji z powodu niewłaściwego użytkowania. Ponadto dzierżawcy przestali płacić czynsz dzierżawny"[42]. W protokole podano również, że problemy finansowe powiększała nieuregulowana przez Magistrat miasta Krakowa opłata za umieszczonych ubogich w zakładzie Towarzystwa[43]. Poproszony o pomoc przez Radę Ogólną protektor Towarzystwa – książę biskup Adam Sapieha spowodował, że wypłacono zaległości i od tego czasu rzetelnie dokonywano wpłat za ubogich, którzy byli utrzymywani w zakładzie na koszt miasta. Działania podjęte przez Radę Ogólną sprawiły, że zakończono długoletni proces z dzierżawcą Ganzem, doprowadzając do nakazu eksmisji sądowej, natomiast dzierżawiony budynek zburzono, w związku z tym, że nie przedstawiał żadnej wartości. Z Firmą „Godzicki" zawarto ugodę, w myśl której opuściła ona zajmowaną przez nią część realności.

Jak podawano w protokołach posiedzeń Rady Ogólnej, wobec braku subwencji[44] i zmniejszania się ofiarności publicznej postanowiono zmienić sposób gospodarowania funduszami Towarzystwa i szukać innych źródeł pieniędzy. Jeszcze w 1932 r. Magistrat m. Krakowa obniżył o 10% koszty utrzymania ubogich w Zakładzie – od 1 IV płacił za jedną osobę 90 gr dziennie[45]. W protokole posiedzeń Rady Ogólnej z 27 IX 1937 r. zapisano, że podstawę bytu finansowego stanowił wyłącznie własny majątek oraz dochody[46]. Dyskutowano nad tym, czy w związku ze zmianą finansowania, brakiem zasiłków ze strony władz, Towarzystwo nie powinno było zrewidować polityki przyjmowania ubogich. Według prezesa należało rozważyć, czy pomoc Towarzystwa nie powinna zostać skierowana do tych ubogich osób, którzy nie zostali objęci opieką państwową, a na nią zasługiwali. W związku z tym podjęto decyzję o przyjmowaniu do zakładu przede wszystkim

[42] AP w Krakowie, sygn. TD 344, k. 358, *Protokół posiedzenia Rady Ogólnej Towarzystwa Dobroczynności w Krakowie z dnia 12 grudnia 1938 r.*

[43] AP w Krakowie, sygn. TD 344, k. 127, W protokole zapisano, że w 1923 r. zawarto układ z Gminą Miasta Krakowa, na mocy którego w zamian za zgodę i oddanie przez Towarzystwo w czasowe użytkowanie jednego z jego domów na żłobek gmina „[…] wzięła na siebie ciężar pełnego utrzymywania znaczniejszego, bo 80 osób wynoszącego etatu starców i staruszek wraz z siostrami Miłosierdzia, zajmującymi się prowadzeniem zakładu tych starców i z konieczną służbą […]". *Protokół Ogólnego Zebrania członków Towarzystwa Dobroczynności, które odbyło się w dniu 2 maja 1928 r. w Sali posiedzeń przy ul. Koletek 12.*

[44] Pod koniec lat 30. XX w. dotacje przekazywane na rzecz Towarzystwa przez władze miejskie zostały zawieszone na mocy rozporządzenia władz państwowych. W tej sytuacji Towarzystwo Dobroczynności zostało pozostawione swojemu losowi.

[45] AP w Krakowie, sygn. TD 344, k. 188, *Protokół posiedzenia Rady Ogólnej Towarzystwa Dobroczynności w Krakowie, które odbyło się w dniu 21 kwietnia 1932 r. w Sali posiedzeń tegoż Towarzystwa.*

[46] AP w Krakowie, sygn. TD 344, k. 323, *Protokół posiedzenia Rady Ogólnej Towarzystwa Dobroczynności w Krakowie z dnia 27 września 1937 r.*

tych, którzy nie mieli prawa do opieki z funduszów publicznych, a odpowiadali „warunkom przewidzianym w art. 1 i 27 statutu Towarzystwa”[47].

Rada Ogólna uznała więc w 1938 r. za konieczne poszerzenie oferty zakładu Towarzystwa i dążenie do stworzenia schroniska „dla osób z inteligencji, mających za małe dochody do prowadzenia własnego gospodarstwa”48. Postanowiono na posiedzeniu 12 XII 1938 r., że przyjmowane do zakładu będą osoby zubożałe z inteligencji, od których pobierane miały być opłaty. Korzystając z pieniędzy odzyskanych od gminy oraz wykorzystując oszczędności z ostatnich kilku lat, przystąpiono do budowy domu dla wspomnianych wyżej pensjonariuszy. W krótkim czasie po oddaniu go do użytku nowy budynek zapełnił się pensjonariuszami, a także okazało się, że „nowa działalność Towarzystwa odpowiadająca statutowi wydała pomyślne wyniki tak pod względem moralnym, jak i finansowym”[49]. Jak wynika z informacji zamieszczonych we wspomnianym wyżej protokole, przystąpiono również do budowy drugiego podobnego domu, który stanowił dalszą część pierwszego. Następne pomieszczenia również szybko się zapełniły.

Jak już podano, wynikiem prowadzonych pod koniec lat 30. XX w. prac budowlanych było rozbudowanie pomieszczeń o dwa nowe lokale, a także remonty, polegające na pokryciu nowym dachem poklasztornego budynku, odnowieniu dachu nad głównym budynkiem, odmalowaniu go, przy czym w korytarzach zlikwidowano stare, drewniane podłogi i zastąpiono je nowymi, terakotowymi. Z kolei mur otaczający realność Towarzystwa w całości podwyższono, częściowo dobudowano i odnowiono. Na terenie pozostałym po firmie „Godzicki” założono ogród owocowo-warzywny na użytek zakładu.

Należy jeszcze wspomnieć, że przez cały XIX w. Towarzystwo opiekowało się obrazem Matki Boskiej w Bramie Floriańskiej, a wyznaczeni starcy kwestowali przy nim. W 1928 r. został on odnowiony przez anonimowych dobroczyńców[50]. W 1937 r. na jego restaurację fundusze przeznaczył dr L. Schneider, członek honorowy Towarzystwa, były wiceprezydent Krakowa, ale przedłużający się remont Bramy uniemożliwił umieszczenie obrazu w tym miejscu[51]. W listopadzie prezes Towarzystwa zawiadomił Radę, że ołtarz Matki Boskiej w Bramie Floriańskiej został odnowiony i udostępniony mieszkańcom Krakowa[52]. W 1938 r. podjęto także decyzję o renowacji kaplicy zakładowej, co stało się możliwe dzięki dobroczyn-

47 AP w Krakowie, sygn. TD 344, k. 324.

48 AP w Krakowie, sygn. TD 344, k. 358–359, *Protokół posiedzenia Rady Ogólnej Towarzystwa Dobroczynności w Krakowie z dnia 12 grudnia 1938 r.*

49 AP w Krakowie, sygn. TD 344, k. 359.

50 AP w Krakowie, sygn. TD 344, k. 144.

51 AP w Krakowie, sygn. TD 344, k. 321. Dr L. Schneider w piśmie do Rady Ogólnej wyjaśnił, że obraz został odnowiony, natomiast przedłużający się z niewiadomych dla niego przyczyn remont bramy uniemożliwiał zamontowanie go w ołtarzu i udostępnienie mieszkańcom Krakowa, dla których posiadał on duże znaczenie. *Protokół posiedzenia Rady Ogólnej Towarzystwa Dobroczynności w Krakowie z dnia 27 września 1937 r.*

52 AP w Krakowie, sygn. TD 344, k. 346, *Protokół posiedzenia Rady Ogólnej Towarzystwa Dobroczynności w Krakowie z dnia 8 listopada 1937 r.*

nej inicjatywie Karola Orleckiego. Zaplanowano pomalowanie kaplicy temperą, według planów profesora Jana Bukowskiego, zatwierdzonych przez komisję artystyczną przy Kapitule metropolitarnej, oraz ułożenie w niej nowej posadzki dębowej (stara została zniszczona przez grzyb), odnowienie ławek, sprzętów w zakrystii i naczyń liturgicznych. K. Orlecki wszelkie koszty miał pokryć z własnych funduszów, miał to być dar dla Towarzystwa ku uczczeniu pamięci zmarłej jego siostry – Marceliny Gądkowej[53].

W 1939 r., w myśl uchwały Rady Ogólnej z 1937 r., podjęto budowę nowej kuchni w zakładzie dla starców i wyznaczono na ten cel fundusze w kwocie 18 000 zł, postanowiono również zmodernizować istniejące urządzenia gospodarcze. Po wielokrotnych rozmowach, naradach i porównaniu z innymi placówkami, m.in. Zakładem Helclów, Szpitalem św. Łazarza, seminarium duchownym częstochowskim oraz porozumieniu się z fachowcami i siostrą przełożoną, postanowiono ustawić nową kuchnię angielską wolnostojącą w dotychczasowym refektarzu (jadalnia), a ten przenieść do pomieszczenia, gdzie stał stary piec kuchenny[54].

W maju 1939 r. podjęto decyzję o ograniczaniu liczby przyjmowanych bezpłatnie starców, natomiast rozszerzano częściowo płatny pensjonat[55]. W związku z zagrożeniem wojną prezes Kazimierz Wacławowicz porozumiał się z siostrą przełożoną Sióstr Miłosierdzia, które zarządzały domem starców, i postanowiono zgromadzić jak największą ilość materiałów pierwszej potrzeby[56]. W protokole z kwietnia 1940 r. napisano, że pomimo trudnych warunków gospodarczych i prowadzenia domu starców w liczbie niemal takiej jak w poprzednim roku, nie naruszono majątku Towarzystwa[57]. K. Wacławowicz zaznaczył, że działalność Towarzystwa została tylko w nieznacznym stopniu zmniejszona. Z dniem 31 III 1939 r. na utrzymaniu domu starców pozostawało 261 osób, zaś w dniu 31 III 1940 r. było 258 podopiecznych. Ograniczenie do minimum wydatków na remonty umożliwiło realizację zadań Towarzystwa bez naruszania jego majątku[58]. Koszt wyżywienia jednego pensjonariusza wynosił przeciętnie 1 zł 07 gr dziennie, wzrósł w stosunku do poprzedniego roku. W tej sytuacji Rada Ogólna jednomyślnie postanowiła zwrócić się do Wydziału Opieki Społecznej o podwyższenie wypłacanej przezeń opłaty za utrzymanie starców.

W dniu 23 VI 1940 r. władze okupacyjne wydały rozporządzenie o stowarzyszeniach, które nakazywało rozwiązanie działających stowarzyszeń, m.in. Pol-

[53] AP w Krakowie, sygn. TD 344, k. 349, *Protokół posiedzenia Rady Ogólnej Towarzystwa Dobroczynności w Krakowie z dnia 12 grudnia 1938 r.*

[54] AP w Krakowie, sygn. TD 344, k. 373. Notatka w księdze protokołów podpisana 1 lutego 1939 r.

[55] AP w Krakowie, sygn. TD 344, k. 371, *Protokół posiedzenia Rady Ogólnej Towarzystwa Dobroczynności w Krakowie z dnia 30 maja 1939 r.*

[56] AP w Krakowie, sygn. TD 344, k. 367, *Protokół posiedzenia Rady Ogólnej Towarzystwa Dobroczynności w Krakowie z dnia 28 sierpnia 1939 r.*

[57] AP w Krakowie, sygn. TD 344, k. 377, *Protokół posiedzenia Rady Ogólnej Towarzystwa Dobroczynności w Krakowie z dnia 19 kwietnia 1940 r.*

[58] AP w Krakowie, sygn. TD 344, k. 378.

skiego Białego Krzyża, Związku Harcerstwa Polskiego[59]. Prezes Krakowskiego Towarzystwa Dobroczynności Kazimierz Wacławowicz w piśmie skierowanym do Księcia Metropolity, będącego protektorem Towarzystwa, podkreślał, że: „Towarzystwo zarejestrowane jest urzędowo na podstawie uchwały wojewody z dn. 25 października 1934 r. jako stowarzyszenie służące katolickim celom religijnym i wyznaniowym i pozostaje pod protektoratem i nadzorem każdoczesnego biskupa ordynariusza krakowskiego[60]. Jesteśmy zatem przekonani, że stowarzyszenie to nie podpada pod przepisy rozporządzenia Generalnego Gubernatorstwa z dn. 23 lipca 1940 o rozwiązaniu stowarzyszeń"[61]. Towarzystwo Dobroczynności w Krakowie w 1940 r. nadal utrzymywało Dom Starców, w którym udzielano wsparcia około 250 pensjonariuszom z najuboższych sfer społeczeństwa katolickiego.

Krakowskie Towarzystwo Dobroczynności należało do najstarszych towarzystw dobroczynnych. Powołane w 1816 r. kontynuowało swoją działalność w latach 1918–1939. Pierwotną siedzibą Towarzystwa były pomieszczenia na Wawelu, następnie budynek przy ul. Koletek 12, który w latach 30. XX w. remontowano i rozbudowywano. Protektorem Towarzystwa był ordynariusz krakowski, od 1912 r. był nim książę arcybiskup Adam Sapieha. Zarząd spoczywał w rękach prezesa oraz Rady Ogólnej. Funkcje administracyjne, opiekuńcze i wychowawcze spełniały w zakładzie Siostry Miłosierdzia. Swoją działalnością Towarzystwo obejmowało w okresie międzywojennym ludzi ubogich, przede wszystkim dorosłych, a także i dzieci. W 1933 r. rozwiązano oddział dziecięcy ze względu na przejęcie opieki nad dziećmi przez władze państwowe. Pomimo wielu trudności organizacyjnych, lokalowych, finansowych Krakowskie Towarzystwo Dobroczynności wypełniało w okresie międzywojennym swoje powinności zgodnie z przyjętymi założeniami statutowymi.

[59] Archiwum Kurii Metropolitarnej w Krakowie. *Teki Sapieżyńskie*. T. XXVI/129, k. 306. *Rozporządzenie Generalnego Gubernatora z dnia 23 lipca 1940 o stowarzyszeniach w Generalnym Gubernatorstwie*. Na podstawie paragrafu 4 *Dekretu Fürera i Kanclerza Rzeszy Niemieckiej o administracji okupowanych polskich obszarów z dnia 12 października 1939 r*.

[60] Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 28 stycznia1934 r. Dz.U. RP, nr 9, poz. 72.

[61] Archiwum Kurii Metropolitarnej w Krakowie. *Teki Sapieżyńskie*. T. XXVI/134, k. 316. Pismo Prezesa TD Kazimierza Wacławowicza do Księcia Metropolity Protektora TD z dnia 15 sierpnia 1940.

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE 2015(2)
ROZPRAWY I MATERIAŁY (HISTORIA WYCHOWANIA), s. 225–229

Alicja Olszak
Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Gimnazjum Żeńskie im. Heleny Czarnieckiej w Lublinie (1938/1939 – 1939/1940) – we wspomnieniach mojej mamy Genowefy Olszak

The school years of 1938/1939 and 1939/1940 in Helena Czarniecka Female Secondary School in Lublin – in my mother's recollections

Streszczenie

Artykuł jest próbą krótkiego ukazania funkcjonowania Gimnazjum Żeńskiego im. Heleny Czarnieckiej w Lublinie na przełomie lat 1938/1939 i 1939/1940. Oparty jest na wspomnieniach nieżyjącej już mamy autorki artykułu – Genowefy Olszak (z domu Cyganówny), uczennicy tegoż gimnazjum. W artykule zarysowano obraz życia szkoły, pokazując jej specyficzną, życzliwą atmosferę, ciekawe programy nauczania i wysokie kompetencje kadry nauczycielskiej. Szczególnie wyróżniona została postać dyrektorki gimnazjum – dr Ireny Krzeczkowskiej, osoby o ogromnej erudycji, kulturze i takcie pedagogicznym. We współczesnej rzeczywistości oświatowej ten żywy przekaz mógłby stać się ciekawą lekcją historii dla uczniów i studentów oczekujących szkoły o pięknej tradycji edukacyjnej i wychowawczej.

Summary

The present article is an attempt to present the functioning of Helena Czarniecka Female Secondary School in Lublin in the school years of 1938/1939 and 1939/1940. The article is based on Genowefa Olszak's recollections from the Female Secondary School of which she was a pupil (her family name was Cyganówna). Genowefa Olszak was the mother of the article's author . The article describes past school life: its unique atmosphere of kindness, interesting syllabuses and high competence of the teaching staff. Particular attention was given to the secondary school headmaster - Irena Krzeczkowska, Ph.D. She was famous for her erudition, her personal culture and pedagogical skills. In the contemporary education reality the above vivid description of the past school life could be an interesting lesson both for all pupils who long for school with beautiful educational and pedagogical tradition.

Słowa kluczowe: Gimnazjum Żeńskie im. Heleny Czarnieckiej w Lublinie, historia szkoły

Keywords: Helena Czarniecka Female Secondary School in Lublin, school history

Współczesna polska szkoła przechodzi szereg przeobrażeń. Zmiany społeczno-polityczne i ekonomiczne naszego kraju z pewnością w dużym stopniu wpływają na system organizacyjny i programowy naszego szkolnictwa. Rodzi się wiele pytań o to, jaka ma być szkoła, jakie wartości ma realizować, jakie jest w niej miejsce i rola nauczyciela wychowawcy. Formułuje się wiele paradygmatów humanistycznych w pedagogice, wokół których toczą się naukowe dyskusje. Debaty dotyczą również zagadnień polityki edukacyjnej, przede wszystkim w kontekście przemian systemu edukacyjnego. Zapewne postęp cywilizacyjny wymusza dokonywanie wielu zmian – informatyzacja, technizacja procesu nauczania, innowacje w sposobach i metodach kształcenia. Wydaje się, iż pewne tradycyjne idee przestrzeni edukacyjnej nie stracą nigdy ze swej aktualności. Były one obecne w polskim szkolnictwie okresu przedwojennego. Szkoły były wówczas ośrodkami kształcenia odpowiedzialnych, młodych ludzi, szanujących naukę i nauczycieli, czerpiących ogromną radość ze zdobywania wiedzy. Żyją już nieliczne osoby, które mogą dać żywe świadectwo obrazu szkoły tamtych lat. W prezentowanym artykule ukazany będzie obraz życia szkolnego i atmosfery panującej w Gimnazjum Żeńskim im. Heleny Czarnieckiej w Lublinie – na podstawie wspomnień nie żyjącej już mojej mamy. Ten żywy przekaz mógłby stać się ciekawą lekcją historii dla naszych uczniów i studentów, mających obecnie o wiele większe i szersze możliwości kształcenia się i wszechstronnej pomocy w zdobywaniu wiedzy na różnych jej poziomach.

Placówka, założona przez Helenę Czarniecką, powstała w 1903 roku jako pierwsza polska szkoła żeńska. W roku szkolnym 1904/1905 uczęszczało do niej 27 dziewcząt, wśród nich było 26 katoliczek oraz jedna ewangeliczka. Aż 22 uczennice pochodziły z rodzin szlacheckich. Szkoła usytuowana była przy ulicy Bernardyńskiej 13 w domu Vettera. Już w roku szkolnym 1913/1914 do szkoły zapisało się 299 dziewcząt, w tym 276 katoliczek i 23 żydówki. Szkoła była regularnie kontrolowana i wizytowana przez przedstawicieli carskich władz szkolnych rozmaitego szczebla. Mimo szykan, oceny pracy dydaktycznej wystawiane placówce przez wizytatorów były wysokie. Wielokrotnie podkreślali oni odpowiedni poziom pracy pedagogicznej nauczycieli. W 1910 roku Ch DS. J. S. Dorofiejew, uczestnicząc w egzaminie dojrzałości uczennic, podkreślił wysoki poziom nauczania, dobre wyniki egzaminu oraz należytą sprawność organizacyjną kierownictwa szkoły Heleny Czarnieckiej[1]. Gimnazjum żeńskie H. Czarnieckiej było najstarszą szkołą średnią dla dziewcząt w Lublinie. Przez jej mury przewinęło się w latach 1918–1939 aż 5900 uczennic. Należy podkreślić, iż młodzież wiejska stanowiła zaledwie 12% uczących się.

W roku szkolnym 1920/1921 kształciło się w niej 445 dziewcząt. Od roku 1922 szkoła miała już pełne uprawnienia państwowe. Posiadała ona bardzo dobry zespół pedagogów, takich jak: dr Zofia Zalewska, dr Robert Poplewski (późniejszy

[1] Za: Kucha R. (1995). *Szkolnictwo Lublina w latach 1864–1915. Zarys Dziejów.* Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, s. 284 i 286.

profesor matematyki Politechniki Warszawskiej), Zofia Bodzyńska, Helena Radziukinas. Kadrę kierowniczą stanowili dyrektorzy: Helena Czarniecka (właścicielka szkoły), Edward Supronowicz, dr Henryk Życzyński – profesor KUL oraz dr Irena Krzeczkowska. Po reformie szkolnictwa ogólnokształcącego, w liceum wprowadzono kierunek matematyczno-fizyczny, poza istniejącym już kierunkiem humanistycznym. Zajęcia lekcyjne odbywały się systemem pracownianym. Dobrze pracowało koło teatralne i literackie oraz koło byłych wychowanek, które organizowało zjazdy koleżeńskie, odczyty, wycieczki, koncerty, a także udzielało zapomóg biedniejszej młodzieży[2].

Moja mama – Genowefa Olszak (z domu Cyganówna, córka Józefa Cygana, z zawodu kolejarza, i Zofii z domu Obara) rozpoczęła naukę w klasie pierwszej Gimnazjum Żeńskim im. Heleny Czarnieckiej w roku szkolnym 1938/1939 jako trzynastoletnia dziewczyna. Swoją edukację przerwała w roku szkolnym 1939/1940, tj. w listopadzie 1939 roku z powodu hitlerowskiej okupacji i zamknięcia szkoły. Naukę kontynuowała tuż po wojnie w Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcącym im. Tadeusza Kościuszki w Lublinie, mieszczącym się przy ulicy Narutowicza 12 (obecnie budynek Instytutu Pedagogiki), pod kierownictwem dr Ireny Krzeczkowskiej.

Dyrektorem Gimnazjum im. Heleny Czarnieckiej w roku szkolnym 1938/1939 była również dr Irena Krzeczkowska. Osoba o wielkiej erudycji, wszechstronnie wykształcona w zakresie nauk humanistycznych, znająca języki obce (grekę, łacinę) oraz biegła w naukach ścisłych. Doktor Irena Krzeczkowska była niezmiernie wymagająca w stosunku do siebie i do innych. Została zapamiętana przez moją mamę jako osoba wysoka, dumna, o szlachetnym wyrazie twarzy, prosto krocząca po szkolnym korytarzu.

Szkoła kierowana przez Irenę Krzeczkowską wyróżniała się swoistym strojem swoich wychowanek. Na chłodniejsze dni w gimnazjum obowiązywały granatowe mundurki. Mundurek składał się z bluzki z długim rękawem (mankiety i kołnierzyk z niebieskimi wypustkami) oraz z układanej spódnicy. Bluzki miały też rząd błyszczących guzików. W okresie letnim używano białych, odświętnych bluzeczek z długim rękawem i niebieskimi kokardami pod szyją. W liceum obowiązywał podobny strój, z tym, iż wypustki przy rękawach i kołnierzach były koloru czerwonego, dozwolone były też wąskie spódniczki. Uczennice miały na rękawach wyszyte tarcze z numerami (numer tarczy mojej mamy – to 520). W dni świąteczne uczennice uczestniczyły we mszach świętych w kościele pod wezwaniem św. Pawła, mieszczącego się przy ulicy Bernardyńskiej. Gimnazjum i Liceum im. Heleny Czarnieckiej wyróżniało się granatowo-białym strojem uczennic i sztandarem szkoły. Należy nadmienić, iż do Gimnazjum i Liceum im. Heleny Czarnieckiej prowadzony był też nabór dziewcząt pochodzenia żydowskiego. Szkoła była placówką świecką, prywatną, posyłano więc tam młodzież żydowską, która

[2] Za: Marczuk J. (1973). Szkolnictwo średnie w Lublinie w latach 1918–1939. *Przegląd Historyczno-Oświatowy* 1973, nr 4, s. 519.

chciała zdobyć wykształcenie ogólnokształcące na wysokim poziomie, a nie tylko zawodowe, np. handlowe. Trzeba podkreślić, iż młodzież żydowska pochodziła z zamożnych domów, np. bogatych kupców żydowskich, mających swoje sklepy na terenie Lublina, np. skład futer „Alaska" czy konfekcja żydowska „Borensztein". We wspomnieniach mojej mamy młodzież żydowska jawi się jako grupa bardzo odpowiedzialnie podchodząca do nauki, do zdobycia wykształcenia. Były to dziewczęta zadbane, codziennie oprócz teczki z książkami miały w szkole oddzielne „walizeczki" z drugim śniadaniem.

Nieco szerzej należałoby napisać o procesie nauczania i wychowania w Gimnazjum im Heleny Czarnieckiej. Szkoła miała profil bardziej humanistyczny, filologiczny. Kładziono nacisk na wysoki poziom nauczania języka polskiego, historii oraz języków obcych (j. niemieckiego, j. francuskiego, łaciny). Moja mama pamiętała, iż do języka polskiego obowiązywał podręcznik pt. «Mówią wieki», podzielony na 4 części, do klas I, II, III i IV gimnazjum. W nauczaniu języka polskiego ogromną wagę przywiązywano do pisania przez uczniów wypracowań na różne tematy. Ważny był układ treści, tj. rozpoczęcie, rozwinięcie i samodzielnie wyciąganie wniosków. Języka niemieckiego uczyła Ida Rossnagel, łaciny Zofia Frąk.

W gimnazjum nauczano też matematyki, przyrody. Geografii uczyła pani Bocheńska. Uczono również dziewczęta śpiewu, słuch muzyczny badano przy pomocy niewielkiej trąbki, za pomocą której wygrywano określony dźwięk do powtórzenia. Zajęcia z wychowania fizycznego miały bardziej charakter korekcyjny, rozwijający, częste były tzw. ćwiczenia przy drabinkach.

Znaczące miejsce w procesie nauczania zajmował przedmiot pod nazwą «roboty ręczne». Dziewczęta w klasie I musiały przyswoić sobie podstawy wiedzy z zakresu szycia. Służyła temu doskonale wyposażona sala, w której stały maszyny do szycia marki «Singer». Uczono kroju i szycia, uczennice, w tym i moja mama, miały za zadanie samodzielnie wykroić i uszyć strój na gimnastykę, tzn. białą bluzeczkę i granatowe szorty. Były też podstawy robót stolarskich. Za pomocą narzędzi stolarskich dziewczęta wykonywały różne prace, moja mama pamiętała, że zrobiła tortownicę. Należy zaznaczyć, iż każdy realizowany przedmiot odbywał się w oddzielnej pracowni, szczególnie bogato wyposażone były sale do przyrody i geografii.

Przedstawiony w niniejszym artykule okres pracy szkoły im. Heleny Czarnieckiej skłania też do historycznej refleksji związanej ze zbliżającą się wówczas II wojną światową. Moja mama przytaczała kilka epizodów, które dziś, z perspektywy dziesiątków lat, wydają się jakby zwiastunem zbliżającej się okupacji hitlerowskiej. Już w klasie I Gimnazjum im. Heleny Czarnieckiej, tj. w roku szkolnym 1938/1939, zostały w szkole zarządzone ćwiczenia na wypadek obrony przeciwgazowej. Zajęcia odbywały się na moście (ul. Zamojska w Lublinie). Puszczano wówczas gaz łzawiący, a dziewczęta uczono szybkiego i sprawnego zakładania masek. Jako swego rodzaju ciekawostkę można też podać zdarzenie opowiedziane przez moją mamę: otóż na wiosnę 1939 roku odbył się obowiązkowy wyjazd

uczniów szkoły do Świdnika. Miała tam miejsce uroczystość wręczenia ówczesnemu marszałkowi Polski – Edwardowi Rydzowi-Śmigłemu – dwóch karabinów maszynowych.

W końcu roku szkolnego 1938/1939 na lekcji języka polskiego polecono uczennicom napisać wypracowanie – odezwę, która w aspekcie hipotetycznego zagrożenia działaniami wojennymi zwróciłaby uwagę na rolę i znaczenie polskiego lotnictwa wojskiego. Moja mama, podejmując to zadanie, napisała między innymi: «iż trzeba budować nowe samoloty, ponieważ zawisła nad nami ciemna, ciężka chmura. Chmurę tę mogą rozpędzić jedynie eskadry samolotów».

Trudno oczywiście było przewidzieć, iż wrzesień 1939 roku przyniesie tak straszną dla naszego kraju historię. Wybuchła II wojna światowa. W połowie listopada dyrektor Irena Krzeczkowska z ogromnym wzruszeniem oznajmiła wszystkim uczennicom, iż decyzją władz szkoła zostaje zamknięta – do odwołania.

Moja mama opowiadała o swoim przedwojennym gimnazjum bardzo emocjonalnie, pamiętała wiele pięknych szkolnych chwil. I jeszcze jedno wspomnienie: .... po zakończeniu klasy I, ze względów finansowych mama chciała przenieść się do Gimnazjum Unii Lubelskiej, gdzie opłaty miesięczne były nieco niższe. Dyrekcja tej szkoły, po obejrzeniu świadectwa ukończenia klasy I Gimnazjum im. Heleny Czarnieckiej zgodziła się, ale pod warunkiem wyrażenia zgody przez dyrektor I. Krzeczkowską. Dr Irena Krzeczkowska po wysłuchaniu mojej mamy poprosiła ją o złożenie podania o zniżkę opłat i pozostanie w szkole. Można by na koniec powiedzieć - obyśmy mieli takich nauczycieli, pedagogów i takie szkoły.

Konstatując, warto przytoczyć słowa Jana Pawła II, który pisał: «praca, jaka właściwa jest dla okresu młodości, stanowi przede wszystkim przygotowanie do pracy w wieku dojrzałym – i dlatego związana jest ona ze szkołą. Myślę więc, pisząc te słowa do Was, Młodych, Wasze młode bytowanie związane jest przez szereg lat – kolejno na różnych poziomach, wedle stopnia rozwoju umysłowego i kierunku zainteresowań: od szkół podstawowych aż po uniwersytety. Myślę też o tych wszystkich ludziach dorosłych, moich Braciach i Siostrach, którzy są Waszymi nauczycielami, wychowawcami, przewodnikami młodych umysłów i charakterów. Jakże wielkie jest ich zadanie! Jak szczególna odpowiedzialność! Ale także: jak wielka zasługa!”[3]

[3] Jan Paweł II (2005). *Szukałem Was. Jan Paweł II do młodych*. Lublin, s. 37.

STUDIA I PRACE PEDAGOGICZNE 2015(2)
ROZPRAWY I MATERIAŁY (HISTORIA WYCHOWANIA), s. 231–249

Edyta Sadowska

Wyższa Szkoła Bankowa w Poznaniu Wydział Zamiejscowy w Chorzowie

Idee wychowania państwowego II Rzeczypospolitej w wychowaniu fizycznym junaków i ochotniczek na Bliskim i Środkowym Wschodzie (1942–1947)

The ideas of state education in the Second Polish Republic – physical growth of Junak Schools and Schools for Young Female Volunteers of the Near and Middle East (1942–1947)

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

Przedmiotem rozważań w niniejszym opracowaniu jest rozwój fizyczny i szeroko rozumiana kultura fizyczna w Szkołach Junackich i Młodszych Ochotniczek funkcjonujących w latach 1942–1947 na Bliskim i Środkowym Wschodzie przy Armii Polskiej na Wschodzie. Opracowanie omawia aspekty wychowawcze realizowane przez sport w kontekście idei wychowania państwowego dzieci i młodzieży zapoczątkowanych w okresie II Rzeczypospolitej. Wychowanie państwowe postrzegane jest jako przygotowanie wzorca osobowego Polaka–obywatela zmierzającego "tułaczym szlakiem" ku wolnej Ojczyźnie. Kultywuje tradycje narodowe, posiadającego własną tożsamość, człowieka religijnego, kochającego swój kraj, służącego Polsce zarówno poprzez dobre wyniki w nauce i osiągnięcia sportowe, jak i wytrwałością i konsekwencją swej dojrzałej obywatelskiej postawy.

S u m m a r y

In this publication the physical development and widely understood physical education in Junak Schools and Schools for Young Female Volunteers working in the Polish Army in the Near and Middle East (1942–1947) are discussed.

The article describes educational aspects of sport in the context of the idea of the state education of children and the youth initiated during the Second Polish Republic. State education is perceived as shaping a personal standard of a Polish citizen going along a "wandering trail" to the free homeland. The standard emphasizes national traditions, and points to a man who has his own identity, religion, and really loves his homeland.

S ł o w a k l u c z o w e : wychowanie państwowe, rozwój fizyczny, przysposobienie obronne, edukacja na obczyźnie, Szkoły Junackie i Młodszych Ochotniczek na Bliskim Wschodzie

K e y w o r d s : state education, physical growth, military education, education in exile, Junak Schools and Schools for Young Female Volunteers of the Near East

Wprowadzenie

Przedmiotem rozważań w niniejszym opracowaniu uczyniono rozwój sportu w polskich Szkołach Junackich i Szkole Młodszych Ochotniczek w kontekście implikacji idei wychowania państwowego II Rzeczypospolitej dla wykształcenia i przygotowania do życia i do pracy w nowych warunkach, w służbie ojczyźnie, nowego Polaka-obywatela. Tłem historycznym poczynionych refleksji jest etap tworzenia przy Polskiej Armii na Wschodzie[1] Szkół Junackich i Młodszych Ochotniczek w okresie II wojny światowej na Bliskim i Środkowym Wschodzie.

Podstawą opracowania stały się w głównej mierze zasoby archiwalne Centralnej Biblioteki Wojskowej w Warszawie, literatura memuarystyczna oraz piśmiennictwo z zakresu przedmiotu rozważań.

Metodą pomocniczą, wykorzystaną w opracowaniu, stała się analiza krytyczna między innymi teksów, wspomnień i felietonów poruszających problematykę rozwoju fizycznego i sportu, opublikowanych na łamach czasopism polskich ukazujących się w latach 1942–1945 na Bliskim i Środkowym Wschodzie, takich jak: „Junak"; „Ku Wolnej Polsce. Tygodnik Wojska Polskiego na Środkowym Wschodzie"; „Mały Junak". Dodatek „Junaka" dla dzieci; „Ochotniczka. Pismo PSK"; „Orzeł Biały. Organ Polski Walczącej na Wschodzie" oraz „Polak w Iranie". Pogłębionej interpretacji posłużył także materiał ikonograficzny zawarty w ww. czasopismach oraz w „Pamiętnikach", ukazujących się z okazji zjazdów i spotkań uczniów Szkół Junackich i Młodszych Ochotniczek w latach 1976 i 1978[2].

Zarys koncepcji nauczania i wychowania w II Rzeczypospolitej

Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości w 1918 roku, jednym z głównym problemów stała się odbudowa ustroju szkolnego i nadanie mu jednolitych podstaw prawnych, programowych i ideologicznych. Propozycje rozwiązania tego zagadnienia były już odmienne. W ramach idei wychowania narodowego szkoła polska winna była opierać się na tradycji narodowej, a z drugiej strony wychowana w tym duchu młodzież miała tę tradycję pomnażać[3].

Faktem jest, iż niezależnie od sytuacji politycznej panującej w Europie, zasadniczą przyczyną powstania niepodległego państwa polskiego w 1918 roku była

[1] Szerzej na ten temat zob. m.in.: Biegański W. (1973). *Polskie Siły Zbrojne na Zachodzie 1939–1945*. Warszawa: Wyd. Ministerstwa Obrony Narodowej; Żaroń Z. (1981). *Armia polska w ZSRR, na Bliskim i Środkowym Wschodzie*. Warszawa: Krajowa Agencja Wydawnicza; Dunin-Wilczyński Z. (1993). *Wojsko Polskie w Iraku 1942–1943*. Warszawa: Mikromax i in.

[2] O szkolnictwie polskim po II wojnie światowej, także w kontekście tradycji i kontynuacji filozofii Szkół Junackich, zob.: Radzik T. (1991). *Szkolnictwo polskie w Wielkiej Brytanii po II wojnie światowej*. Lublin: Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

[3] Por. na ten temat: Draus J., Terlecki R. (2005). *Historia wychowania*, t. 2: Wiek XIX i XX. Kraków: Wyd. WAM, s. 291.

postawa narodu polskiego, jego wola przetrwania katastrofy niewoli oraz chęć odzyskania niepodległości. Po 123 latach niewoli naród polski zaczął odbudowywać swoje państwo, a wraz z nim zdewaluowane przez zaborców poczucie własnej odrębności, godności i tożsamości. Jednak, by tak się stało, należało wpłynąć na zmianę świadomości społecznej. Dlatego też podkreślano doniosłą rolę, jaką winno odgrywać wychowanie nastawione na przygotowanie młodego człowieka do wypełniania obowiązków wobec narodu i państwa.

Zadaniem szkoły powinno być rozwijanie w wychowankach znaczenia przede wszystkim takich wartości jak: dobro, prawda, piękno, sprawiedliwość i patriotyzm. Wszystkie te wartości winny być przepełnione duchem religijności. Powinnością wobec przyszłości było natomiast: „[...] wychowanie narodu samego jako jednolitego, potężnego organizmu do spełniania wielkich zadań dziejowych, które go czekają”[4].

Po roku 1926 doszło do zmiany koncepcji wychowawczych i opowiedzenia się za potrzebą wychowania i nauczania w duchu państwowym[5]. Z czasem także koncepcja wychowania fizycznego i sportu była stopniowo opanowywana przez wojsko. Obywatel świadomy już swej przynależności narodowej powinien być poprzez swoją postawę i myśli związany z państwem. Sprzyjać temu miały takie cechy jak: lojalność, sentyment, a także świadomość licznych obowiązków wobec Ojczyzny. Cechy te powinien posiąść uczeń jako przyszły obywatel w procesie wychowania szkolnego.

Rozwój indywidualny, odpowiednio ukierunkowany poprzez oddziaływania wychowawcze, miał służyć dobru państwa. W takim kierunku miało również działać całe społeczeństwo. W latach trzydziestych XX wieku silnym propagatorem idei wychowania państwowego stał się Janusz Jędrzejewicz, minister oświaty i twórca reformy sytemu szkolnego, kontynuator myśli politycznej Sławomira Czerwińskiego, ówczesnego ministra w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego[6]. Uważał on, że wychowanie powinno zmierzać do wykształcenia jednostki, która umie znaleźć miejsce w państwie, potrafi współpracować ze społeczeństwem i razem z nim przyczyniać się do budowania państwa, będącego własnością ogółu obywateli[7].

Za sprawą Jędrzejewicza dokonano w latach 1932–1933 głębokiej reformy zwanej reformą Jędrzejewiczowską. Projekt reformy wniesiony pod obrady Sejmu został przyjęty 11 marca 1932 r., następnie Sejm uchwalił *Ustawę z dnia 11 marca*

---

4 Balicki Z. (1910). Zasady wychowania narodowego. *Szkoła*, 1, 76.

5 Na ten temat por.: E. Magiera E. (2003). *Wychowanie państwowe w szkolnictwie powszechnym Drugiej Rzeczypospolitej*. Szczecin: Wyd. Uniwersytetu Szczecińskiego.

6 Szerzej o tym zob.: Czerwiński S. (1934). *O nowy ideał wychowawczy.* Warszawa: Wyd. Towarzystwa Kultury i Oświaty; Osiński Z. (2007). *Janusz Jędrzejewicz piłsudczyk i reformator edukacji* (*1885–1951*). Lublin: Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

7 Balicki Z. (1910). *Zasady wychowanie narodowego*..., op. cit., 1, 76.

1932 r. o ustroju szkolnictwa. Ustawa wyraźnie określała nowe oblicze ideowo-wychowawcze polskiego szkolnictwa, jego ustrój i organizację[8].

Przede wszystkim do zadań głównych całego systemu szkolnego wysunięto: „[...] zapewnienie młodzieży wychowania obywatelsko-państwowego, które miało stać się przeciwwagą wpływów endeckich w szkole i społeczeństwie, przepojenie jej kultem dla marszałka Piłsudskiego"[9]. Temu celowi nadrzędnemu, jakim było wychowanie obywatelsko-państwowe, podporządkowane zostały wszystkie inne zadania szkoły: wychowanie religijne, moralne, umysłowe, fizyczne (przysposobienie wojskowe z podporządkowaniem mu wychowania fizycznego) oraz przygotowanie do życia. Należy nadmienić, iż rozwój kultury fizycznej był uwarunkowany polityką władz II Rzeczypospolitej. Niemniej, już w latach 1918–1926 powstawały pierwsze zręby wychowania fizycznego i sportu. Od roku 1926 do programu ćwiczeń cielesnych zaczynały bardzo silnie przenikać ćwiczenia wojskowe, zwłaszcza w lekkoatletyce (rzuty oszczepem i granatem, chód na 1 km)[10]. Dziedziny te pozostawały w kompetencjach Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Ministerstwa Zdrowia Publicznego oraz Ministerstwa Spraw Wojskowych[11].

Ustawa „[...] wprowadza takie zasady ustroju szkolnictwa, które mają państwu ułatwić organizację wychowania i kształcenia ogółu na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej, obywatelom tym zapewnić jak największe wyrobienie religijne, moralne, umysłowe i fizyczne oraz najlepsze przygotowanie do życia, zdolniejszym zaś i dzielniejszym jednostkom ze wszystkich środowisk umożliwić osiągnięcie najwyższych szczebli naukowych i zawodowego wykształcenia"[12]. Reforma szkolna w dwudziestoleciu międzywojennym wysunęła na czołowe miejsce wychowanie młodzieży, podkreślając zarazem znaczenie wychowania fizycznego jako ważnej dziedziny procesu kształcenia dzieci i młodzieży.

Konstatując, jeżeli w założeniach reformy celem pracy wychowawczej miało być dostarczenie państwu jednostek wartościowych, twórczych, karnych i zdyscyplinowanych, to wychowanie fizyczne i sport szkolny spełniały takie warunki.

---

8 Dz.U. RP, 1932, nr 38, poz. 389, s. 639–645.

9 Por.: Garbowska W. (1976). Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932–1939. *Monografie z Dziejów Oświaty*, T. XVIII, J. Miąso (red.), Wrocław-Warszawa-Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 49–50.

10 Szerzej na ten temat por.: Nowak L. (1996). *Wychowanie fizyczne i sport w państwowym szkolnictwie ogólnokształcącym w Polsce w latach 1918–1939*. Seria: *Monografie*, 325. Poznań: Wyd. Akademii Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu, s. 14–81, 134.

11 Szerzej na ten temat zob.: Szymański L. (red.) (1995). *Kultura fizyczna w polityce II Rzeczypospolitej*. Wrocław: Wyd. Akademii Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu; Wasztyl R. (red.) (2002). *Polska kultura fizyczna w czasach zaborów i Drugiej Rzeczypospolitej*. Kraków: Wyd. Akademia Wychowania Fizycznego im. Bronisława Czecha i in.

12 Garbowska W. (1976). Szkolnictwo powszechne w Polsce..., op. cit., s. 639.

Idee wychowania zarówno narodowego, a szczególnie państwowego, wypracowane w okresie II Rzeczypospolitej, stały się główną siłą napędową w nauczaniu w polskich szkołach powstających na obczyźnie po 1939 roku[13].

Szkoły Junackie i Szkoły Młodszych Ochotniczek (SMO) – idee wychowawcze

Szkolnictwo powstające, jeszcze na terytorium ZSRS, przy Armii Polskiej na Wschodzie (dalej: APW) było, jak już zaznaczyliśmy, programową kontynuacją systemu oświatowego II Rzeczpospolitej, a edukacja, w tym rozwój kultury fizycznej, opierał się na koncepcjach opracowanych w latach trzydziestych XX wieku w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

Nurty te były szczególnie eksponowane w polskim szkolnictwie emigracyjnym, którego głównym zadaniem wychowawczym było kształcenie obywateli oddanych swojej przyszłej Ojczyźnie, twórczych i aktywnie zaangażowanych w jej życie społeczne i mającą nastąpić szybką odbudowę kraju ze zniszczeń wojennych.

Głównymi zadaniami szkół powstających na Bliskim i Środkowym Wschodzie było przekazanie wiedzy i umiejętności oraz kształcenie polskiej młodzieży na świadomych obywateli. Zadania te realizowano, posiłkując się tworzeniem placówek o różnym stopniu organizacji. Były to szkoły: specjalne, powszechne, zawodowe, gimnazja i licea[14].

Moment ewakuacji z ZSRS, wraz z Armią Polską pod wodzą gen. Władysława Andersa, wyznaczył wyraźny podział szkolnictwa i opieki nad przebywającymi jeszcze do niedawna na „nieludzkiej ziemi" dziećmi i młodzieżą polską. Bynajmniej nie chodziło tylko o organizacyjne uporządkowanie, tzn. podział na poszczególne klasy i szczeble kształcenia. Należy podkreślić, iż powstały wówczas dwa filary szkolnictwa polskiego – wojskowe (junackie), które – zważywszy treści zawarte w tytule opracowania – będzie dominujące w naszych rozważaniach, oraz cywilne. O ile organizowaniem szkolnictwa cywilnego na Bliskim i Środkowym Wschodzie zajmowały się początkowo polskie placówki konsularne, później zaś

[13] Szerzej na ten temat zob.: Barański K. (1991). *W trzy strony świata. Szkolnictwo polskie poza granicami kraju w czasie drugiej wojny światowej*. Londyn – Hove: Caldra House; Draus J. (1993). *Oświata i nauka polska na Bliskim i Środkowym Wschodzie 1939–1950*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, a także: Sadowska E. (2011). *„... in a Polisch school and over a Polish book..." wartime education for children and youth in exile* (*1940–1947*). W: B. A. Orłowska, B. Walak (red.), *Oblicza szkoły.* Gorzów Wielkopolski: Wyd. Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej; Eadem (2010), Losy polskiej szkoły na obczyźnie (1940–1947). *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Seria: Zeszyty Historyczne*, t. XI: Z dziejów emigracji polskiej XVIII i XIX w., J. Dziwoki, B. Urbanowicz (red.), Częstochowa: Wyd. im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.

[14] Szerzej o tym zob.: Sadowska E., Urbanowicz B. (2015), *Edukacja historyczno-kulturalna w Szkołach Junaków i Młodszych Ochotniczek* (*1941–1948*). Częstochowa: Wyd. Wyższej Szkoły Lingwistycznej w Częstochowie.

Delegatury Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej[15], o tyle szkolnictwo junackie podlegało wojskowej jurysdykcji, z tym, że sprawy dydaktyki i wychowania w szkołach junackich pozostawały w gestii Dyrekcji Nauk[16] działającej w ramach Dowództwa Szkół Junackich.

Z chwilą pojawienia się pierwszych transportów junaków w Palestynie, rozkazem gen. Józefa Zająca z 27 czerwca 1942 r. utworzona została Samodzielna Jednostka Szkół Junackich, która, rozkazem organizacyjnym z 16 lipca przemianowana została (11 lipca 1942 r.) na Dowództwo Szkół Junackich. Początkowo jej podległość wyznaczał dowódca Wojska Polskiego na Środkowym Wschodzie – gen. J. Zając, natomiast od 12 września 1942 r., tj. od momentu zatwierdzenia przez Naczelnego Wodza - gen. Władysława Sikorskiego – nowej organizacji wojska na Środkowym Wschodzie, był to dowódca APW – gen. Władysław Anders. Po odejściu 2. Korpusu do Włoch, Dowództwo Szkół Junackich podlegało bezpośrednio dowódcy jednostek Wojska Polskiego na Środkowym Wschodzie – gen. Józefowi Wiatrowi[17].

Podstawowym zadaniem edukacji było przygotowanie młodych ludzi do funkcjonowania w otaczającej ich nowej rzeczywistości. Było zatem jasne, że edukacja ta nie może być oderwana od aktualnych problemów. O edukacji w Szkołach Junackich i Szkole Młodszych Ochotniczek (dalej: SMO) sama młodzież wyrażała się nader pozytywnie, pisząc: „Miałyśmy bardzo dobrych pedagogów, wysokiej klasy erudytów o wielkich umiejętnościach dydaktycznych w przekazywaniu nam wiedzy w sposób przystępny, a zarazem starano się wciąż podnosić naszą naukę na coraz wyższy poziom. [...] Wpajano nam szereg dodatnich cech, które przeważnie wynosi się z domu rodzinnego. A były to przede wszystkim: gorący patriotyzm, prawość, honor, godność osobista, szlachetność, uczciwość, poszanowanie własności prywatnej i społecznej, koleżeńskość, odpowiedzialność, samodzielność, zaradność życiowa, umiejętność znalezienia się w każdej sytuacji”[18].

---

[15] Od roku 1943 sprawy szkolnictwa leżały w gestii Biur Urzędów Oświaty i Spraw Szkolnych przekształconych w Delegatury Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Szerzej na ten temat zob.: Walasek S. (2001). *Szkolnictwo polskie poza granicami II Rzeczypospolitej w latach 1939–1945* (*Bliski i Środkowy Wschód, Afryka*). W: T. Zaniewska (red.), *Przez burze pod wiatr. Szkolnictwo i oświata polska na zachodzie w czasie drugiej wojny światowej*. Białystok: Trans Humana, s. 175–186.

[16] W ramach funkcjonowania Dyrekcji Nauk utworzono sekcje takie jak: Sekcja Szkół Powszechnych, Szkół Średnich, Szkół Mechanicznych, Bibliotek i Świetlic oraz Pomocy Naukowych. Ibidem, s. 183.

[17] Szerzej o tym zob.: Draus J. (1993). *Oświata i nauka polska*..., op. cit.; Sadowska E., Urbanowicz B. (2015). *Edukacja historyczno-kulturalna*..., op. cit., s. 27–84.

[18] Wspomnienia jednej z ochotniczek – Marii Emich-Grąbczewskiej, por.: Emich-Grąbczewska M. (1985). *Co nam dała Szkoła w Porto San Giorgio i Foxley.* W: *Nasza Niezwykła Szkoła Porto San Giorgio-Foxley 1945–1948*, Londyn: Koło Szkoły Porto San Giorgio-Foxley, s. 329.

Ryc. 1. [Centralna Biblioteka Wojskowa (dalej: CBW) – sygn. 04689] Junacy – jeszcze na spocznij.

Źródło: *Ku Wolnej Polsce. Tygodnik Wojska Polskiego na Środkowym Wschodzie* (1942), 26, s. 9.

Z pewnością dobra organizacja, zaopatrzenie i wyposażenie szkół sprzyjały aktywności młodzieży. Należy podkreślić, iż względy patriotyczne odgrywały również niemałą rolę. Młodzi ludzie byli bowiem niezmiernie dumni, żyjąc w przekonaniu, że pomimo wygnania i wojny, lat upokorzeń i traumatycznych przeżyć zdobędą wykształcenie i wyszkolenie zawodowe potrzebne do pracy we własnym kraju. Wielotysięczna społeczność, która rozpoczęła nowy etap swojego życia na Bliskim i Środkowym Wschodzie, miała – oprócz edukacyjnych – także duże potrzeby kulturalne, związane z własnym rozwojem, które starano się, w miarę możliwości, zaspokajać.

Ryc. 2. [CBW – sygn. 41448] Ćwiczenia na wolnym powietrzu

Źródło: *Pamiętnik III Zjazdu b. uczniów Szkół Junackich na Śr. Wschodzie*. 2–3 września 1978. Chicago, Ill., s. 123.

Młodzież wolny czas spędzała bardzo aktywnie, uczestnicząc np. w życiu harcerskim, społecznym, organizacyjnym czy działając na niwie artystycznej. Za niezmiernie istotne uważano zagadnienia związane ze sportem, rekreacją i szeroko pojmowaną kulturą fizyczną, propagując przy tym spotkania i rozgrywki sportowe z rówieśnikami z innych krajów, wycieczki, obozy wakacyjne i wyprawy turystyczne[19].

Ryc. 3. [CBW – sygn. 08192] Sport na wesoło

Źródło: *Orzeł Biały. Organ Polski Walczącej na Wschodzie* 1943, III, 5(44), s. 10.

Nad wychowaniem młodzieży w Szkołach Junackich i SMO czuwało grono nauczycielskie, wychowawczynie oraz komendantki i instruktorki. W ich rękach spoczywała bowiem odpowiedzialność za przygotowanie do życia w trudnych, wojennych warunkach. Plan wychowawczy, zarówno w Szkołach Junackich, jak i SMO zakładał wykształcenie młodzieży na osoby świadome swoich obowiązków względem narodu i państwa, uformowanie moralne i fizyczne.

Miała to być młodzież o silnych, prawych charakterach. W przypadku np. ochotniczki, przygotowania te predestynowały ją do roli: „[...] przyszłej kierowniczki rodziny i rozumnej wychowawczyni przyszłego pokolenia oraz do pracy

[19] Szerzej na temat funkcji wychowawczych obozów letnich i wycieczek, wchodzących w zakres wychowania fizycznego i szeroko rozumianej kultury fizycznej młodzieży zob.: Dobroński A. (2007). Obozy letnie dla młodszych ochotniczek. W: T. Zaniewska (red.), *Nauczyciele – uczniowie. Solidarność pokoleń. Szkolnictwo i oświata polska na Zachodzie w czasie drugiej wojny światowej.* Warszawa: SGGW, s. 173–189.

w zakresie obranego zawodu”[20]. Wychowywana w duchu chrześcijańskim z poczuciem silnej odpowiedzialności za los Polski, pracę i udział w zajęciach szkolnych miała traktować jako przygotowanie do wypełnienia przyszłych obowiązków. Junak miał wykazać się karnością, uczciwością, prawością, zaradnością, pracowitością i wytrwałością. Charakter wojskowy szkół narzucał młodzieży szereg powinności, które pomagały z pewnością w utrzymaniu dyscypliny i subordynacji. W Gimnazjum Kupieckim w Nazarecie obowiązywał regulamin, którego początkowy passus skłaniał młodzież do deklaracji: „Junak w codziennym postępowaniu powinien pamiętać, że należy do wielkiego Narodu Polskiego, i że nie wolno mu nic takiego uczynić, co mogłoby zaszkodzić dobremu imieniu Polaka”[...][21].

Ryc. 4. [CBW – sygn. 05121] Ochotniczki z pierwszych stron gazet. Strona tytułowa czasopisma *Ochotniczka*

Źródło: *Ochotniczka. Pismo PSK* 1943, II, 1.

[20] Dobroński A. (2007). Obozy letnie dla młodszych ochotniczek. Szkoła Młodszych Ochotniczek. W: T. Zaniewska (red.), *Nauczyciele – uczniowie*..., op. cit., s. 175.

[21] Cyt. za: Dobroński A. (2007). Junackie Gimnazjum Kupieckie w Nazarecie. W: T. Zaniewska (red.), *Nauczyciele – uczniowie*..., op. cit., s. 194.

Należy podkreślić, iż do szkół trafiły dzieci i młodzież w różnym wieku, o dłuższych lub krótszych przerwach w nauce, trudno więc było dobrać klasy o wyrównanych poziomach. Zrodziła się więc potrzeba prowadzenia zajęć wyrównawczych. Dla rodziców i niejednokrotnie wychowawców wychowywanie i kształcenie tak różnorodnej grupy dzieci i młodzieży było prawdziwym wyzwaniem. W jednej z wypowiedzi, zapewne nauczyciela, opublikowanej na łamach prasy czytamy: „Ciężkie miało i nadal jeszcze ma zadanie kierownictwo tych szkół z wychowaniem tak różnorodnej młodzieży, składającej się z elementów różnych pod względem inteligencji, moralności i nabytego wychowania”[22].

Było to zadanie niezwykle trudne i odpowiedzialne, a stan ten podyktowany był przede wszystkim specyfiką czasów wojny, bowiem: „Jeśli młodzieży tej szkoła miała zastąpić dom rodzicielski, to i kierownikom nie wolno było zapominać, że mają być dla tej młodzieży nie tylko wymagającymi wychowawcami, ale dać im to ciepło ogniska domowego, którego wiele z tych dzieci nie zdążyło zaznać. Trzeba było równocześnie być surowym pedagogiem, karcącym wrodzone przywary i nabyte w długiej tułaczce brzydkie nawyki z miłością i dobrocią ojcowską, która każe często przymykać oczy lub patrzeć przez palce na drobne przewiny, by tym surowiej karcić grubsze przewinienia”[23].

W podejmowanym trudzie pracy wychowawczej z młodzieżą istotne stawało się to, by dać młodemu człowiekowi szansę na lepsze jutro, by wskazać ludziom dorosłym, wychowawcom, opiekunom jak postępować z dzieckiem, jak postępować z Junakami, by mogli rozpocząć „[…] normalną pracę nad sobą, by dać odrodzonej Polsce dobrego żołnierza i świadomego swych celów i obowiązków obywatela”[24].

W odpowiedzi na te postulaty na łamach prasy daje się zauważyć niezwykle sugestywny „manifest młodych”, w którym czytamy: „A MY… Czego od nas żąda Ojczyzna? Co z siebie dać musimy, aby być godnymi tych, którzy ceną życia torują nam drogę do Polski. Teraz uczymy się z tą świadomością, że trzeba zdobyć jak najwięcej wiedzy. Każdy dzień i każda chwila jest droga. Wkrótce już opuścimy progi szkoły. Na każdym kroku możemy spotkać się z zapytaniem: Co dała ci szkoła i w jaki sposób masz zamiar spłacić dług, zaciągnięty wobec Ojczyzny?... […] Wierzymy, że «z trudu naszego i znoju Polska powstanie, by żyć». […] Przeszłyśmy szkołę życia – wiemy, jak trudne jest zadanie. Ile wymaga wysiłku, ile zaparcia się siebie. Tego nauczono nas tu – w szkole. Tu dano nam wytyczne. Starali się o to wszyscy: i ci, którzy dostarczali książek, i ci, którzy pozwolili nam się uczyć […], i ci, którzy nas uczyli. Zaciągnięty dług jest wielki. Złączone jedną dolą, złączone jednym zadaniem, my, te z miast, miasteczek i wsi – musimy włożyć kapitał zdo-

[22] [CBW sygn. 08637] [bez autora] *Polak w Iranie*, Dodatek *Gazetka dla młodzieży*, 28 lutego 1943, II, 33, 6.

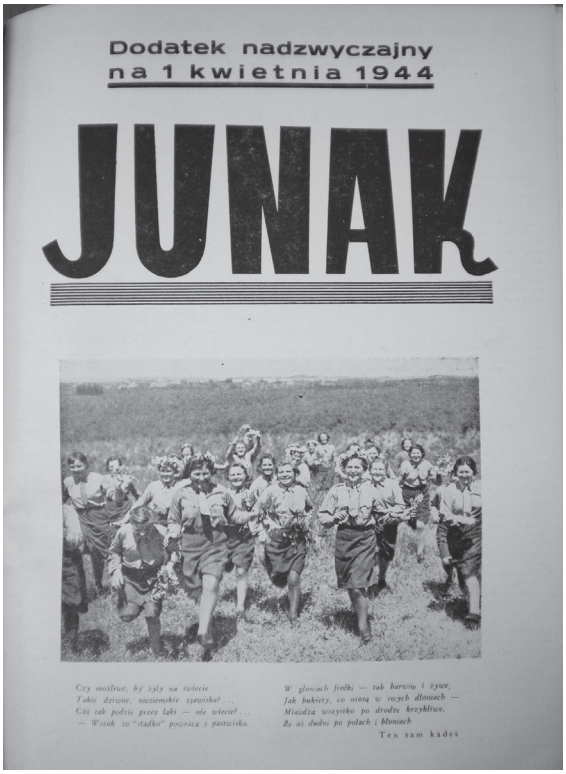
[23] Ibidem, s. 6.

[24] Ibidem.

byty w szkole w odbudowę Polski. Wiele nad nami pracowano, wielkie położono nadzieje. – Zawieść nam nie wolno!"[25].

Plan wychowawczy, opracowany wspólnie dla wszystkich szkół w oparciu o wytyczne Dowództwa Szkół Junaków, przede wszystkim brał pod uwagę wykształcenie świadomych swoich obowiązków Polaków, wyrobienie silnej, pełnowartościowej jednostki, przygotowanie do samodzielnej pracy zawodowej.

Ryc. 5. [CBW – sygn. 05121] „W zdrowym ciele zdrowy duch". Strona tytułowa *Dodatku nadzwyczajnego* do *Junaka*


Dodatek nadzwyczajny
na 1 kwietnia 1944

JUNAK

Czy możliwe, by żyły na świecie
Takie dziwne, niezmierzone zjawiska! ...
Coś tak pędzie przez laki — nie wiecie! ...
— Wiatr to "stadko" powraca z pastwiska.

W głowach słońca — tak barwne i żywe,
Jak bukiety, co niosą w swych dłoniach —
Miażdżą wszystko po drodze krzykliwe,
Że aż dudni po polach i błoniach

Ten sam kadet

Źródło: *Junak* 1944, II, 4 (14)

Wymowne jednak pozostaje, iż wszelkie działania, które rodziły się w Szkołach Junackich i Szkołach Ochotniczek opierały się przede wszystkim na idei podtrzymywania polskości, na społecznym zaangażowaniu młodzieży, nauczycieli i wychowawców w rozwój polskiej kultury narodowej, podtrzymywanie tradycji i rozbudzanie nadziei na lepszą przyszłość w wolnej dla wszystkich Ojczyźnie.

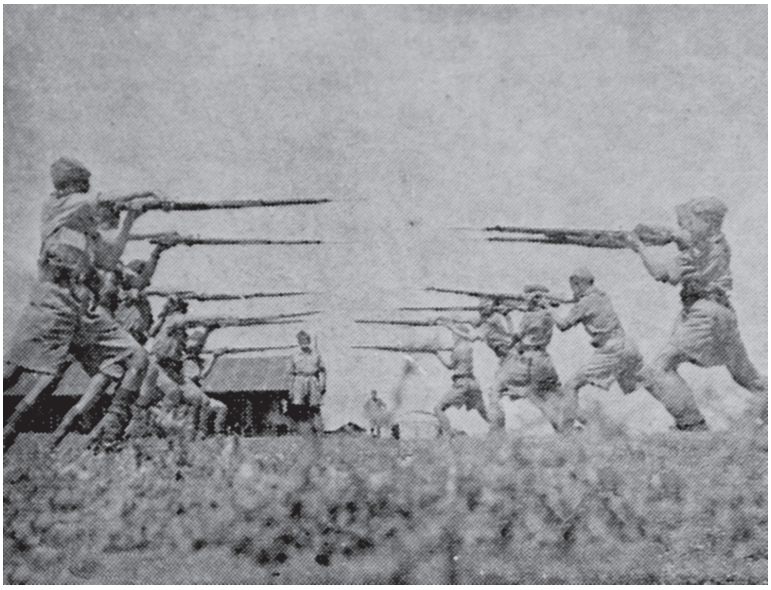
[25] [CBW, sygn. 05121] Wypowiedź Lilii Dembowskiej, zamieszczona na łamach *Junaka*, zob.: [Lila Dembowska, kl. I lic.] *Junak*, czerwiec 1944, II, 6 (16), 15.

Wychowanie fizyczne junaków i ochotniczek jako służba i obowiązek wobec Ojczyzny

W kontekście prowadzonych rozważań na temat rozwoju fizycznego i kultury fizycznej młodzieży przebywającej na Bliskim i Środkowym Wschodzie, należy nadmienić, iż w myśl reformy z 1932 roku wychowanie fizyczne w istotny, bo praktyczny, sposób spełniało postulaty wychowywania dzieci i młodzieży w duchu idei państwowości i to, można rzec, [...] przy dosłownym pojmowaniu obowiązku służby państwu jako uczestnictwa w ewentualnej jego obronie"[26].

Poprawiając tężyznę fizyczną, ucząc musztry, wdrażając do dyscypliny, rozbudzając odwagę i siłę woli, ćwiczenia cielesne dawały podstawy do przygotowania przyszłych żołnierzy. W założeniach wychowawczych szkoły w okresie II Rzeczypospolitej proponowany model wychowania fizycznego przypominał idee wychowania spartańskiego. Na uwagę zasługuje również fakt, iż pewne jego elementy w znacznej mierze mogły stać się użyteczne w życiu codziennym, poprzez ćwiczenie umiejętności skutecznego działania w grupie czy też zdrową rywalizację[27].

Ryc. 6. [CBW – sygn. 08637] Ćwiczenia wojskowe Junaków



Źródło: *Polak w Iranie* (1943), 55, s. 4.

Dobrą ilustracją tego przesłania staje się idea edukacji i istota wychowania fizycznego, o wyraźnym nachyleniu w kierunku przysposobienia wojskowego, mło-

[26] Sadowska J. (2001). *Ku szkole na miarę Drugiej Rzeczypospolitej. Geneza, założenia i realizacja reformy Jędrzejewiczowskiej*, Białystok: Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku, s. 211.

[27] Ibidem, s. 211.

dzieży – junaków, która została między innymi ujęta w *Podręczniku instruktora przysposobienia wojskowego*[28], pochodzącym z 1933 roku. W rozdziale pierwszym tego opracowania czytamy: „Wychowanie fizyczne stanowi podwalinę wychowania i wyszkolenia w przysposobieniu wojskowym. Zapewnia bowiem junakom zdrowie i wyrabia w nich wszechstronną sprawność oraz stwarza najlepsze warunki do rozwinięcia w junakach tych wszystkich zalet charakteru, które powinny cechować dobrego obywatela–żołnierza. [...] Obrona państwa, do której junak się przygotowuje, będzie od niego wymagała rozumnego i celowego działania. Zadaniem przeto wychowania fizycznego jest rozwinięcie w junaku spostrzegawczości, orjentacji[29] oraz umiejętności wyboru sposobu działania, co razem ze sprawnością fizyczną da mu sprawność ruchową, polegającą na rozumnym i celowym postępowaniu [...]”[30].

Skupienie uwagi na ćwiczeniach gimnastycznych było o tyle istotne, o ile już od najwcześniejszych lat życia wyrabiało w junakach posłuszeństwo, które – jak czytamy – „[...] przejawia nazewnątrz natychmiastowym wykonaniem ruchu, nakazanego w sposób stanowczy i z dobitnym zaznaczeniem tempa. [...] Ćwiczenia i zawody sportowe wyrabiają w wysokim stopniu ambicję, która się każe cierpliwie przygotowywać i doskonalić, być nieustępliwym i wytężać wszystkie siły, aby osiągnąć zwycięstwo. [...] Są to wartości moralne, które po pewnym okresie uprawiania sportów stają się przyzwyczajeniami, a połączone z inicjatywą i orjentacją, stanowią trwały nabytek charakteru junaka, przygotowując go ten samem do zaszczytnego powołania obrońcy ojczyzny [...] wychowanie fizyczne musi być ściśle złączone z innemi działaniami wyszkolenia i z wychowaniem obywatelskim. [...] junak im będzie sprawniejszy i wszechstronniej wyrobiony fizycznie, tem łatwiej mu się będzie przygotować do zadań, jakie go oczekują w służbie dla ojczyzny”[31].

Właśnie z dala od Ojczyzny wychowanie poprzez sport odegrało szczególnie ważną rolę w kształtowaniu młodego pokolenia Polaków. Od początku powołania do istnienia Szkół Junackich i Młodszych Ochotniczek propagowano ideę sportu, zarówno wśród młodszego, jak i starszego pokolenia.

---

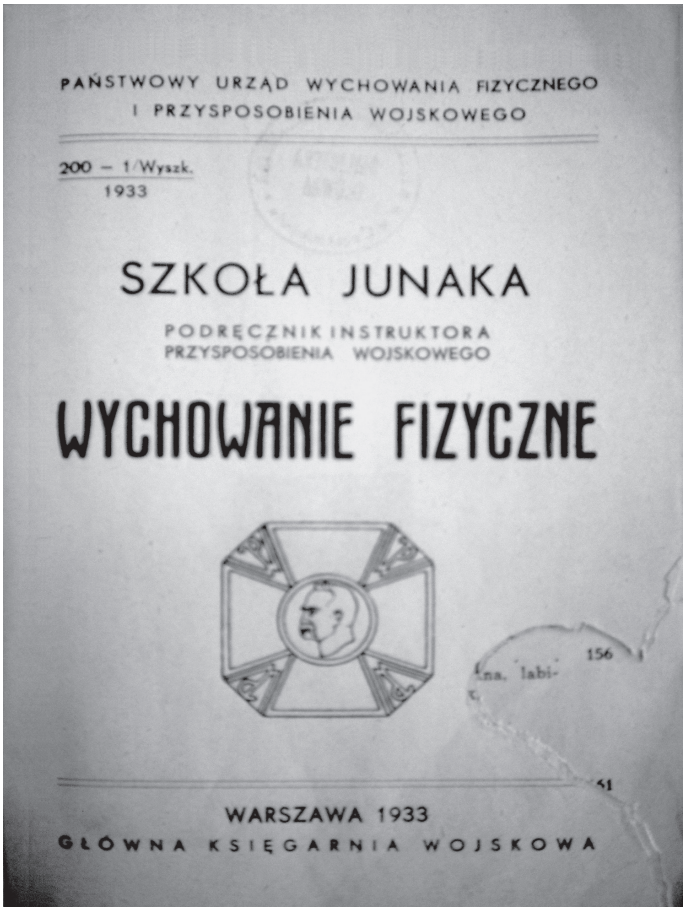
[28] Nakładem Głównej Księgarni Wojskowej w Warszawie, z inicjatywy Państwowego Urzędu Wychowania Fizycznego i Przysposobienia Wojskowego, w roku 1933, w serii: *Szkoła Junaka. Podręcznik instruktora przysposobienia wojskowego*, wydano opracowanie poświęcone w całości wychowaniu fizycznemu. Por.: *Szkoła Junaka. Podręcznik instruktora przysposobienia wojskowego: Wychowanie fizyczne* (1933). Warszawa: Główna Księgarnia Wojskowa, ss. 30.

[29] Zachowano pisownię oryginału [przyp. aut. – E.S.].

[30] *Szkoła Junaka. Podręcznik instruktora...*, op. cit., s. 1–3.

[31] Ibidem, s. 1–3.

Ryc. 7. Strona tytułowa *Podręcznika*



Źródło: *Szkoła Junaka. Podręcznik instruktora przysposobienia wojskowego: Wychowanie fizyczne* (1933). Warszawa: Główna Księgarnia Wojskowa, ss. 1–20.

W służbie Ojczyźnie starano się wpoić w młode pokolenie siłę ducha walki i nienagannej postawy. Zamysłom tym przyświecały cele wychowania fizycznego, sformułowane już w latach trzydziestych, w których uwidocznił się pogląd, iż wychowanie fizyczne ma na celu przede wszystkim: „[...] – podtrzymywanie i pomnażanie zdrowia przez przeciwdziałanie ujemnym wpływom życia codziennego i przyczynianie się do naturalnego rozwoju junaków, oraz zahartowanie ich na trudy, niewygody i zmienne warunki pogody; wyćwiczenie i rozwinięcie sprawności ruchowej oraz nauczenie wykonywania ruchów potrzebnych junakowi w życiu, a przedewszystkim w wojsku [...]”[32].

W *Podręczniku instruktora...*, nie zabrakło także treści, które określały istotę oczekiwanej od młodego człowieka postawy i cech charakteru: „[...] wyrabianie

[32] Ibidem, s. 4–5.

dzielności duchowej przez kształtowanie takich zdolności i wartości, jak spostrzegawczość i rozeznawanie się, przytomność umysłu, odwaga i zaufanie we własne siły, siła woli i panowanie nad sobą, wytrwałość, nieustępliwość, parcie naprzód, chęć osiągnięcia zwycięstwa, zaradność, karność, koleżeństwo; nauczenie działania w zespole i przyzwyczajenie do wysiłku zbiorowego; wyrobienie zamiłowania do uprawiania sportów i zapewnienie junakom rozrywek pożytecznych dla zdrowia i moralności"[33].

Do najchętniej i najczęściej stosowanych rozgrywek sportowych w Szkołach Junackich należały: piłka nożna, koszykowa i siatkowa, gra w dwa ognie, przeciąganie liny. Zainteresowaniem wśród młodzieży cieszył się tenis oraz rozwijało się, szczególnie wśród junaków, pływanie i boks[34]. Młodsze ochotniczki celowały w ćwiczeniach gimnastycznych, a i do nich należało często namawiać.

W odpowiedzi na hasło: *O kulturę fizyczną w PSK*[35], na łamach „Ochotniczki" pojawił się pierwszy ogólny wzorzec gimnastyki dla kobiet (przeznaczony na miesiąc), zaopatrzony w instrukcję i odpowiedni zestaw ćwiczeń zobrazowanych rysunkami postaci żeńskich w trakcie wykonywania poszczególnych układów. Podane w nim ćwiczenia scharakteryzowano jako: „[...] najbardziej wszechstronne, zapewniające normalne działanie całego systemu mięśniowego i organów wewnętrznych"[36].

Ćwiczenia należało wykonywać według podanego wzorca: „[...] codziennie, najlepiej jednak rano, przed myciem – jeśli w innej porze dnia, to co najmniej na półtora godziny przed jedzeniem. Ćwiczyć można indywidualnie lub w zespołach (najlepiej 6 do 20 osób) pod kierownictwem osoby obeznanej z gimnastyką dla kobiet"[37].

---

33 Ibidem.

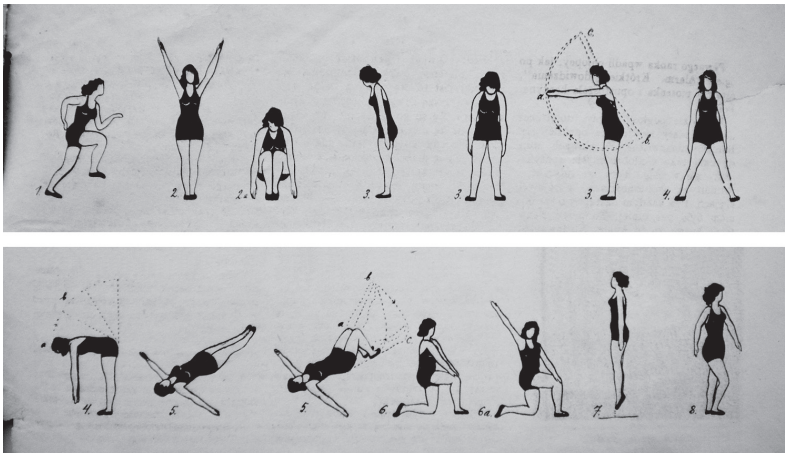
34 Szerzej o tym zob.: Romanowska E. (2007). *Rozwój sportu w polskich szkołach junackich na Bliskim Wschodzi w świetle kronik „Junaka"*. W: T. Zaniewska (red.), *Nauczyciele – uczniowie*..., op.cit., s. 323–334.

35 [CBW – sygn. 06574] Odwołanie do artykułu: Włodarkiewicz J. (1944). O kulturę fizyczną w PSK. *Ochotniczka*, II, 15, s. 28–29.

36 [CBW – sygn. 06574] Gimnastyka dla ochotniczek (1945), *Ochotniczka*, III, 1 (16), s. 27.

37 Ibidem.

Ryc. 8. [CBW – sygn. 06574] Wzorzec ćwiczeń dla Ochotniczek



Źródło: Gimnastyka dla ochotniczek (1945), *Ochotniczka*, III, 1 (16), s. 27.

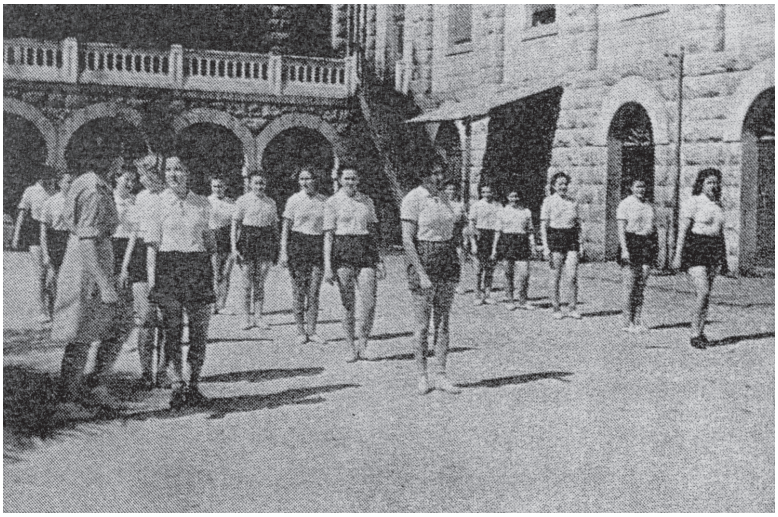
Dalsze zalecenia mówiły o dobrze przewietrzonym namiocie lub pokoju, odpowiednim stroju umożliwiającym swobodny ruch, lekkim obuwiu, prawidłowym oddechu oraz dokładnym i starannym wykonywaniu każdego ćwiczenia bez pomijania któregokolwiek, bo wszystkie stanowią całość[38]. Z kolei do ćwiczeń parterowych, kiedy trzeba było przyjąć pozycję leżącą lub klęczącą, należało, zgodnie ze wskazówkami, rozłożyć koc lub dywanik na ziemi i ćwiczyć według podanego tempa[39].

W „zdrowym ciele – zdrowy duch", dlatego też, mając na względzie fakt, iż kobiety w PSK żyją i pracują w warunkach nieodpowiadających normie życia w czasach pokoju, należało zadbać o utrzymanie organizmu w dobrej kondycji, zapobiec schorzeniom wobec jednostajności rodzajów pracy. Zdaniem Józefa Włodarkiewicza: „Wychowanie fizyczne, organizowane planowo i fachowo w szkołach, w instytucjach, w wojsku, w stowarzyszeniach i w związkach pracowniczych, spełniało profilaktyczne zadanie. Budziło się coraz bardziej zrozumienie dla estetyki, nie tylko jako nakazu mody, ale jako nakazu zdrowia i dobrego samopoczucia"[40].

Kultura fizyczna winna obowiązywać szczególnie, gdyż „[...] mundur bardziej jeszcze niż cywilna suknia ujawnia defekty budowy i podkreśla jej bezkształtność". Uogólniając, można powiedzieć: ważne jest przede wszystkim zdrowie i jemu należy się odpowiednia troska[41].

[38] Ibidem.
[39] Ibidem.
[40] Włodarkiewicz J. (1944), *O kulturę fizyczną w PSK*..., op. cit., s. 28.
[41] Nad organizacją i właściwą opieką w duchu zasad wychowania fizycznego czuwał Referat Wychowania Fizycznego 2. Korpusu przy Oddziale Kultury i Prasy.

Ryc. 9. [CBW – sygn. 900260] Poranek z kulturą fizyczną w SMO

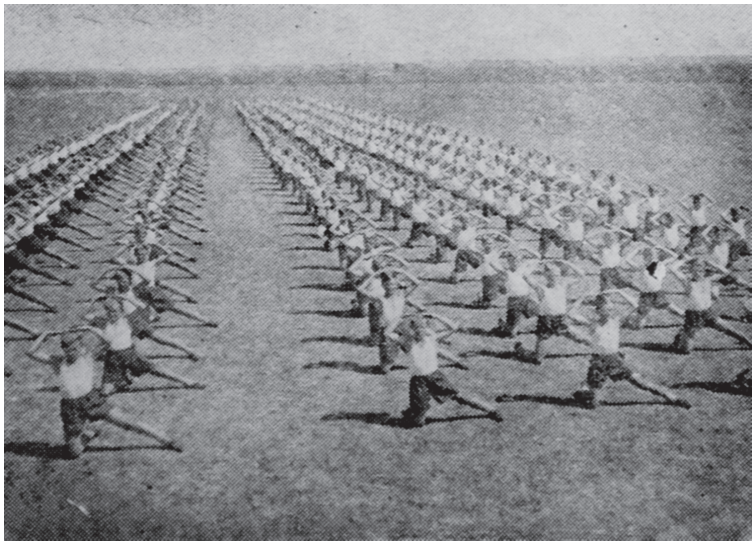


Źródło: *Pamiętnik II Zjazdu b. uczniów Szkół Junackich i Mł. Ochotniczek na Środkowym Wsch., 4–5 września*. Oprac. zbior. (1976), Grimsby, Ontario, s. 8.

Wychowanie przez sport było ideą krzewioną w większości istniejących na Bliskim i Środkowym Wschodzie szkół polskich. Było to działanie metodyczne, wymagające również pełnego zaangażowania nauczycieli–dowódców, jak i samych junaków i ochotniczek. Jednakże, aby cel wychowania fizycznego został w pełni osiągnięty, należało stosować określone zasady metodyczne, w myśl których dobór ćwiczeń i ich stopniowanie winny być oparte na dokładnej znajomości „fizycznych i duchowych właściwości" junaków, a wszelkie ćwiczenia fizyczne powinny być realizowane w ciekawy sposób i w dobrym nastroju, przy wymaganiu dokładnego ich wykonania, powinny rozwijać ducha współzawodnictwa i należy je wykonywać z zachowaniem zasad zdrowotnych[42].

[42] Por.: *Szkoła Junaka. Podręcznik instruktora...*, op. cit., s. 14.

Ryc. 10. [CBW – sygn. 08637] Ćwiczenia fizyczne



Źródło: *Polak w Iranie* (1943), 55, s. 4.

W szkołach zajęcia lekcyjne, wykłady zazwyczaj trwały cztery godziny dziennie[43], pozostałą część dnia wypełniała najczęściej musztra, gimnastyka i sport. Poprzez realizację idei sportowych, zakładanych celów wychowania fizycznego w placówkach zaspokajano także cele wychowawcze, oddziałując w ten sposób na postawę i pochylając się nad charakterem jednostki, po to, by „[...] dać odrodzonej Polsce dobrego żołnierza i świadomego swych celów i obowiązków obywatela"[44].

Podsumowanie

Rozwój kultury fizycznej na obczyźnie w interesującym nas okresie i obszarze badawczym, stał się wyraźnym przyczynkiem do ukształtowania wzorca osobowego Polaka-obywatela zmierzającego „tułaczym szlakiem" ku wolnej Ojczyźnie, kultywującego tradycje narodowe, posiadającego własną tożsamość, kochającego swój kraj, służącego Polsce zarówno poprzez dobre wyniki w nauce i osiągnięcia sportowe, jak i wytrwałością, i konsekwencją swej dojrzałej obywatelskiej postawy.

Szkoły Junackie i SMO pełniły rolę nie tylko ośrodków oświatowych, ale i kulturalnych, w których dbałość o rozwój fizyczny dzieci i młodzieży dała wyraz i świadectwo patriotycznej postawy następnym pokoleniom Polaków. Wychowa-

[43] System nauczania w Szkołach Junackich odbywał się według kursu bądź szkoły powszechnej, bądź gimnazjum. Szerzej na ten temat zob.: Sadowska E., Urbanowicz B. (2015). *Edukacja historyczno-kulturalna*..., op. cit. [Rozdz. III i IV].

[44] [CBW – sygn. 08637] Junacy. W obozie junackim. *Polak w Iranie* 1943, II, 33, s. 6.

nie fizyczne stało się integralnym składnikiem procesu intelektualnego, społecznego, moralnego i obywatelskiego wychowania młodzieży na obczyźnie.

Wydaje się, iż idee wychowania państwowego – obecne zarówno w wychowaniu fizycznym i szeroko rozumianej kulturze fizycznej, jak i w przysposabianiu do obronności, walce o niepodległość Ojczyzny – znajdują i dziś akceptację w kontekście zagadnień dotyczących bezpieczeństwa Państwa, należących do najważniejszych zadań realizowanych przez szeroko rozumianą administrację publiczną, której częścią są szkoły.

RECENZJE I POLEMIKI

Małgorzata Dubis
Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Recenzja książki:

Jan Saran, *Edukacja ustawiczna w okresie transformacji systemowej, wydanie II poszerzone i uzupełnione*, Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe WSEI, Lublin 2012, ss. 347

Zmieniająca się szybko rzeczywistość powoduje, iż kapitał ludzki nabiera w tych warunkach decydującego znaczenia. Przez kapitał ludzki należy rozumieć potencjał pracy ludzkiej lub zbiorowość ludzi zdolnych do pracy, o konkretnych kwalifikacjach i umiejętnościach, niezbędnych, by sprostać oczekiwaniom rynku pracy. Konieczność dostosowania się do zmieniającego się rynku pracy wymaga posiadania przez człowieka umiejętności o charakterze uniwersalnym, umożliwiających w miarę szybkie zdobycie potrzebnej wiedzy i stosowanie jej w różnych obszarach.

Zachodzące w błyskawicznym tempie przeobrażenia wręcz wymuszają potrzebę stałego nadążania za nimi. Ważne jest zatem budowanie społecznej świadomości o potrzebie bezustannego uczenia się, zdobywania nowych kwalifikacji i kompetencji niezbędnych w pracy zawodowej i w życiu codziennym. Niejednokrotnie sytuacja rynku pracy stymuluje jednostki w kierunku unowocześniania umiejętności, podążania za postępem wiedzy, poznawania najnowszych trendów rozwojowych, zarówno w obrębie wykonywanych zadań zawodowych, jak i w szerszej perspektywie. Zatem szeroko rozumiana edukacja ustawiczna nie ogranicza się do dokształcania i doskonalenia zawodowego, ale jest swoistą strategią całożyciowego rozwoju, realizacją idei uczenia się przez całe życie.

W kontekście wyzwań współczesności podstawą realizacji idei budowania społeczeństwa opartego na wiedzy jest nadanie odpowiedniej rangi uczeniu się przez całe życie. Kluczową rolę edukacji permanentnej we współczesnym świecie wyznaczają również liczne dokumenty dotyczące światowej i europejskiej edukacji dorosłych[1].

[1] Zob. Delors J. (1998). *Edukacja, jest w niej ukryty skarb*. Warszawa; *Accomplishing Europe through education and training. Report by Study group on education and training*, Luxembourg 1997; *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie. Europejskie Ramy Odniesienia*, Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg 2007; UNESCO Institute for Lifelong Learning, *The second Global Report on Adult Learning and Education. Rethinking Literacy*, Hamburg 2013; *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, dokument strategiczny opracowany przez Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji, Warszawa 2013, www.nauka.gov.pl, dostęp 6.011.2015 i inne.

Naprzeciw zasygnalizowanym problemom i potrzebom wychodzi książka autorstwa Jana Sarana, *Edukacja ustawiczna w okresie transformacji systemowej*, która ukazała się w serii wydawniczej: Monografie Wydziału Pedagogiki i Psychologii Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie.

Jan Saran jest doktorem habilitowanym nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, profesorem nadzwyczajnym Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie. Jest doświadczonym i wybitnym specjalistą andragogiki. Był członkiem różnych komisji uczelnianych oraz organizatorem wielu konferencji naukowych i uczestnikiem międzynarodowych projektów badawczych, m.in. jako członek stowarzyszeń edukacji ustawicznej. Wyniki dociekań naukowych prezentuje w licznych publikacjach z zakresu edukacji ustawicznej i andragogiki, metodologii badań, pedagogiki społecznej i współczesnych przemian instytucji szkolnictwa wyższego.

Recenzowana publikacja jest już drugim wydaniem tej książki, znacznie poszerzonym i uzupełnionym przez autora. Składa się z 32 artykułów, które były już wcześniej opublikowane w recenzowanych książkach i czasopismach naukowych. Jak sam Autor wskazuje, źródłem inspiracji do opracowania drugiego wydania były nowe uwarunkowania edukacyjne wynikające z szybkich przeobrażeń, zmieniającej się wizji przyszłości i związane z nimi trudne problemy edukacji ustawicznej. Zatem publikacja ta jest głosem Autora w szerokiej dyskusji nad współczesną edukacja ustawiczną, ukazując ciągłość i tendencje przemian.

Już sam tytuł recenzowanej pracy wprowadza w krąg zagadnień związanych z edukacją ustawiczną, pokazanych na tle zmian w obszarze społecznym i edukacyjnym. Autor prezentowanej pracy podjął się trudnego zadania przedstawienia relacji występujących pomiędzy teorią i praktyką życia społecznego w zakresie edukacji ustawicznej, uwzględniając przy tym procesy społeczne wynikające z idei społeczeństwa wiedzy, społeczeństwa informacyjnego i społeczeństwa obywatelskiego. Wskazuje przy tym na nowe możliwości człowieka dorosłego jako czynnego uczestnika i kreatora owych przemian. W ten sposób autor przekonuje, że edukacja ustawiczna współuczestniczy w urzeczywistnieniu wizji rozwoju krajów Europy w XXI wieku, a zachodzące procesy społeczne zwiększają szanse rozwojowe krajów i przeciwdziałają tendencjom destrukcyjnym i dezintegracyjnym w Europie.

Omawiana publikacja składa się z czterech połączonych ze sobą części. W pierwszej, zatytułowanej *Europejski i globalny kontekst przemian edukacji ustawicznej*, Autor podejmuje tematykę związaną z najbardziej aktualnymi i ważnymi problemami edukacji ustawicznej. Rozpoczynając od koncepcji rozwoju spójności społeczeństwa i jej zagrożeń, wskazuje na czynniki wzmacniające, płynące z pedagogiki humanistycznej. W odwołaniu się do wartości humanistycznych upatruje szansę osiągnięcia spójności społecznej. Kolejne artykuły w tym rozdziale dotyczą relacji między procesem globalizacji i budowaniem tożsamości kulturowej oraz przenikaniem kultur. Autor wskazuje na rozbieżności między założeniami idei

społeczeństwa wiedzy a praktyką ich wdrażania w szkole wyższej. Ukazuje również rolę edukacyjnych raportów i transnarodowych stowarzyszeń uniwersytetów edukacji ustawicznej w reorientacji i integracji europejskiej edukacji ustawicznej. Ostatnie dwa rozdziały w tej części poświęcone są powiązanym ze sobą obszarom życia społecznego, a mianowicie jakości kształcenia i pracy zawodowej. Aby podnieść na wyższy poziom jakość kształcenia, student w toku edukacji uczelnianej powinien być wyposażony w kompetencje pracownicze oparte na wartościach związanych z zawodem i społecznym kontekstem jego wykonywania.

W rozdziale drugim, pt. *Teoretyczne i metodologiczne zagadnienia edukacji ustawicznej*, zawarto pięć artykułów, w których Autor skupia się na konsekwencjach wynikających ze współczesnych przeobrażeń dla metodologii badań edukacji dorosłych, a zarazem poszukuje w tych przemianach źródeł inspiracji do nowych poszukiwań badawczych w andragogice i pedagogice społecznej. Niezbędna jest weryfikacja organizacji, treści, a także procesu praktyki edukacji dorosłych, gdyż, jak podkreśla Autor, „praktyka edukacji dorosłych wyprzedza teorię, a ta przestaje być dla niej drogowskazem”[2]. Dlatego też istnieje potrzeba tworzenia ośrodków i „szkół naukowych”, które służyłyby potrzebie poszukiwań teoretycznych.

Część trzecia, zatytułowana *Edukacja ustawiczna w praktyce życia społecznego*, zawiera dziesięć artykułów. Autor wskazuje w nich na problemy edukacyjne związane z funkcjonowaniem życia społecznego. Ponadto podejmuje kwestie związane z relacją między cechami narodowymi a kanonem kulturowym Polaków, kompetencjami i cechami osobowości współczesnego nauczyciela dorosłych, wskazuje na nowe problemy badawcze w obszarze pracy socjalnej oraz konieczność profesjonalnego przygotowania pracowników socjalnych. Kolejny artykuł w tym rozdziale porusza problem marginalizacji osób, wskazując na jej uwarunkowania. To właśnie w kształceniu ustawicznym widzi się jeden ze sposobów niwelowania problemów w zakresie pracy i bezrobocia oraz łagodzenia skutków marginalizacji wynikających też z różnic kulturowych, etnicznych, ekonomicznych itp. Następny tekst pokazuje bariery i szanse w dostępie do edukacji osób starszych oraz rolę stowarzyszeń i zrzeszeń w rozwiązywaniu problemów i aktywizacji ludzi starszych. Kolejne dwa artykuły poświęcone są sytuacji edukacyjnej studenta we współczesnej uczelni, a w szczególności ich podmiotowości, motywów podejmowania nauki, oczekiwań po ukończeniu studiów oraz postaw i wartości. Rozdział kończy się rozważaniami dotyczącymi przemian pracy, budzenia wiary w sens i znaczenie kształcenia ustawicznego oraz podejmowania różnych form edukacji ustawicznej.

Kolejna, czwarta część, pt. *Inspiracje historyczne refleksji nad edukacją ustawiczną*, w której zamieszczonych jest siedem artykułów, ukazuje genezę przemian w dłuższej perspektywie czasowej, począwszy od ukazania przeobrażeń w polityce edukacyjnej po drugiej wojnie światowej. Pozwala to na dostrzeżenie uwa-

[2] Saran J. (2012). *Edukacja ustawiczna w okresie transformacji systemowej*. Lublin: Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe WSEI, s. 140.

runkowań oraz daje możliwość dokonywania porównań ze współczesnymi paradygmatami w wybranych obszarach oświaty i szkolnictwa. Znajdziemy w nich informacje na temat istotnej roli krakowskiego ośrodka akademickiego i jego wpływie na myśl pedagogiczną w lubelskich uczelniach. W kolejnych artykułach autor podejmuje tematykę nowych wyzwań i możliwości edukacji ustawicznej, kształcenia nauczycieli, a także przygotowania absolwentów szkół średnich do kształcenia ustawicznego. Rozdział ten kończą rozważania oparte o wyniki badań empirycznych dotyczących systemu wartości i aspiracji edukacyjnych młodzieży.

Należy podkreślić, że aktywność edukacyjna dorosłych przeżywa swój renesans wraz z rozwojem i zmianami we współczesnym społeczeństwie postindustrialnym. Jeszcze nie tak dawno kształcenie ustawiczne traktowano jako dopełnienie wykształcenia i doskonalenia zawodowego w ramach oświaty dorosłych. Współcześnie pojmowane jest przede wszystkim jako modernizacja wykształcenia i umożliwienie człowiekowi, w ciągu całego życia, nadążania za dynamicznym rozwojem cywilizacji i sprostania jego wyzwaniom. Tak pojęta koncepcja edukacji ustawicznej zakłada, że uczenie się przez całe życie staje się strategią życiową aktywnej jednostki. Zgadzam się więc z Autorem, że zmiany społeczne, nowe wyzwania i zagrożenia życia człowieka w świecie ponowoczesnym implikują także konieczność zmian w edukacji ustawicznej.

Recenzowana monografia jest godna poznania ze wszech miar – bogata merytorycznie, napisana przystępnym językiem, bez zbędnej naukowej terminologii. Nie jest to jednak pozycja „do poduszki". Wymaga ona od czytelnika pewnej znajomości współczesnych zagadnień pedagogicznych, szczególnie tych związanych z edukacją ustawiczną. Ze względu na koncentrację na współczesnych problemach andragogiki i edukacji ustawicznej, może stanowić podręcznik akademicki wspomagający i uzupełniający wiedzę studentów zainteresowanych tą problematyką.

Dlatego pozycję tę polecam w pierwszym rzędzie czytelnikom zawodowo zajmujących się edukacją, w tym kształceniem ustawicznym i wychowaniem. Ponadto zachęcam do zapoznania się z tą interesującą publikacją wszystkich, którzy stają przed trudnymi problemami i wyzwaniami teraźniejszości i przyszłości, a szczególnie polecam ją nauczycielom, wychowawcom, studentom kierunków pedagogicznych, politykom oświatowym i innym osobom zainteresowanym problemami edukacji ustawicznej. Krąg potencjalnych czytelników omawianej monografii jest szeroki i można żywić nadzieję, że sporo wyniosą oni z lektury, oczywiście twórczo wykorzystanej, bowiem treści zawarte w publikacji prowokują i skłaniają do własnych przemyśleń oraz konfrontacji z osobistymi doświadczeniami w omawianym zakresie.

Eugeniusz Szymik
Uniwersytet Śląski

Recenzja książki:

Danuta Waloszek, *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do pojęcia nauki w szkole*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2014, ss. 394

Pod pojęciem gotowości (dojrzałości) szkolnej rozumie się osiągnięcie przez dziecko takiego stopnia rozwoju fizycznego, jak i emocjonalno-społecznego oraz umysłowego, który pozwoli mu sprostać obowiązkom szkolnym.

Współcześnie trwa ożywiona dyskusja (czasem krytyczna) nad reformą programową, dotyczącą konieczności edukacji przedszkolnej dzieci. Wiedza nauczycieli przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej wzbogaca się wciąż o nowe określenia celów, treści, organizacji zajęć, kontroli i oceny wychowanka.

Recenzowana książka wpisuje się w krąg tych zagadnień. Składa się z ośmiu rozdziałów poprzedzonych *Wprowadzeniem* i *Zaproszeniem do debaty*, a zamkniętych *Zakończeniem* i *Literaturą* (czyli wykazem pozycji bibliograficznych).

We *Wprowadzeniu* odnajdujemy bardzo ważne uzasadnienie napisania tej pracy. Autorka stwierdza: „W […] ogólnej pespektywie rozważać będę położenie dziecka między przedszkolem a szkołą, między zabawą a zadaniem, między czasem a przestrzenią aktywności dziecka w przedszkolu i szkole" (s. 9.). Przytacza entuzjastyczne wypowiedzi swoich młodych rozmówców deklarujących chęć uczenia się w szkole.

W *Zaproszeniu do debaty* Autorka namawia czytelnika do uczestnictwa w debacie poświęconej przygotowaniu dzieci do szkoły i sposobienia się przez nie do szkolnej edukacji.

W rozdziale pierwszym, zatytułowanym *Spojrzenie wstecz, czyli sugestie z przeszłości*, przedstawione zostały teorie dotyczące wychowania w starożytności (Wschodu i Zachodu). Autorka odwołuje się do współczesnych modeli pedagogicznych w kontekście sporu o wolność dziecka, jego posłuszeństwo, indywidualność i podmiotowość. Poszukuje rozwiązań korzystnych dla dziecka jako osoby uczestniczącej w życiu społecznym i stojącej przed możliwościami rozwoju wewnętrznego oraz kreowania własnych postaw.

W rozdziale drugim, zatytułowanym *Konteksty zadań edukacyjnych, czyli krótko o pedagogiach*, Autorka przedstawia zarys pedagogii współczesnej, począwszy

od tzw. pedagogii pogranicza, która odnosi się do współistnienia kultur i różnych koncepcji tożsamości, a skończywszy na grupach heterogenicznych, których doświadczenia zmuszają pedagogów do zróżnicowania podejścia wobec uczniów o odmiennych doświadczeniach. W rozdziale tym ukazana jest też tzw. pedagogia niewidzialna, tzn. taka, która zakłada niejawny postęp edukacji i pozbawiona jest manipulacji pedagoga, oraz pedagogia widzialna, zakładająca uporządkowanie edukacji, reguły czasowe i kontrolę nad procesem realizacji programu pedagogicznego. Trzecim omawianym elementem jest pedagogia względności, która ujmuje zjawiska technicyzacji, cyfryzacji i wprowadza wzorce medialne spoza tradycyjnych autorytetów.

Rozdział trzeci, pt. *Istota edukacji w dzieciństwie*, dotyczy zagadnień fundamentalnych, wprowadzających do problematyki podstawy programowej, którą poddaje się następnie merytorycznej dyskusji. D. Waloszek zajmuje się obrazem dziecka na tle wielu kultur, interesuje się specyfiką dzieciństwa, wprowadza w zagadnienia takie jak zabawa czy inne doświadczenia wspomagające rozwój emocjonalności. Omawiając edukację małego dziecka, Autorka zajmuje się cechami przestrzeni oraz czasu edukacji na etapie przedszkolnym oraz szkolnym. Zagadnieniem wieńczącym omawiany rozdział jest kwestia odnoszenia się do osiągnięć edukacyjnych: oceniania i opiniowania.

W rozdziale czwartym, zatytułowanym *Wybrane rozwiązania edukacji przedszkolno-szkolnej*, Autorka prezentuje cztery koncepcje składające się na różne rozwiązania edukacji wczesnoszkolnej: Wrocławską Szkołę Przyszłości, koncepcję edukacji międzykulturowej, koncepcję rozwijania potencjału uczenia się (RPU) w praktyce, koncepcję edukacji dzieci ku emancypacji.

W rozdziale piątym, pt. *Umiejętności tzw. szkolne, podstawowe a gotowość dzieci do ich uczenia się*, Autorka stawia tezę, iż nabycie przez dziecko podstawowych umiejętności, takich jak: czytanie, pisanie, umiejętności matematyczne, mieszczących się w pojęciu alfabetyzacji, ułatwia mu funkcjonowanie zarówno w grupie koleżeńskiej, jak i szkolnej. Omawia kolejno metody nauki czytania, dominujące od 1949 roku w edukacji dzieci: metody syntetyczne (alfabetyczną, fonetyczną, sylabową), analityczne, analityczno-syntetyczne. Podejmuje również tematykę dotyczącą współczesnych koncepcji nauki czytania i pisania w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym (chodzi o koncepcję Glenna i Janet Domanów, Ireny Majchrzak, Bronisława Rocławskiego, Jagody Cieszyńskiej).

Autorka odwołuje się również do badań przeprowadzonych w Europie oraz w Polsce i spośród wielu metod uczenia się/nauczania matematyki wymienia te, które można stosować z powodzeniem na różnych szczeblach edukacji. Należą do nich takie metody jak: metoda zachowania związku matematyki z życiem, metoda problemowa/zdaniowa, metoda aktywnego zaangażowania, metoda pamięciowa.

W rozdziale szóstym, zatytułowanym *Przygotowanie dzieci do wejścia w przestrzeń i czas szkoły*, Autorka omawia problem nauczania z punktu widzenia możliwości rozwojowych dziecka. Prezentuje zagadnienie dojrzałości szkolnej oraz

różnorodne możliwości jej rozumienia i definiowania. Szeroko analizuje pojęcie stanu gotowości do działania innego niż zabawa na etapie przedszkolnym. Wylicza i analizuje zarówno obowiązki, jak też prawa, które składają się na wypełnianie roli ucznia edukacji wczesnoszkolnej i wychowanka przedszkola.

W tym samym rozdziale przybliża modele przygotowania dzieci do przejścia na etap szkolny. Ujmuje model tradycyjny, percepcyjno-pamięciowy, symulacyjny oraz model: między zabawą a zadaniem. Różnice pomiędzy zabawą a zadaniem, w kontekście przestrzeni edukacyjnej przedszkola i szkoły, zajmują znaczną część analiz.

Rozdział siódmy, pt. *Obraz dziecka „gotowego" do wejścia w przestrzeń i czas szkoły*, poświęcony jest obrazowi gotowości dziecka do podjęcia zadań przewidywanych na etapie szkolnym. Gotowość omawiana jest w jej wymiarze biologicznym, umysłowym oraz społecznym.

Rozdział ósmy, zatytułowany *Warunki formalne startu szkolnego*, obejmuje treści dotyczące strony formalnej startu szkolnego, w tym: dane prawne, demograficzne oraz programowe, określone przez MEN.

W *Zakończeniu* Autorka odnosi się do kwestii obniżenia wieku szkolnego, problemu odpowiedzialności dorosłych za dziecko, a także do form edukacyjnych, przyjmujących postać zinstytucjonalizowaną.

Całość zamyka wykaz pozycji bibliograficznych (s. 389–395.), na które składają się kolejno: opracowania praktyczne przydatne w domu, w przedszkolu, w podróży; książki poszerzające poruszane zagadnienia teoretyczno-praktyczne; opracowania wykorzystane w monografii.

Walorem pracy jest podanie przez Autorkę przekonującej argumentacji, popartej badaniami naukowymi oraz wątkami historycznymi, za tym, iż dziecko posiada naturalną inklinację do rozwoju, której naprzeciw wychodzi przedszkole i szkoła.

Praca napisana jest zrozumiałym, jasnym i poprawnym językiem oraz posiada starannie przemyślaną oraz logicznie ujętą strukturę treści.

Recenzowana książka jest szczególnie użyteczna dla nauczycieli przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej oraz studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela, którzy szukają nowych rozwiązań edukacyjnych, interesujących sposobów pracy z uczniem, wyzwalających jego kreatywność.