

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

**STUDIA I PRACE
PEDAGOGICZNE**

**STUDIES AND
PEDAGOGICAL WORKS**

Lublin 2016

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, Ignacjanum, Kraków
Justyna Meissner-Łozińska, Uniwersytet Rzeszowski
Lidia Łysiuk, Brzeski Uniwersytet Państwowy im. A. Puszkina, Brześć (Białoruś)
Marzena Pękowska, Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Kielce
Jerzy Potoczny, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Sanok
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, Uniwersytet Pedagogiczny, Kielce
Anatol Wychruszcz, Instytut Pedagogiczny, Tarnopol (Ukraina)

KOMITET REDAKCYJNY / EDITORIAL BOARD

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

RECENZENCI / REVIEWERS

prof. dr hab. Alicja Puszkas, prof. dr hab. Jerzy Doroszewski

**STUDIA I PRACE
PEDAGOGICZNE
2016(3)**

**STUDIES AND
PEDAGOGICAL WORKS**

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Studia i Prace Pedagogiczne

Studies and Pedagogical Works

Rok 2016(3)

© 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

- Biografia jako metoda badań pedagogicznych
Biography as a method of pedagogical research13

Marian Zdzisław Stepulak

- Cyberprzestrzeń a zagrożenia wychowawczej roli systemu rodzinnego
Cyberspace and threats to an educational role of family systems37

Alicja Olszak

- Poziom wypalenia zawodowego oligofrenopedagogów
Level of professional burnout of oligophrenopedagogues51

Wiesław Kowalski, Janina Szpiech

- Edukacja seksualna młodzieży
Sexual education among young people67

Olimpia Gogolin, Eugeniusz Szymik

- Współpraca rodziców z nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej
w świetle badań sondażowych
The cooperation between parents and early childhood education teachers in the
light of surveys87

Anna Koper, Ines Kierzkowska-Żuk

- Udział rodziców w życiu szkoły
Parents participation in school life107

Małgorzata Grabowska

- Postawy dziewcząt niedostosowanych społecznie wobec aktu wybaczenia
Attitudes of women towards the act of forgiving123

ROZPRAWY I MATERIAŁY

HISTORIA WYCHOWANIA

Roman Pelczar

- Sieć szkolna w koloniach niemieckich (józefińskich) do 1873 r.
(na przykładzie terenu łacińskiej diecezji przemyskiej)
School network in German colonies (Joseph II) in Galicia till 1873 (on the
example of the Latin Diocese of Przemyśl)143

Jerzy Potoczny

Udział galicyjskich towarzystw oświatowych w popularyzowaniu włościańskiej kultury teatralnej

Participation of Galician educational societies in popularizing folk theater culture. . 167

Andrzej Meissner

Tatomir Lucjan herbu Sas (1836–1901) – pedagog, geograf, historyk

Tatomir Lucjan coat of arms Sas (1836–1901) – pedagogue, geographer, historian. . 183

Jolanta Podolak-Zajac

Udział galicyjskich prawników w kształtowaniu się prawnych podstaw opieki nad dziećmi i młodzieżą

The participation of Galician lawyers in forming the legal basis of child and youth care193

Olga Tsaryk

Założenia i praktyka kształcenia językowego uczniów w szkołach polskich okresu międzywojennego

Theory and practice of language cultural development of pupils in Polish schools in the interwar period of the twentieth century211

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

Marian Zdzisław Stepulak

Recenzja książki: Małgorzata Dubis, *Pedagogiczne uwarunkowania agresji dzieci i młodzieży. Rodzina – Szkoła – Cyberprzestrzeń – Uzależnienia*, Lublin 2016, Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie, ss. 150223

Małgorzata Dubis, Marian Zdzisław Stepulak

Sprawozdanie z I Międzynarodowej Konferencji Naukowej nt. *Pedagogiczne uwarunkowania zachowań ryzykownych: «Teraźniejszość i przyszłość»*. Lublin, 17 marca 2017 roku. Wydział Pedagogiki i Psychologii Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie227

Od Redakcji

Redakcja „Studiów i Prac Pedagogicznych” oddaje do rąk Czytelników kolejny 3. numer periodyku będącego organem Wydziału Pedagogiki i Psychologii Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie. Autorami artykułów, obok pracowników wymienionego Wydziału, są naukowcy z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Uniwersytetu Rzeszowskiego, Wyższej Szkoły Zawodowej w Sanoku oraz Uniwersytetu Ekonomicznego w Tarnopolu (Ukraina). Autorzy poszczególnych opracowań to zarówno samodzielni pracownicy naukowcy, jak również adepci nauki z tytułem doktora. Treść niniejszego numeru wypełniają również prace absolwentów studiów pedagogicznych WSEI w Lublinie, tj. Janiny Szpiech oraz Małgorzaty Grabowskiej, obecnie doktorantki KUL.

Problematyka artykułów koncentruje się na współczesnych problemach praktyki edukacyjnej i jej badania oraz na historii wychowania. Bieżący numer otwiera artykuł Jana Sarana pt. *Biografia jako metoda badań pedagogicznych*. Autor od wielu lat zajmuje się kwestiami metodologicznymi w naukach pedagogicznych, a jego opracowania były prezentowane w poprzednich numerach niniejszego periodyku. Podkreśla dużą wartość poznawczą badań jakościowych w pedagogice, do których należy również biografistyka. Bardzo cenny jest tekst Mariana Stepulaka pt. *Cyberprzestrzeń a zagrożenia wychowawczej roli systemu rodzinnego*. Autor odniósł się do kwestii cyberprzestrzeni, wskazując, że nowe technologie informacyjne powodują szereg zaburzeń takich jak: zaburzenia funkcji poznawczych, ucieczkę od realnego świata do świata wirtualnego, zaniedbania w nauce, dysfunkcje neurologiczne. Z kolei Alicja Olszak swoje rozważania poświęciła wypaleniu zawodowemu oligofrenopedagogów, analizując trzy jego poziomy: emocjonalne wyczerpanie (EW), depersonalizację (DP), obniżenie zadowolenia z osiągnięć osobistych (ZO). Badania zostały przeprowadzone w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Zamościu w oparciu o *Skalę odczuć zawodowych* (MBI) Christiny Maslach. Autorzy kolej-

nego artykułu – Wiesław Kowalski oraz Janina Szpiech – poruszają wciąż aktualne zagadnienie edukacji seksualnej. Tekst składa się z 3 części: pierwsza wprowadza w problematykę edukacji seksualnej młodzieży i pokazuje jej znaczenie w życiu dorosłym, w części drugiej omawiane są czynniki wpływające na jakość i kształt wychowania seksualnego, trzecia natomiast zawiera prezentację wyników badań przeprowadzonych przez współautorkę artykułu wśród 180 uczniów szkół zawodowych, szkół średnich oraz studentów. Zagadnieniem wielokrotnie już poruszanym, a nadal aktualnym jest problematyka współpracy szkoły z domem rodzinnym, a więc rodziców z nauczycielami. Zagadnienia te zostały wyartykułowane w opracowaniu Olimpii Gogolin i Eugeniusza Szymika pt. *Współpraca rodziców z nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej w świetle badań sondażowych*. W części empirycznej zamieszczone zostały wyniki badań, z których wynika, że większość rodziców i nauczycieli ocenia współpracę bardzo dobrze lub dobrze, co umożliwia skuteczną realizację procesu dydaktyczno-wychowawczego na tym szczeblu edukacji. Do zbliżonej problematyki nawiązuje artykuł Anny Koper i Ines Kierzkowskiej-Żuk pt. *Udział rodziców w życiu szkoły*. Autorki przeprowadzają m.in. analizę raportów z nadzoru pedagogicznego realizowanego w województwie lubelskim w latach 2000–2016 pod kątem sformułowanych w nich wniosków dotyczących uczestnictwa rodziców w realizacji zadań szkoły. Ciekawą problematykę zaprezentowała M. Grabowska w artykule pt. *Postawy dziewcząt niedostosowanych społecznie wobec aktu wybaczenia*. Przeprowadzone badania wykazały, że większość z nich deklaruje pozytywne postawy wobec osób, które je zraniły.

Część drugą „Studiów i Prac Pedagogicznych” wypełniają opracowania z dziedziny historii wychowania. Obejmują one dwa okresy historyczne, tj. oświatę na ziemiach polskich w czasie zaborów oraz w okresie międzywojennym. Pierwszy artykuł w tej części, autorstwa Romana Pelczara, nosi tytuł *Sieć szkolna w koloniach niemieckich (józefińskich) do 1873 r. na przykładzie terenu łacińskiej diecezji przemyskiej*. Przedmiotem badań uczynił Autor rzymskokatolickie szkoły trywialne organizowane we wsiach niemieckich usytuowanych na wskazanym

w tytule opracowania terenie. Dzięki tej publikacji otrzymujemy po raz pierwszy obraz szkolnictwa trywialnego przeznaczonego dla dzieci pochodzenia niemieckiego zamieszkujących teren diecezji przemyskiej. Z kolei Jerzy Potoczny, w artykule pt. *Udział galicyjskich towarzystw oświatowych w popularyzowaniu włościańskiej kultury teatralnej*, poruszył zagadnienia dotyczące społecznego ruchu kulturalno-oświatowego w Galicji autonomicznej, następnie omówił genezę powstania i rozwój teatrów włościańskich w Galicji oraz działalność Związku Teatrów i Chórów Włościańskich. Artykuł posiada charakter opracowania źródłowego, bowiem został oparty o źródła drukowane. Problematyka oświaty galicyjskiej została zaprezentowana również w publikacji Andrzeja Meissnera pt. *Tatomir Lucjan herbu Sas (1836–1901) – pedagog, geograf, historyk*. Artykuł został poświęcony działalności oświatowej i naukowej mało znanego pedagoga – Lucjana Tatomira (1836–1901) – nauczyciela i dyrektora Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego we Lwowie, jednocześnie autora prac z dziedziny historii i geografii. Do tego samego okresu historycznego nawiązuje praca Jolanty Podolak-Zajac pt. *Udział galicyjskich prawników w kształtowaniu się prawnych podstaw opieki nad dziećmi i młodzieżą*. W opracowaniu omówione zostały rozwiązania organizacyjne, prawne i finansowe opieki nad dziećmi. Ukazano również sylwetki prawników, ich działalność i propozycje rozwiązań prawnych w zakresie opieki nad dziećmi. Całość kończy tekst Olgi Tsaryk pt. *Założenia i praktyka kształcenia językowego uczniów w szkołach polskich okresu międzywojennego*. Autorka zaprezentowała punkt widzenia ukraińskiej nauki na kierunki i funkcje kształcenia językowego uczniów w szkołach polskich w okresie międzywojennym.

Redakcja żywi nadzieję, że zaprezentowany numer „Studiów i Prac Pedagogicznych” zostanie przyjęty życzliwie i będzie służył pomocą nauczycielom i pracownikom szkół wyższych oraz studentom.

*Redaktor naczelny
Andrzej Meissner*

ROZPRAWY I MATERIAŁY

PEDAGOGIKA

Jan Saran

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Biografia jako metoda badań pedagogicznych

Biography as a method of pedagogical research

Streszczenie

Nowe tendencje w filozofii nauki i metodologii badań zakwestionowały dotychczasowe faworyzowanie scjentystycznego modelu poznania, dopuszczając inne drogi dochodzenia do wiedzy. Poza ilościowym podejściem do badań, akcentuje się obecnie wartość badań jakościowych, do których należą badania biograficzne. W pedagogice wyróżnia się zwykle dwa ich rodzaje: monografię i studium indywidualnych przypadków. Ich walorem szczególnym jest to, że pogłębiają wiedzę o przedmiocie badań, docierają do subiektywnych przeżyć badanych osób, umożliwiają spojrzenie na badany problem z punktu widzenia badanego, torują drogę do lepszego jego zrozumienia. W metodologii badań wskazuje się na potrzebę kompatybilności badań ilościowych i jakościowych. Ujęcia jakościowe w pedagogice mają stosunkowo krótką tradycję, są jednak coraz częściej stosowane, ale ich realizacja rodzi szereg obaw i trudności.

W niniejszym opracowaniu – po przeprowadzeniu analiz teoretycznych – zwrócono uwagę zwłaszcza na studium indywidualnych przypadków, podnosząc kwestię roli autobiografii. Sposób opracowywania danych autobiograficznych zilustrowano poprzez tworzenie typologii.

Summary

New trends in the philosophy of science and research methodology have questioned the prior favors of the scientist model of cognition, allowing other pathways to knowledge. Apart from the quantitative approach to research, the value of qualitative research, which includes biographical research, is currently emphasized.

In pedagogy, usually two types of biographical studies are distinguished: a monograph and case studies. Their particular value is that they deepen the knowledge of the subject matter of the research, reach the subjective experiences of the examined people, enable the researcher to look at the researched problem from the viewpoint of the examined people, allowing for better understanding of the subject.

Research methodology also points to the need for compatibility of quantitative and qualitative research. Quality portraits in pedagogy have a relatively short tradition, are increasingly used, but their implementation encountered a number of concerns and difficulties.

In this study – after theoretical analyzes – we will pay particular attention to the study of individual cases, also raising the issue of the role of autobiography. We will illustrate how to develop autobiographical data by creating typology.

Słowa kluczowe: badanie jakościowe, biografia w pedagogice, autobiografia, typologiczna analiza dróg kształcenia.

Key words: qualitative research, biography in pedagogy, autobiography, typological analysis of learning pathways.

Wstęp

Pojawiające się od kilkudziesięciu lat nowe tendencje w filozofii nauki i metodologii badań zakwestionowały dotychczasowe faworyzowanie scjentystycznego modelu poznania, dopuszczając inne drogi dochodzenia do wiedzy. Filozoficzną podstawą nowych tendencji jest hermeneutyka oraz interpretacyjne podejście do przedmiotu badań. Ważną kategorią stało się rozumienie, powodując szereg konsekwencji dla przebiegu badań i interpretacji ich wyników. W wątpliwość poddano natomiast poznanie opierające się wyłącznie na tzw. zmiennych twardych, uzyskiwanych w wyniku badań ilościowych. Przyjęto zasadę wielostronnego podejścia do badań, reaktywując i doceniając znaczenie badań jakościowych, uwzględniających zmienne o charakterze miękkim. Także w naukach pedagogicznych – poza ilościowym podejściem do badań – akcentuje się obecnie wartość badań jakościowych. Wskazuje się jednakże na potrzebę ich kompatybilności i wzajemnego uzupełniania się z badaniami ilościowymi.

W metodologii nauk społecznych niemało kłopotów sprawia klasyfikacja metod i technik badawczych. Spotykamy wiele sposobów ich porządkowania, nawet wśród pedagogów nie ma tu całkowitej zgodności. Biografię sytuuje się zdecydowanie wśród metod jakościowych. W pedagogice wyróżnia się obecnie dwa jej rodzaje: monografię i studium indywidualnych przypadków. Walorem szczególnie biografii jest to, że pogłębia ona wiedzę o przedmiocie badań, docierając do subiektywnych przeżyć badanych osób, umożliwiając spojrzenie na badany problem z punktu widzenia badanego, co prowadzi do lepszego jego zrozumienia. Nie brak jednakże kontrowersji wokół naukowej wartości biografii.

W niniejszym opracowaniu – po przeprowadzeniu analiz teoretycznych – zwrócimy głównie uwagę na biografię tematyczną – studium indywidualnych przypadków, podnosząc także kwestię roli autobiografii i badań monograficznych. Zilustrujemy założenia i sposób opracowywania danych biograficznych, odwołując się do przykładu tworzenia typologii dotyczącej drogi studenta do studiów licencjackich. Tę koncepcję traktujemy jako propozycję do ewentualnego wykorzystania w badaniach biograficznych przez inne osoby, ale też jako płaszczyznę dalszych dyskusji.

Teoretyczne aspekty badan diagnostycznych

Geneza

Przyjmuje się, iż początki metody biograficznej sięgają XIX stulecia. Na większą skalę używano jej w połowie XX w., stosowana była szczególnie przez historyków. Z polskich twórców metody biograficznej wymienia się Floriana Znanieckiego, chociaż nie posługiwał się jej nazwą. W monumentalnym dziele *Chłop*

*polski w Europie i w Ameryce*¹ stworzył teoretyczne podstawy badań opartych na materiałach biograficznych. Badania swoje sprowadzał głównie do analizy listów i autobiografii polskich emigrantów w latach 1918–1920.

Badania biograficzne upowszechniły się w Ameryce, natomiast w Europie można wskazać na pionierskie prace Józefa Chałasińskiego. W znanym dziele *Młode pokolenie chłopów*² zastosował analizę życiorysów i pamiętników młodzieży wiejskiej w wieku 15–30 lat. Metodę biograficzną wykorzystywała także Romana Miller³. Odwołując się głównie do analizy pamiętników, ukazała rolę rodziny, szkoły i grupy rówieśniczej w wychowaniu młodzieży wiejskiej. Stosował ją także Stanisław Kowalski⁴, opierając się głównie na wywiadach, za pomocą których analizował drogi życiowe młodzieży akademickiej. Propagatorem tej metody był także socjolog Jan Szczepański, który na podstawie dokumentów autobiograficznych – życiorysów, pamiętników, wspomnień, dzienników, listów – opisywał *subiektywną stronę życia społecznego*⁵. W pedagogice społecznej orędownikiem metody biograficznej był Aleksander Kamiński⁶. W ostatnich latach metoda biograficzna znalazła szerokie zastosowanie, zwłaszcza w odniesieniu do badań nad funkcjonowaniem człowieka dorosłego⁷.

Pojęcie i założenia

Metoda biograficzna (ang. *biographical method*) to analiza wszelkiego typu biografii zastanych i wywołanych – czyli sprawozdań przedstawiających jednostkowe interpretacje własnych doświadczeń indywidualnych oraz społecznych, np. listów, pamiętników, wywiadów narracyjnych, autobiografii, opowiadań o życiu⁸.

Metoda biograficzna jest stosowana szczególnie w socjologii, w psychologii, w pedagogice i w historii wychowania. Występuje ona również pod nazwami: *metoda badań biograficznych, metoda dokumentów autobiograficznych lub biograficznych albo metoda dokumentów osobistych czy dokumentów ludzkich*⁹.

¹ Zob.: Thomas W.I., Znaniecki F. (1976). *Chłop polski w Europie i Ameryce*, Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.

² Chałasiński J. (1938). *Młode pokolenie chłopów. Procesy i zagadnienia kształtowania się warstwy chłopskiej w Polsce*. Warszawa.

³ Miller R. (1966). *Proces wychowania w świetle analiz czterech pamiętników młodzieży wiejskiej*. W: R. Miller, *Proces wychowania i jego wyniki*. Warszawa.

⁴ Kowalski S. (1990). Jakościowo-typologiczne a statystyczne badania nad selekcyjnymi funkcjami wychowania. W: *Metoda biograficzna w socjologii*. Red. J. Włodarek, M. Ziółkowski. Warszawa – Poznań.

⁵ Łobocki M. (2007). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków, s. 296.

⁶ Zob. np. Kamiński A. (1974). *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*. Warszawa: PWN.

⁷ Dubas E., Czerniawska O. (red.) (2002). *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*. T. 27. Warszawa.

⁸ Sipińska D. (2004). Metoda biograficzna. W: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI Wieku*. T. III. Warszawa, s. 156.

⁹ Łobocki M. (2007). *Metody...*, dz. cyt., s. 293.

W stosowaniu metody biograficznej przyjmuje się założenie, iż zachowania ludzkie powinny być badane i rozumiane z perspektywy osób badanych. Badanie polega na korzystaniu z całkiem dobrowolnych, otwartych i nawet spontanicznych (ustnych lub pisemnych) wypowiedzi badanych osób. Wypowiedzi te dotyczą ich życia osobistego, różnych doświadczeń życiowych i podzielanych przez nie opinii¹⁰.

Metodą dokumentów biograficznych można nazwać takie prowadzenie badań, w którym do postawionego problemu *zbiera się tylko relacje ludzi o ich uczestnictwie w zdarzeniach i procesach stanowiących przedmiot badań*¹¹. F. Znaniecki uważał, że w życiu społecznym czynniki subiektywne grają zasadniczą rolę i wszelkie ich przejawy są niezbędnym źródłem wiedzy o procesach społecznych. Także J. Chałasiński założenia badań sprowadzał do tezy, według której czynniki subiektywne są istotnym elementem składowym procesów społecznych. Przyjmował, iż autobiografie wystarczają do poznania wszelkich procesów zachodzących w społeczeństwie¹². Podstawowe dyrektywy metodologiczne – jak stwierdza M. Łobocki – nakazują tu *badanie znaczenia, jakie ludzie przypisują przedmiotom i zdarzeniom oraz dążności, jakie z nimi wiążą*¹³.

W literaturze podkreśla się jakościowy charakter badań biograficznych. Ich istota opiera się na założeniu, że nie istnieje w sensie obiektywnym żaden przedmiotowy wymiar rzeczywistości społecznej. Wiedza o społeczeństwie jest zawsze wiedzą czyjąś, a niektóre obszary rzeczywistości społecznej można poznać jedynie przez ukazanie ich osobistego wymiaru. Jak podaje Tadeusz Pilch, wiedza o społeczeństwie i człowieku jest zbudowana z dwóch warstw – jedna to warstwa faktograficzna, drugą zaś stanowi indywidualny i *symboliczny wymiar jej odczytań*. Badania o orientacji scjentystycznej koncentrują się na pierwszej warstwie, a w podejściu jakościowym obydwie te warstwy powinny przenikać się wzajemnie i dopiero poznanie ich obydwu daje pełniejszy obraz człowieka i świata¹⁴.

*Biografia może być analizowana w dwóch uzupełniających się aspektach: obiektywnym i subiektywnym. Jest to opis ciągu zdarzeń złożonych na życie jednostki, które można stwierdzić obiektywnie na podstawie innych faktów, ale także ich subiektywna interpretacja, dokonana przez autora/bohatera biografii*¹⁵.

Przeszłość jest pewna, natomiast przyszłość – z natury rzeczy niepewna. Przeszłość identyfikuje się w faktach, przyszłość natomiast w planach, zamierzeniach i aspiracjach. Na czasie minionym, na wydarzeniach, które zaistniały w życiu człowieka koncentruje się szczególnie autobiografia¹⁶.

¹⁰ Tamże, s. 295.

¹¹ Sipińska D. (2004). *Metoda...*, dz. cyt.

¹² Sipińska D. (2004). *Metoda...*, dz. cyt., s. 160.

¹³ Łobocki M. (2007). *Metody i techniki...*, dz. cyt., s. 299.

¹⁴ Zob.: Pilch T. (1998). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa.

¹⁵ *Metoda biograficzna*, <http://www.mojasocjologia.pl/metoda-biograficzna/> [dostęp: 10.05.2017].

¹⁶ Worach-Kardas H. (1990). *Metoda biograficzna a badanie postaw wobec czasu*. W: *Metoda biograficzna...*, dz. cyt., s. 114.

Klasyfikacje

Osobliwość metody biograficznej, jak stwierdza M. Łobocki, polega na tym, że *...jest w istocie nade wszystko pewnym konglomeratem różnych innych metod badawczych, łącznie z ich technikami obejmującymi zwłaszcza analizę dokumentów, obserwację, metodę sondażu i metodę dialogową*¹⁷. Stąd przypomina raczej pewien typ badań pedagogicznych niż metodę badawczą w ścisłym tego słowa znaczeniu, pozbawiona jest bowiem znamion samodzielności, jaka przysługuje metodzie badawczej.

Socjologowie wyróżniają biografię kompletną i biografię tematyczną. W kategoriach operacyjnych *biografia kompletna oznacza po prostu, że badacz zbiera dane o całym życiu badanych osób czy grup. Z kolei w przypadku biografii tematycznej, badacz zbiera dane dotyczące określonej dziedziny życia (...) albo określonej fazy życia (...)*¹⁸. Tego zdania jest też pedagog Eugenia A. Wesołowska, która uważa, że zasadniczo można wyróżnić biografię całościową i biografię tematyczną. Przykładem biografii tematycznej jest jej opracowanie pt. *Drogi edukacyjne pięciu pokoleń – na przykładzie jednej rodziny w Polsce*¹⁹.

W badaniach natrafia się często na trudności terminologiczne, dotyczące różnienia (wyodrębnienia) metod i technik badawczych. Nieco inaczej traktuje się je np. w psychologii, socjologii i w pedagogice. Podziały metod i technik badawczych dokonywane są w różny sposób, w zależności od kryteriów stosowanych w różnych dyscyplinach naukowych. Próbę uporządkowania tych kwestii w pedagogice podjął M. Łobocki, zastrzegając się jednakże, iż jest to podział umowny. Przyjmuje, iż odmianami metody biograficznej są: metoda monograficzna i metoda indywidualnych przypadków. Ta klasyfikacja obecnie jest często stosowana w praktyce badań pedagogicznych.

Nazwa *metoda indywidualnych przypadków* używana jest zamiennie ze *studium indywidualnych przypadków*, *studium przypadku*, *analiza przypadku* lub *metoda kliniczna*. Jak stwierdza T. Pilch, jest ona sposobem badania polegającym na analizie jednostkowych losów ludzkich uwikłanych w różne sytuacje wychowawcze lub na analizie poszczególnych zjawisk natury wychowawczej przez pryzmat dróg życiowych ludzi, z ukierunkowaniem na opracowywanie diagnozy przypadku lub zjawiska²⁰.

Na podstawie analizy różnych typów monografii podjęto próbę klasyfikacji dokumentów, zwracając uwagę na ich wartość poznawczą²¹.

1. Dokument utrwalający wyznania osobowości zdeorganizowanej lub cierpiącej na poczucie niższości.

¹⁷ Łobocki M. (2007). *Metody i techniki...*, dz. cyt., s. 293.

¹⁸ Helling I.K. (1990). *Metoda badań biograficznych*. W: J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), dz. cyt., s. 17.

¹⁹ Wesołowska E.A. (2002). *Drogi edukacyjne pięciu pokoleń – na przykładzie jednej rodziny w Polsce*. W: E. Dubas, O. Czerniawska (red.), dz. cyt., s. 117-125.

²⁰ Pilch T. (1995). *Zasady badań pedagogicznych*. Wyd. 2. Warszawa, s. 48.

²¹ Sipińska D. (2004). *Metoda...*, dz. cyt., s. 158-159.

2. Dokument „egoistyczny” – noszący charakter racjonalizowania obronnego swojej działalności.
3. Autobiografia naukowa – próba obiektywnego przedstawienia analizy swoich przeżyć i działań.
4. Dokument naiwny – napisany przez osoby nieprzekraczające ustalonych konwencji, za razem w sposób bezbarwny.

Zatem tylko autobiografia naukowa ukierunkowana jest na dostarczenie rzetelnej, obiektywnej wiedzy.

Strategie badań i stosowane techniki

W opracowaniach monografii stosuje się następujące metody postępowania:²²

1. Metoda konstruktywna (studiowanie możliwie wielkiej liczby autobiografii pod kątem widzenia określonego problemu).
2. Metoda egzemplifikacji (ilustrowanie i uzasadnianie pewnych hipotez dobranymi przykładami z autobiografii).
3. Metoda analizy treści (zastosowanie do materiału autobiograficznego analizy treści, np. treści gazet, czasopism, treści przekazywanych przez media).
4. Opracowania statystyczne (zmierzanie do ustalenia zależności między różnymi cechami autorów a ich postawami i dążeniami).
5. Analiza typologiczna (ustalenie pewnych typów osobowości, zachowań i wzorów współżycia i współdziałania występujących w różnych zbiorowościach) – opisana w życiorysach rzeczywistość podlega tu kategoryzacji i może być kwalifikowana do wyróżnionych kilku typów.

Strategię badawczą studium indywidualnych przypadków realizuje się w 4 fazach:²³

1. Przygotowanie planu badań.
2. Przeprowadzenie studium przypadku – przeprowadzenie obserwacji, przeprowadzenie wywiadów.
3. Analiza danych uzyskanych w studium przypadku – skonstruowanie strategii analitycznej i ustalenie procedur analizy zastosowane do opracowania zebranego materiału.
4. Sformułowanie wniosków, rekomendacji i konsekwencji płynących z przeprowadzonych badań empirycznych.

Użytecznymi technikami badań są tu: *rozmowa i wywiad, analiza treściowa i formalna dokumentów osobistych, analiza wytworów i obserwacja uczestnicząca, a niekiedy nawet testy psychologiczne i techniki projekcyjne (...)*²⁴. Wielość i różnorodność technik badawczych, jakimi można się posłużyć w metodzie indywidualnych przypadków, świadczy o szansach dokonywania wielostronnych charakterystyk indywidualnych, a jednocześnie o możliwości spłytenia przeprowadzonych

²² Tamże, s. 161.

²³ Sipińska D., dz. cyt., s. 163–164.

²⁴ Łobocki M., dz. cyt., s. 248.

z jej pomocą badań. Przy tym mają często miejsce ograniczone możliwości sprawdzenia wiarygodności materiału badawczego.

Odmiany badań biograficznych

Metoda monograficzna i metoda indywidualnych przypadków traktowane są także w pedagogice społecznej jako dwie odmiany metody biograficznej. Przemawiają za tym metody stosowane w obu tych odmianach: analiza dokumentów, obserwacja, metoda dialogowa, nastawienie na jakościowy opis i analizę zgromadzonego materiału oraz tendencja do uwzględnienia szerokiego kontekstu społeczno-kulturowego podejmowanego problemu.

W wielu badaniach z pedagogiki społecznej znajduje odzwierciedlenie problematyka dróg edukacyjnych, ujmowanych w ujęciu biograficznym²⁵. Według Elżbiety Dubas *badanie dróg edukacyjnych, właśnie dróg uczenia się łączy się z badaniem biegu życia, jednostkowych biografii, historii życia; takie kategorie opisowe znajdują odzwierciedlenie w badaniach jakościowych*²⁶.

W badaniach wykorzystuje się często autobiografię, zakładając iż napisane własnoręcznie życiorysy, pamiętniki czy wspomnienia mówią same za siebie. W ich treści kryje się wiedza o czasach, w których żyli autorzy, o ich systemie wartości. Wszystkie wątki zawarte w autobiografii mają często dużą wartość poznawczą. Coraz bardziej modne staje się obecnie pisanie autobiografii w postaci historii rodu. Programy poszukiwań przodków badanego rodu oraz atrakcyjne propozycje konstruowania drzewa genealogicznego dostępne są w Internecie²⁷.

Autobiografie budzą jednakże kontrowersje, jako jednostkowe, skażone piętnem subiektywizmu relacje²⁸. Co prawda, F. Znaniecki odkrył autobiografię jako cenne źródło informacji, jednak wiele lat minęło zanim autobiografia zaczęła stanowić ważne źródło wiedzy o świecie. Uważał, że rzeczywistość jest zawsze czyjaś, a więc autobiografia jest prezentacją jakiegoś fragmentu rzeczywistości, a rzeczywistość społeczna jest w swej części uporządkowaną *syntezą wielu żyć osobistych*²⁹. Należy jednak pamiętać o tym, że uzyskana w ten sposób wiedza wskazuje raczej na prawdopodobieństwo wystąpienia opisywanych zjawisk.

Monografia. Metoda monograficzna (w pedagogice określana też jako *badanie terenowe* lub *monografia*) jest – według T. Pilcha – metodą, *której podmiotem są instytucje wychowawcze w rozumieniu placówki lub instytucjonalne formy działalności wychowawczej, prowadzącą do gruntownego rozpoznania struktury instytucji, zasad i efektywności działań wychowawczych oraz opracowania koncepcji,*

²⁵ Zob.: Dubas E., Czerniawska O. (red.), dz. cyt.

²⁶ Dubas E. (2002). *Wstęp*. W: E. Dubas, O. Czerniawska (red.), dz. cyt., s. 12–13.

²⁷ Zob. np. <https://www.myheritage.pl/>

²⁸ Pilch T., Bauman T. (2010). *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, s. 101.

²⁹ Tamże.

*ulepszeń i prognoz rozwojowych*³⁰. Badania tego typu mają na celu, oprócz rozpoznania sposobu funkcjonowania danej instytucji, także ukazanie przyczyn ich osiągnięć lub niepowodzeń, z uwzględnieniem kontekstu społeczno-kulturowego, przedstawienie prognoz rozwojowych i ulepszeń. Metoda monograficzna stosowana w pedagogice dotyczy głównie opisu i analizy funkcjonowania konkretnej instytucji opieki, wychowania, kształcenia oraz różnych form działalności. Poprawne jej zastosowanie wymaga szczególnie: wstępnego rozpoznania terenu badań, korzystania z różnych źródeł informacji, posiadania umiejętności łatwego nawiązywania kontaktów z ludźmi oraz krytycznego podejścia do zebranych danych. Użycie tej metody jest czasochłonne i uciążliwe, wymaga wysokich kompetencji badacza. Metodą monograficzną nie będziemy się tu szerzej zajmować³¹.

Studium indywidualnych przypadków. Jak stwierdza T. Pilch, metoda indywidualnych przypadków w pedagogice jest *sposobem badań polegającym na analizie jednostkowych losów ludzkich uwikłanych w określone sytuacje wychowawcze lub na analizie konkretnych zjawisk natury wychowawczej poprzez pryzmat jednostkowych biografii ludzkich, z nastawieniem na opracowanie diagnozy przypadku lub zjawiska w celu podjęcia działań terapeutycznych*³², także wychowawczych. Może być to wielostronna analiza postaw i zachowań ludzkich, prowadzona na przestrzeni dłuższego czasu, z uwzględnieniem wpływów środowiskowych. W budowaniu charakterystyk badanych osób uwzględnia się dane identyfikacyjne (nazwisko, adres wiek itp.), dane związane z historią życia, dane dotyczące środowiska rodzinnego i miejsca zamieszkania, informacje na temat rozwoju fizycznego, stanu zdrowia, w szczególności rozwoju umysłowego oraz charakteru i cech osobowości³³. Ważne przy zastosowaniu tej metody jest korzystanie z wielu źródeł informacji. W przypadku ucznia są to na przykład: relacje pisemne, ustne, dokumentacja szkolna, wyniki badań lekarskich i psychologicznych, pamiętniki, notatki, wypracowania. Są to także wyniki prowadzonych obserwacji jego zachowań podczas lekcji i podczas przerw oraz zajęć pozalekcyjnych, przeprowadzone z nim rozmowy i wywiady. Metoda ta wymaga sprawdzenia wiarygodności otrzymanego materiału badawczego oraz wnikliwości badań.

Badacz posługujący się tą metodą narażony jest na wybiórcze, czyli stronnicze podejście do materiału badawczego, tym bardziej, że te same dane mogą być interpretowane w różny sposób. Łączenie metody indywidualnych przypadków z badaniami ilościowymi sprawia, że jesteśmy bliżsi prawdziwości wyprowadzanych z badań twierdzeń.

³⁰ Pilch T. (1995), dz. cyt., s. 46.

³¹ Szerzej zob.: Łobocki M., dz. cyt., s. 293–304; Pilch T., Bauman T., dz. cyt.

³² Przytaczam za: Łobocki M., dz. cyt., s. 303.

³³ Łobocki M., dz. cyt., s. 306.

Zalety i wady badań biograficznych

Biografia ma bardzo ważne znaczenie poznawcze. Zdaniem Elżbiety Dubas analiza jednostkowych losów ludzkich zazwyczaj ukazuje określoną „filozofię życia”, strategię radzenia sobie w życiu, określone postawy. Pozwala mówić o edukacyjnym wymiarze losów ludzkich, który uzewnętrznia się przez przekaz wartości wobec celów i sensu życia³⁴.

Do mocnych stron metody indywidualnych przypadków należy posługiwanie się tzw. zmiennymi *miękkimi*, a więc wychodzenie poza założenia badań scjencystycznych i neopozytywistycznych, które faworyzowały zmienne *twarde*, oparte na pomiarze. Walorem jest też to, że umożliwia ona dotarcie do subiektywnych przeżyć osób badanych, spojrzenie na analizowany problem z punktu widzenia badanego. Pozwala włączyć doświadczenia życiowe badanych osób do procesu badawczego, lepiej je zrozumieć. Umożliwia identyfikację przekonań, poglądów, wierzeń, ideałów osób badanych i wielorakich ich uwarunkowań. Za pomocą biografii poznajemy historię życia ludzi włącznie z czynnikami warunkującymi jej przebieg. Uzyskujemy także informację o epoce, w której żyli i nadal żyją ludzie, a od strony jednostkowej – o wyznawanych wartościach i własnych przekonaniach, o stanie ich świadomości. Dowiadujemy się też, jakie znaczenie ludzie nadają rzeczom i sytuacjom, interpretując rzeczywistość społeczną.

Metoda monograficzna i metoda indywidualnych przypadków ...*nie różnią się istotnie pod względem wartości poznawczej. Z metodologicznego punktu widzenia są one na ogół mniej trafne i rzetelne niż takie metody badań pedagogicznych jak: obserwacja, eksperyment pedagogiczny, testy osiągnięć szkolnych, metoda socjometryczna.* Obarczone są *nieuchronnym niemal błędem subiektywizmu*³⁵. Wymagają zatem uzupełnienia za pomocą bardziej wiarygodnych metod i technik badawczych, nie można ich też nadużywać w badaniach pedagogicznych.

Materiałom biograficznym zarzuca się zbyt osobisty charakter, a prawdziwość lub autentyczność informacji uzyskanych tą drogą jest na ogół bardzo trudna do sprawdzenia. Do prawdy nie prowadzi - napotykanie w biografiach - przemilczanie ważnych z punktu widzenia badacza faktów, ani też podawanie wytworów własnej fantazji czy danych z intencją wprowadzenia innych w błąd. Zarzuca się tej metodzie zbyt esejistyczny charakter opracowań – w sposób przesadnie subiektywny, dowolny i tym samym odbiegający od ścisłości naukowej. Do wyciągania szerszych wniosków potrzeba też analizy wielu przypadków – jeśli tak nie jest, to w istocie badanie jest zaledwie osobliwą ilustracją niektórych aspektów badań³⁶.

³⁴ Dubas E. (2002). *Rozwój dojrzałości w kontekście autobiograficznych refleksji studentów pedagogiki o specjałności oświata dorosłych*. W: E. Dubas, O. Czerniawska (red.), dz. cyt., s. 98.

³⁵ Pilch T. (1995), dz. cyt., s. 46.

³⁶ Łobocki M., dz. cyt., s. 310.

Z praktyki badań biograficznych

W nawiązaniu do badań głównych o charakterze diagnostycznym, wykonanych przez nas wśród 1885 studentów, na temat *Licencjat jako droga kształcenia pedagogów na poziomie wyższym*, zasygnalizujemy tutaj tę ich część, która była realizowana za pomocą studium indywidualnych przypadków³⁷. Była to biografia tematyczna (zagadnieniowa) identyfikująca drogi do licencjatu dwustu studentów pedagogicznych studiów licencjackich w 4 wyższych uczelniach Lubelszczyzny. W niniejszym opracowaniu proponujemy wybrane sposoby analizy materiału badawczego oraz próby poszukiwania ogólniejszego obrazu rezultatów badań, poprzez tworzenie odpowiednich typologii. Nie dokonujemy tu pełniejszej prezentacji ani też interpretacji wyników badań, zależało nam bowiem głównie na zaproponowaniu kilku sugestii warsztatowych. Pokażemy głównie stronę operacyjną tych jakościowych badań.

W stosunku do materiału uzyskanego w badaniach głównych (za pomocą kwestionariusza ankiety) zastosowana metoda biograficzna miała charakter weryfikacyjny i pogłębiający. W obu metodach badań za kwestie podstawowe przyjęliśmy: motywy podejmowania nauki w uczelni, sytuację studiowania oraz plany i aspiracje po ukończeniu studiów. Materiał badawczy stanowiło 200 życiorysów, które miały charakter anonimowych autobiografii na temat: *Moja droga do licencjatu*. Opracowano je według jednakowego schematu, kompatybilnego z problemami badawczymi badań głównych.

Interesujące nas kwestie, ukierunkowujące opis indywidualnych dróg do licencjatu, były następujące: 1) geneza, źródła zamysłu podjęcia nauki w uczelni wyższej (rodzinne, środowiskowe, osobiste itp.); 2) nauka w szkołach i w pozaszkolnych instytucjach przed podjęciem studiów; 3) sytuacja studiowania – trudności, strony pozytywne, osiągnięcia, godzenie spraw rodzinnych, zawodowych i osobistych z nauką itp.; 4) plany i oczekiwania przyszłościowe; 5) inne ważniejsze fakty życiowe na drodze do licencjatu; 6) informacje społeczno-demograficzne: stan cywilny, wiek, dzieci (liczba, wiek), miejsce zamieszkania, odległość miejsca zamieszkania od uczelni.

W biografii zatem analizowaliśmy zwłaszcza te zmienne, które zidentyfikowaliśmy już w kwestionariuszu ankiety ogólnej, a dzięki porównaniu wyników uzyskanych tymi dwiema metodami zwiększyliśmy prawdopodobieństwo wiarygodności materiału badawczego. Ponadto udało się dotrzeć do szeregu nowych informacji, pozwalających na bardziej pogłębione rozumienie sytuacji podmiotowej studenta. Znaczna liczba autobiografii, które poddaliśmy badaniom,

³⁷ Badania główne, obejmujące 1885 osób, przeprowadziliśmy w trzech okresach: rok 2000, rok 2005 i rok 2015/2016, z myślą o pokazaniu dynamiki zmian w kwestiach: motywów studiowania w uczelni wyższej, sytuacji studiowania, planów i zamierzeń po ukończeniu studiów oraz tendencji przemian i środowiskowych zróżnicowań w tych obszarach na przestrzeni 17 lat. Wyniki tych badań nie zostały jeszcze opublikowane.

pozwoliła nie tylko na analizę jakościową, ale też na ujęcie ilościowe ich treści. Wyodrębniliśmy 10 zmiennych, a 8 spośród nich (charakteryzujących najbardziej interesujące nas składniki drogi studenta do licencjatu) przedstawiliśmy na trzy-stopniowej skali. Zastosowane symboliczne oznaczenia umożliwiły przejrzysty podział autobiografii i wyodrębnienie istotnych badawczo kategorii analizy treści. Obrazuje je poniższe zestawienie.

Kryteria segregacji życiorysów

- **motywy**

A₁ – motywy są bardzo silne, pozytywne

A₂ – motywy silne, różne

A₃ – motywy słabe, motywacja negatywna

- **nauka przed podjęciem studiów**

B₁ – nauka w szkołach

B₂ – nauka na kursach

B₃ – brak

- **sytuacja życiowa**

C₁ – sytuacja życiowa jest dobra (normalna, łatwa
– bez szczególnych trudności

C₂ – sytuacja życiowa jest trudna
(trudności do pokonania itp.)

C₃ – sytuacja życiowa jest bardzo trudna

- **plany i oczekiwania po ukończeniu szkoły**

D₁ – bardzo wysokie, ambitne

D₂ – wysokie

D₃ – niesprecyzowane, brak

- **liczba dzieci**

G₁ – brak

G₂ – jedno

G₃ – dwoje i więcej

- **czas rozpoczęcia nauki po ukończeniu szkoły średniej**

H₁ – naukę podjęto zaraz po ukończeniu średniej szkoły (bezpośrednio)

H₂ – naukę podjęto po 1-5 latach przerwy

H₃ – naukę podjęto po długim czasie (6 i więcej lat)

- **odległość zamieszkania od uczelni**

I₁ – mieszka blisko uczelni (w miejscu uczelni lub w odległości do 10 km)

I₂ – mieszka daleko (10–50 km)

Życiorys nr.....			
	1	2	3
A			
B			
C			
D			
E			
F			
G			
H			
I			
J			

I_3 – mieszka bardzo daleko (51 i więcej km)

• **praca**

J_1 – pracuje

J_2 – nie pracuje, ale pracował/a

J_3 – dotychczas nie pracował/a i nie pracuje

Pozostałe dwie zmienne to:

• **płeć**

E_1 – mężczyzna

E_2 – kobieta

• **stan cywilny**

F_1 – wolny

F_2 – mężatka/żonaty

Zmienne wyodrębnione w biografiach pozwoliły też na ilościową analizę ich rozkładów oraz na zidentyfikowanie statystycznej ich współzależności. Za zmienne zależne przyjęliśmy: motyw, sytuację życiową, plany i oczekiwania, a za niezależne: płeć, stan cywilny, liczbę dzieci, naukę w szkołach przed podjęciem studiów, przerwę po szkole średniej, odległość od miejsca zamieszkania od uczelni, pracę.

Tabela. Rozkład ilościowy zmiennych uwzględnionych w biografiach badanych osób

KAT.	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1	61	174	105	30	87	106	123	86	27	154
2	125	8	92	142	113	94	42	57	98	8
3	14	18	3	28	x	x	35	57	75	38
Razem	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
1	30,50	87,00	52,50	15,00	43,50	53,00	61,50	43,00	13,50	77,00
2	62,50	4,00	46,00	71,00	56,50	47,00	21,00	28,50	49,00	4,00
3	7,00	9,00	1,50	14,00	0,00	0,00	17,50	28,50	37,50	19,00
Razem	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Legenda:

A – motyw: 1 – bardzo silne, 2 – silne, 3 – słabe

B – nauka przed podjęciem studiów: 1 – w szkołach, 2 – na kursach, 3 – nie

C – sytuacja życiowa: 1 – dobra (normalna, łatwa), 2 – trudna, 3 – bardzo trudna

D – plany i oczekiwania: 1 – bardzo wysokie (ambitne), 2 – wysokie, 3 – niskie

E – płeć: 1 – mężczyzna, 2 – kobieta

F – stan cywilny: 1 – wolny, 2 – mężatka/żonaty

G – liczba dzieci: 1 – brak, 2 – jedno, 3 – dwoje i więcej

H – przerwa w nauce przed podjęciem studiów: 1 – nie było przerwy, 2 – rok do pięciu lat, 3 – sześć i więcej lat

I – odległość miejsca zamieszkania od uczelni: 1 – bardzo blisko uczelni (do 10km), 2 – w znacznej odległości (10–50km), 3 – daleko od uczelni (powyżej 50km)

J – praca: 1 – pracuje, 2 – nie pracuje, ale pracował w przeszłości, 3 – nie pracuje i dotychczas nie pracował

Z danych zamieszczonych w tablicy wynika, że większość badanych studentów to kobiety, osoby w stanie wolnym, nieposiadające jeszcze własnych dzieci. Znakomita większość już próbowała dalszego uczenia się w różnych formach. Około trzy czwarte ogólnej liczby badanych to osoby zatrudnione, mające stosunkowo dobrą – w ich ocenie – sytuację życiową. Osoby mające trudną sytuację życiową były bardzo nieliczne. Większość była silnie zmotywowana do nauki i miała sprecyzowane ambitne plany i oczekiwania, związane z ukończeniem nauki w uczelni.

Dalsze analizy ilościowe – w powiązaniu z wynikami badań głównych – obejmowały zwłaszcza identyfikację zależności między tymi zmiennymi (chi-kwadrat, C-Cramera i p-poziom istotności) oraz różnic w zakresie nasilenia motywów, jakości sytuacji życiowej oraz planów i oczekiwań (test t-Studenta) w badanych okresach.

Te same zmienne, które analizowaliśmy na podstawie autobiografii, były weryfikowane w zestawieniu z wynikami badań głównych. W tym miejscu pomijamy szczegółowe analizy tych kwestii, podejmując próbę tworzenia typologii.

Typologie

Próbą ujęcia nieco bardziej syntetycznego były konstruowane przez nas typologie, pozwalające na wielowymiarowe ujmowanie badanych zmiennych³⁸. Każdy z 200 życiorysów został zanalizowany za pomocą omówionego arkusza zawierającego kryteria segregacji życiorysów, a więc każda z 10 zmiennych zawartych w poszczególnych życiorysach, podlegała ocenie w trzech kategoriach jakościowych (1-2-3). Nawiązując do badanych problemów, założyliśmy występowanie trzech typów charakteryzujących: motyw studiowania, sytuację studiowania oraz plany i oczekiwania.

Do tworzenia typologii uprościliśmy kategoryzację, zajmując się skrajnymi wartościami zmiennych:

1. w zakresie motywów (A):
 - bardzo silnie zmotywowane do studiów i nauki w uczelni (A_1)
 - słabo zmotywowane do studiów i nauki w uczelni (A_3)
2. w zakresie sytuacji życiowej (C):
 - mające sytuację życiową sprzyjającą nauce (C_1)
 - mające sytuację życiową bardzo trudną (C_3)
3. w zakresie planów i oczekiwań (D)
 - mające ambitne – sprecyzowane plany (D_1)

³⁸ Zasady tworzenia typologii omawiam szerzej w: Saran J. (2014). Klasyfikacje i typologie jako sposoby uprawiania empirycznych badań pedagogicznych. *Studia i Prace Pedagogiczne*, nr 1, s. 13–30.

- mające plany niesprecyzowane lub bez planów życiowych (D_3)

W celu opisu jakościowego zidentyfikowaliśmy także kategorie pośrednie tych zmiennych (A_2 , B_2 , C_2 itd.).

Otrzymany materiał badawczy, uzyskany na podstawie autobiografii, miał bardzo analityczny charakter i należało podjąć próbę tworzenia bardziej ogólnego jego obrazu.

Wyodrębniliśmy kilka typów osób badanych, spośród których przytaczamy dwa:

1. **Typ M** ze względu na motyw, plany i oczekiwania
 - **typ M+** *bardzo ekspansywny* (A_1D_1)
 - **typ M-** *słabo ekspansywny* (A_3D_3)
2. **Typ S** ze względu na sytuację życiową (subiektywna ocena sytuacji, odległość od miejsca zamieszkania, praca)
 - **typ S+** *o dobrej sytuacji życiowej* ($C_1I_1J_1$)
 - **typ S-** *o trudnej sytuacji życiowej* ($C_3I_3J_3$)

Dla wyróżnienia typu bardzo ekspansywnego, jak też typu o najlepszej sytuacji życiowej przyjęliśmy najwyższe wartości zmiennych, a dla wyodrębnienia typów słabo ekspansywnych oraz mających trudną sytuację życiową – najniższe wartości zmiennych.

W ujęciu operacyjnym autobiografie określaliśmy jako „życiorysy”. A oto kilka przykładowych autobiografii:

1. Typ M+ bardzo ekspansywny (A_1D_1) – silne motyw, studiowania, ambitne plany i oczekiwania.

Życiorys 60.

Wiele badań wskazuje, że zarówno poziom zarobków, jak i możliwość znalezienia pracy, są silnie związane z wykształceniem. Od początku lat 90-tych z każdym kolejnym rokiem obserwowany jest wzrost liczby absolwentów uczelni wyższych. Polskie społeczeństwo staje się społeczeństwem coraz lepiej wyedukowanym, ale przez to pracodawcy stają się coraz bardziej wymagający. Rozsądnym rozwiązaniem jest więc ciągle kształcenie się, nawet po skończeniu szkoły średniej. Na rynku pracy jest wielu chętnych, a pracodawca zapłaci najwięcej temu, kto najlepiej wypadnie na tle konkurencji.

Wynika stąd, że posiadanie średniego wykształcenia wcale nie gwarantuje otrzymywania istotnie wyższego wynagrodzenia od tych, którzy ukończyli jedynie szkołę podstawową i zawodową. Ze względu na szybki rozwój technologii, poszukiwani są pracownicy o coraz bardziej wyspecjalizowanych umiejętnościach. Widać to w przypadku wykształcenia średniego. Osoby z wykształceniem technicznym zarabiają więcej od swoich rówieśników z wykształceniem ogólnym. Znacznie większe różnice występują wśród osób z wykształceniem wyższym. Zanim jednak rozpoczniemy pracę, lepiej czy gorzej płatną, to trzeba ją w ogóle znaleźć. Najwyższe bezrobo-

cie w Polsce występuje wśród osób z wykształceniem podstawowym i zawodowym, a w najlepszej sytuacji znajdują się osoby z wykształceniem wyższym. Potwierdza to wartość wykształcenia na rynku pracy. Oprócz wyższych dochodów wykształceni mają dodatkowo większe poczucie bezpieczeństwa zawodowego. Nie są to wszystkie korzyści płynące z posiadanego wykształcenia. Okazuje się, że szczególnej wartości nabiera ono wraz ze wzrostem stażu pracy.

Nie pozostaje nam nic innego, jak uczyć się, jest to bowiem jeden z podstawowych czynników decydujących o naszej pozycji na rynku pracy. Prawdopodobnie jest to podstawowy czynnik decydujący o naszym wynagrodzeniu w ciągu całej naszej kariery zawodowej. Musimy jednak pamiętać, że oprócz poziomu wykształcenia ważny jest również jego kierunek.

W moim przypadku niskie zarobki, jakie otrzymywałem za pracę, wystarczały jedynie na pokrycie bieżących wydatków, dopiero, gdy żona zaczęła pracować sezonowo, sytuacja finansowa rodziny uległa zmianie. Wspólną decyzją podjętą ze współmałżonką rozpocząłem naukę w Wyższej Szkole Umiejętności Pedagogicznych i Zarządzania w Rykach na specjalności niedostosowanie społeczne i resocjalizacja. Kierunek ten jest związany z charakterem mojej pracy zawodowej. Gdy rozpocząłem edukację w tej uczelni, miałem nadzieję, że pewnego dnia zmienię stanowisko pracy na wyższe, co wiązałoby się z wyższymi zarobkami. Decyzja o podjęciu nauki była ważna, bowiem wstępując w szeregi studentów WSUPiZ miałem 33 lata, rodzinę czteroosobową, dwoje uczących się dzieci w szkole podstawowej, dom na utrzymaniu, pracę, której musiałem „pilnować”, a ostatnią przygodę ze szkołą zakończyłem w 1995 roku. Tak więc pogodzenie tych wszystkich aspektów w całość wymagało nie lada elastyczności i zaparcia. Nie ukrywam, że zawsze zależało mi na uzyskaniu wyższego wykształcenia, ale nie było to możliwe z przyczyn rodzinno-finansowych. Licząc wydatki związane z studiowaniem, miesięcznie muszę przeznaczyć na ten cel około 450 złotych.

W tej chwili, będąc na finiszu IV semestru, już odczuwam korzyści płynące z studiowania w WSUPiZ. Wymogi wyższego wykształcenia w zakładzie pracy sprawiły, że znajduję się w grupie osób, które w przyszłości mają objąć stanowiska kierownicze, umocniło to również moją pozycję zawodową. Motywacją było przyznanie mi awansu i podwyżki.

Tak więc stopniowo realizują się moje oczekiwania, mogę spełnić się zawodowo i osobiście, a nabyte umiejętności pozwalają mi pracować na lepszym poziomie, zacząłem ponownie „funkcjonować”, pojawiły się nowe możliwości i cele. Mimo odległości, jaka dzieli uczelnię od mojego miejsca zamieszkania, wynoszącej 65 km, i innych trudności życiowych ukończenie studiów w WSUPiZ jest moim celem.

Życiorys 40.

Zamysł podjęcia nauki w uczelni wyższej powstał dzięki mojej starszej siostrze. Ona pierwsza zaczęła studiować, a przy okazji zachwalać tzw. życie studenckie. Imponowała mi, kiedy opowiadała o zajęciach, wykładach, było widać, że robi to z nieukrywaną przyjemnością. Ciągłe powtarzała, że nauka na uczelni to zupełnie co innego niż nauka w liceum. Nie będę ukrywała, że zazdrościłam jej. Uwierzyłam w jej słowa, że studiuje po to, by znaleźć dobrą pracę, pracę, którą będzie lubiła i w której się sprawdzi. Początkowo byłam bardzo sceptyczna wobec jej planów, ale kiedy po ukończeniu studiów dostała wymarzoną pracę, bez większych wahań postanowiłam, że pójdę w jej ślady. Najpierw jednak trzeba było ukończyć liceum i zdać maturę.

Trzyletnie liceum strasznie mi się dłużyło, jednak wiedziałam, że tak musi być i że muszę go ukończyć, aby pójść na wymarzone studia. Nauka w szkole średniej szła mi bardzo dobrze. Wybór kierunku studiów nie był dla mnie żadnym problemem. Wybrałam kierunek pedagogika, specjalność – pedagogika terapeutyczna z rehabilitacją. Wiem, że trudno uwierzyć, by 19-letnia dziewczyna miała tak sprecyzowane plany na przyszłość, ale w moim przypadku tak właśnie było. Taką dodatkową motywacją było również to, iż w mojej okolicy powstaje duży zakład, w którym w przyszłości na pewno znajdę zatrudnienie w wyuczonym zawodzie. Bliskość pracy to duży czynnik, ale oczywiście nie jedyny, jednak nie ukrywam, że miało to wpływ na podjęcie nauki w tym kierunku.

Rynek pracy w Polsce, jak wszyscy od dawna wiemy, mocno kuleje. Znalazienie dobrej pracy w wyuczonym zawodzie i za godne wynagrodzenie często graniczy z cudem. W przyszłości na pewno założę rodzinę, ale już dzisiaj muszę myśleć o tym, czy stać mnie będzie na jej utrzymanie. Dlatego też po ukończeniu licencjatu zamierzam kontynuować naukę. Uważam, że im większe wykształcenie, tym większa szansa na dobrą pracę. Dzisiaj musimy się dostosowywać do wymogów rynku pracy. Musimy być kreatywni w poszukiwaniu swojej wymarzonej pracy. Myślę, że dobry pracownik to ten, który lubi, a nie musi pracować w danej branży.

Obecnie, mimo wielu trudności, studiuje. Pisząc o trudnościach, mam na myśli warunki dojazdowe na uczelnię, jak również koszt studiowania. Mam wielkie szczęście, iż moi rodzice doskonale zdają sobie sprawę, że dzisiaj wykształcenie to przyszłość dziecka i łożą na moją naukę. Wiem również, że wiele młodych ludzi musi podjąć pracę, żeby móc opłacić studia. Nie twierdzę, że jest to nie do pogodzenia, ale na pewno o wiele trudniej mają ci, którzy pracują i uczą się. Podziwiam też ludzi, którzy muszą pogodzić pracę, naukę i na przykład macierzyństwo. Ja jestem osobą wolną, niepracującą, a mimo to mam świadomość ogromnej nauki na studiach. Odbyłam ośmiomiesięczny staż i wiem, jak trudno pogodzić pracę i szkołę. Dostrzegam również korzyści z takiej sytuacji, bo nawet odbywając staż, nabieramy doświadczenia niezbędnego w dalszej karierze zawodowej.

Nauka to moja inwestycja w lepszą przyszłość, nie tylko dla mnie, ale może przede wszystkim dla mojej przyszłej rodziny. Myślę też, że podjęcie nauki na studiach to jedna z lepszych decyzji, jakie podjęłam. Wiele moich znajomych po ukończeniu szkoły wyemigrowało za granicę w celach zarobkowych. Jakąś część z nich nawet rozumiem, bo sytuacja życiowa ich do tego zmusiła, ale nie wszystkich. Znaczna część z nich mogła dalej się uczyć, bez względu na koszty nauki, wybrali jednak inną drogę, czy lepszą – nie sądzę. Pieniądze w dzisiejszych czasach są bardzo ważne, ale na pewno nie najważniejsze. Uważam również, że mając sprecyzowane plany na przyszłość, powinniśmy je realizować. Plan to rzecz w mojej ocenie najistotniejsza. Potrzebna jest również determinacja i taki zdrowy upór w dążeniu do celu. Wyjazd w poszukiwaniu lepszych zarobków jest czynnikiem krótkotrwałym w naszym życiu. Wcześniej czy później wracamy i wtedy zaczyna się problem, co dalej ze sobą zrobić.

Ja inwestuję w naukę, bo jestem pewna, że to opłacalna inwestycja. Dobrą i świetnie płatną pracę możemy znaleźć i w naszym kraju, ale pod pewnym warunkiem, a najważniejszym z nich jest kompletne wykształcenie w danej dziedzinie. Dojeżdżam do szkoły blisko 60 km, a mimo to nie narzekam, a wręcz przeciwnie, zawsze z nieukrywaną chęcią do niej jadę. To najciekawszy do tej pory okres w moim życiu. Zdobywam wiedzę i zarazem poznaję mnóstwo ciekawych, interesujących ludzi. Samo przebywanie wśród sporej grupy ludzi daje wiele młodej osobie. Możliwość poznania innego poglądu na pewne sprawy sprawia, że uczymy się dystansu do samego siebie. Taki dystans jest nam bardzo w dalszym życiu potrzebny. Mieszkam na wsi, w małej społeczności, gdzie raz wypowiedziana opinia często jest powtarzana bez względu na to, czy jest słuszna, czy też nie. Przebywanie wśród większej społeczności daje nam większą odwagę w swoich opiniach i wśród swojej społeczności.

Korzystajmy z tego, że nauka jest dostępna dla wszystkich. Zachęcam do zdobywania wiedzy, bo to z całą pewnością później nam się przyda. Jestem panną, lat 22, bezdzietną, mieszkającą na wsi. Do uczelni dojeżdżam blisko 60km.

2. Typ M- słabo ekspansywny (A_3D_3) – słabe motywy studiowania, niesprecyzowane plany i oczekiwania.

Życiorys 20.

Moje studia - pierwsza myśl, która mi się nasuwa to Pochwała i Ukłony dla Całego Grona Wyższej Szkoły Umiejętności Pedagogicznych i Zarządzania za podjęty trud w pokonywaniu trudności i stworzenie warunków i możliwości podnoszenia kwalifikacji i poszerzania wiedzy dla wielu ludzi z małych miast. Pamiętam, jeszcze nie tak dawno temu, kiedy usłyszałam, że u nas ma powstać wyższa szkoła, nikt nie wierzył i ja też nie dałam wiary, że w takiej małej miejscinie z niespełna 11 tys. mieszkańców będzie mógł ktoś studiować. A jednak szkoła jest już faktem, pomimo że w dalszym ciągu grono ludzi poświęca swój czas, pokonując trudności na drodze do polepszenia warunków nie tylko bytowych, ale w stworzeniu prawdziwej wyższej szkoły. Cóż ja jako mieszkanka Ryk mogę powiedzieć: że jestem dumna z ludzi,

którzy nie tylko zajmują się swoimi sprawami, ale wychodzą naprzeciw młodym ludziom, widzą sens w rozwoju i w promowaniu swojej miejscowości. Ja osobiście mam mieszane uczucia co do stwierdzenia, że na naukę nigdy nie jest za późno, ale cóż – życie i postępujące szybkie zmiany gospodarcze wymuszają na ludziach zmianę poglądów i obyczajów, do których byliśmy przyzwyczajeni.

Ukończyłam szkołę policealną, mam dobrą i odpowiedzialną pracę i parę lat do emerytury, mam jedno dziecko, jestem kobietą po 40. r.ż. i nie przypuszczałam, że zmiany w gospodarce, jakie obecnie zachodzą, oraz strach przed utratą pracy wymuszą na mnie podjęcie nauki w tym wieku. Nieraz, jak mam bardzo dużo pracy, jestem bardzo zmęczona i pomyślę sobie, że sobotę i niedzielę spędzę w szkole na wykładach, to jestem zła sama na siebie za podjęcie takiej decyzji. Pamiętam moją pierwszą sesję egzaminacyjną, pierwsze zwątpienie, że nie podołam, myśl, że zrezygnuję, bo to nie na moje lata i siły. Kiedy w pracy jest najwięcej roboty, inwentaryzacje, bilanse, zamykanie roku, to człowiek musi napisać prace, trzeba coś przeczytać i przygotować się do egzaminu, żeby chociaż w pewnym stopniu opanować ten materiał, a czasu brak, aby coś przeczytać i zajrzeć do notatek. Wtedy chyba najbardziej poszkodowana jest rodzina, zmęczenie i złość dają się we znaki i są chwile, kiedy człowiek mówi: po co ja tam poszłam, mam tego dość, do czego to mi się przyda, rzucę to, bo nie daję rady, po co mi ten papiererek, przecież i tak pracuję i nie zamierzam zmieniać pracy.

Ale jak się udaje szczęśliwie zaliczyć wszystkie egzaminy, to wtedy człowiek zaczyna dostrzegać, że wiedzę i przekazane doświadczenia możemy również w jakimś stopniu wykorzystać, pewne rzeczy możemy zmienić, ulepszyć, że nie tylko nauka, ale i kontakty z nowym otoczeniem przynoszą korzyści. Wtedy odczuwa się zadowolenie, ale mimo wszystko gdzieś w głębi duszy pozostaje strach, że przyjdzie taki moment, kiedy zabraknie i czasu, i siły, i chęci do pogodzenia obowiązków życia codziennego z nauką.

Typy ze względu na sytuację życiową

1. Typ S+ o dobrej sytuacji życiowej ($C_1I_1J_1$) – sytuacja życiowa określona jako dobra, bez szczególnych trudności, mieszka blisko uczelni.

Życiorys 25.

Jestem młodą 29-letnią dziewczyną. Mam pięcioro rodzeństwa, dwie siostry i trzech braci. Obie moje siostry studiują. Bracia ograniczyli swoją edukację do ukończenia szkół średnich. Wychowałam się w Leopoldowie koło Ryk. Moja mama z zawodu jest fryzjerką. Po urodzeniu sześciorga dzieci nie wróciła już do pracy zawodowej. Całkowicie poświęciła się wychowaniu dzieci i opiece nad domem. Mój ojciec od ponad trzydziestu lat pracuje w Zakładach Azotowych w Puławach. To on

utrzymywał całą naszą rodzinę do czasu, aż wraz z rodzeństwem nie usamodzielniłam się.

Gdy w 1990 roku ukończyłam szkołę średnią, tj. technikum budowlane, podjęłam pracę w Zakładzie Ubezpieczeń Społecznych w Rykach. Poznałam tu wielu nowych ludzi, starszych i młodszych. Ci starsi udzielali mi życiowych porad, a ci młodszy pomagali zapełnić wolny czas. Gdy zadomowiłam się już w nowej pracy, postanowiłam przeprowadzić się do Ryk. Mieszkam w dwupokojowym mieszkaniu z niewielką kuchnią i łazienką.

I tak mijały mi kolejne miesiące między pracą a domem, aż do dnia, gdy w Rykach otwarto Wyższą Szkołę Umiejętności Pedagogicznych i Zarządzania. Koleżanka, z którą pracuję, od razu podjęła naukę. Rok później postanowiłam spróbować i ja. Miałam dużo wolnego czasu, a w pracy zaczęto coraz bardziej zwracać uwagę na posiadanie jak najwyższych kwalifikacji.

Rozpoczęte studia starałam się jak najbardziej wkomponować w dotychczas prowadzony tryb życia. W pracy soboty i niedziele mam wolne, więc najbardziej odpowiadało mi wybranie zaocznego systemu studiów. Również miejsce zamieszkania nie było tu bez znaczenia. Ponieważ uczelnia znajduje się w tej samej miejscowości, nie tracę czasu na dojazdy. O podjęciu dalszej nauki zdecydował również fakt, iż nie mam męża ani dzieci, którymi musiałabym się zajmować. Jedynym utrudnieniem związanym z rozpoczęciem studiów jest ograniczenie wolnego czasu, który dotychczas spędzałam z rodziną i przyjaciółmi.

Podjęte przeze mnie studia nie zawiodły moich oczekiwań. Poznałam tu wielu przyjaciół, z którymi wciąż uczę się czegoś nowego. Wybitni wykładowcy zapoznają mnie z zagadnieniami, o których istnieniu nie miałam do tej pory pojęcia. Nauka umożliwiła mi rozwój posiadanych talentów. Wciąż kształtuję swoją osobowość i poglądy. Dzielę się zdobytymi informacjami z przyjaciółmi. Sprawia to, że jestem wśród nich uważana za osobę inteligentną i kompetentną. Od tej pory znacznie poprawiły się moje kontakty z otaczającymi mnie ludźmi. Dzięki zdobytej wiedzy czuję się bardziej wartościowym człowiekiem i pracownikiem.

Mam nadzieję, iż czas poświęcony studiom przyniesie rezultaty również w mojej pracy zawodowej. Zostanę bardziej doceniona przez swoich zwierzchników.

Jednocześnie zdaję sobie sprawę z tego, iż sam fakt ukończenia studiów w mojej obecnej pracy nie zagwarantuje mi natychmiastowego awansu. Będę jednak czuła się znacznie pewniej na swoim stanowisku. Nie po to jednak zdecydowałam się na zdobycie wyższego wykształcenia, by zapewnić sobie dotychczasowe miejsce pracy. To tymczasowe rozwiązanie.

W odległej przyszłości myślę o całkowitej zmianie pracy. Prawdopodobnie decyzja ta będzie wiązała się również ze zmianą miejsca zamieszkania. Rynek pracy w Rykach i najbliższej okolicy jest znacznie ograniczony, ponieważ istnieje tu niewiele firm poszukujących nowych pracowników.

Liczę się również z faktem, iż przed podjęciem nowej pracy będę musiała ukończyć jeszcze dodatkowe kursy. Lecz będzie to jedynie kontynuacja już rozpoczętego

podnoszenia kwalifikacji. Mam nadzieję, iż po ukończeniu Wyższej Szkoły Umiejętności Pedagogicznych i Zarządzania spełnią się moje oczekiwania co do dalszego rozwoju kariery zawodowej oraz poprawy sytuacji materialnej.

2. Typ S- o trudnej sytuacji życiowej ($C_3I_3J_3$) – sytuacja życiowa trudna, duża odległość miejsca zamieszkania od uczelni oraz brak dotychczasowego podjęcia pracy.

Życiorys 1.

W dzisiejszych czasach, gdy rozwój techniki postępuje bardzo szybko, gdy ludzi w fabrykach, dużych zakładach zastępują komputery, wieloczynnościowe, zautomatyzowane urządzenia, popyt na dobre miejsca pracy przewyższa oferowane miejsca pracy. Szukający wolnych etatów muszą zadbać o swe wykształcenie, gdyż daje im ono większe możliwości i stawia ich w «lepszym świetle».

Ja również jestem osobą, która próbuje i stara się nie pozostawać w tyle za innymi. Właśnie dlatego postanowiłam ukończyć studia. Myśląc o nich, nie miałam dokładnie sprecyzowanego kierunku. W wyborze pomogło mi zainteresowanie zarządzaniem. Pomyślałam, że skoro inni mogą, dlaczego nie ja? W miarę uczęszczania umacniam się w przekonaniu, że nie popełniłam błędu, dlatego że zarządzanie to ciekawe i przyjemne czynności, które niosą za sobą konsekwencje pozytywne, ale także negatywne, np. podejmowanych decyzji, wydawanych poleceń itd.

Jestem 23-latką, która od kiedy zdała maturę w Liceum Ekonomicznym w Radzynie, skończyła już jednoroczne studium informatyczne w Lublinie i studium w Międzyrzeczu Podlaskim o specjalności finanse i rachunkowość. Jednak na tym nie poprzestałam. Przecież mówi się, że co studia, to studia.

W rodzinie, w której się wychowałam (tato zmarł, gdy miałam 2,5 roku; od 6 roku życia mam ojczyma), wpajano mi, że aby coś w życiu mieć, trzeba zdobyć dobre wykształcenie i znaleźć satysfakcjonującą pracę. Choć rodzice nie zdobyli wyższego wykształcenia, pragnęli, aby ich córki były od nich lepsze pod tym względem. Od śmierci taty otrzymuję rentę rodzinną, którą będę pobierała aż do końca uczenia się. Obecnie wysokość tego świadczenia to niecałe 500 zł, które musi mi wystarczyć na utrzymanie rodziny (mąż i syn) i koszty związanie z uczęszczaniem do szkoły. Do wydatków na szkołę muszę zaliczyć koszty dojazdów do Ryk. Pochodzę z Radzyna Podlaskiego oddalonego od Ryk około 65 km, ale obecnie mieszkam u rodziców męża na wsi oddalonej od Radzyna o 10 km. Sytuacja finansowa zmusza nas do pobytu u rodziców lub teściów, gdyż nawet niewielkie wsparcie z ich strony jest nam bardzo potrzebne. Obecnie trudno znaleźć dobrą pracę. Więc by dojechać do uczelni, każdego dnia muszę przejechać 75 km w jedną stronę. To jest jakieś utrudnienie. Na komunikację autobusową nie mogę liczyć, gdyż w sobotę i niedzielę nie kursuje żaden autobus do Radzyna, a jeśli chodzi o dojazd do Ryk, to autobusem radzyńskim spóźniałabym się na pierwsze wykłady. Na pierwszym roku mieszkalam na stacji przez kilka zjazdów, bardziej się opłacało, lecz w domu zostało przecież mało

dziecko, które potrzebowało opieki i które było karmione piersią. Było mi bardzo trudno, lecz jakoś z tego wybrnęłam. Synek jest już 2-latką, który może pozostać pod opieką taty i dziadków. Muszę pogodzić życie rodzinne ze studiami, bo mam nadzieję, że dostanę dobrą pracę, aby utrzymać rodzinę. Przecież renta rodzinna niedługo nie będzie mi już przysługiwała.

Pomimo niewielkich trudności, jakie wiążą się ze studiowaniem na ryckiej uczelni, jestem dumna, iż dobrnęłam na 3 semestr i radzę sobie ze wszystkimi zadaniami, które przede mną stoją. Jednak pisząc każdą pracę, obawiam się, czy zostanę zrozumiana przez mego odbiorcę, czy dobrze zinterpretuję temat pracy. Ale często czeka mnie nagroda. To taki mój mały sukces, gdy dostanę ocenę bardzo dobrą za temat trudny, pochłaniający mnóstwo czasu oraz wymagający szukania literatury i materiałów niezbędnych do powstania pracy.

Właśnie to, co osiągnęłam, dodaje mi sił i dużo satysfakcji oraz zachęca do uczęszczania na zajęcia. W szkole średniej, gdzie na zajęcia chodziło się z przymusu, a czasem nawet z niechęcią, była inna atmosfera. Tu jest inaczej. Na ćwiczeniach spotykają się ludzie, którzy rozmawiają o danym zagadnieniu, wymieniają poglądy, dochodzą wspólnie do wniosków. Wszyscy – tak myślę – czują się na luzie i właśnie dlatego potrafią się otworzyć. W dużej mierze zależy to od profesora. Trochę gorzej jest na wykładach, kiedy trudno zrobić dobre notatki, gdy złe nagłośnienie uniemożliwia zrozumienie sensu wykładu. Dużym plusem dla szkoły jest możliwość wpłat czesnego na raty. Niektórzy, np. ja, nie mogą sobie pozwolić na zapłacenie jednorazowe, gdyż nie dysponują dużymi dochodami.

Podsumowując to co napisałam wyżej, powinnam nadmienić, iż cieszę się z wyboru studiów, choć wiem, że zarządzanie to niełatwa dyscyplina, ale bardzo fascynująca. Skoro wytyczyłam sobie cel – studiować, to należy dodać, iż uwieńczeniem 5-letniej pracy w uczelni powinna być dobra posada. A dzisiaj o taką bardzo trudno. Wiem, że nie od razu zajmuje się wysokie stanowisko, ale w miarę pracy zdobywa się doświadczenie i uznanie, a z czasem przychodzi też pora na awans.

Kobieta, 23 lata, mężatka, dzieci: jedno, miejsce zamieszkania: wieś, odległość od uczelni – około 75 km, warunki mieszkaniowe: słabe.

Życiorys 32.

Nazywam się T.P. Mam 21 lat i mieszkam w Warszawie. Ukończyłem Liceum Księgarskie im. K. K. Baczyńskiego. Mam brata – Mariusza i siostrę – Marzenę.

W mojej rodzinie nie ma tradycji studiowania – moja mama ma wykształcenie średnie ogólnokształcące, a mój ojciec – zasadnicze zawodowe. «Erę» na studiowanie zapoczątkowała moja starsza siostra, która po ukończeniu liceum ogólnokształcącego podjęła studia na Wydziale Nauk o Żywieniu Człowieka i Konsumpcji w Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego. Kolejną osobą, która podjęła wyzwanie studiowania, jestem ja, mój starszy brat zadowolili się tytułem technika elektronika. Wiem, że moja mama także chciała zdobyć wyższe wykształcenie, lecz nie sprzyjały jej ani

warunki - mama pochodzi ze wsi - ani czasy jej młodości, kiedy to osoba ze średnim wykształceniem nie miała problemów ze znalezieniem dobrej posady.

Moja decyzja o podjęciu studiów spowodowana była kilkoma czynnikami. Dwa główne to chęć poszerzenia wiedzy oraz obecna sytuacja w Polsce, gdzie to do zapewnienia sobie godnego życia i godnej przyszłości nie wystarcza jedynie średnie wykształcenie. Nadeszły takie czasy, że młody człowiek wkraczający w dorosłe życie musi legitymować się większą wiedzą teoretyczną niż jego rodzic, będąc w tym samym wieku. Ponadto wyższe wykształcenie to przecież wielokrotnie zwiększona szansa podjęcia ciekawej i dobrze płatnej pracy.

Ważną osobą, która wpłynęła na moją decyzję, była też moja mama. Sama nie mogąc studiować, zawsze starała się stworzyć mnie i mojemu rodzeństwu możliwie najlepsze warunki do nauki. Widząc jej ciężką pracę oraz biorąc pod uwagę widoki na przyszłość, trudności w znalezieniu pracy i panujące bezrobocie, zdecydowałem się podjąć naukę na studiach wyższych.

Studiowanie, jak każda dziedzina życia, posiada wady i zalety. Zalety to oczywiście nabywanie wiedzy, poznawanie nowych ludzi, lepsze perspektywy na przyszłość. Najpozytywniejszą rzeczą jest wykwalifikowana kadra wykładowców, którzy w bardzo przystępny sposób potrafią przekazywać wiedzę studentom. Podstawową wadą dla mnie jest dojeżdżanie na zajęcia - mieszkam w Warszawie, a więc do szkoły mam ponad 100 km. Szczęśliwie się natomiast złożyło, że w okolicach Ryk moi rodzice mają działkę, więc problem z noclegami rozwiązał się sam. Przyjeżdżam do szkoły i łączę naukę z odpoczynkiem, relaksując się w wolnych chwilach na działce.

W dotychczasowym studiowaniu największym moim sukcesem jest pomyślne zaliczenie pierwszego roku studiów.

Po ukończeniu studiów mam nadzieję znaleźć ciekawą pracę, która pozwoli utrzymać mnie i moją przyszłą rodzinę na odpowiednim poziomie życia. Liczę, że dzięki wiedzy łatwiej będzie mi przebrnąć przez życie.

Jedyną rzeczą, jaką chciałbym zmienić na naszej uczelni, jest skupienie sal wykładowych w jednym miejscu. Obecna sytuacja, czyli bieganie z jednego budynku do drugiego, gdy jest ciepło, nie nastręcza żadnych problemów, natomiast w zimie jest to spora niedogodność.

Dokonany przeze mnie wybór uczelni uważam za dobry i jak na razie nie żałuję tego wyboru.

Zakończenie

Dostrzeganie znaczenia badań jakościowych we współczesnej metodologii nauki podnosi rangę biografii. W ich realizacji napotykamy szereg trudności, wynikających z różnorodności terminologicznej i niedostatku ścisłości definicji. W naszych rozważaniach – zgodnie z sugestią współczesnej pedagogiki – przyję-

liśmy traktować monografię i studium indywidualnych przypadków jako rodzaje biografii pedagogicznej³⁹.

Zwróciliśmy szczególną uwagę na studium indywidualnych przypadków, ukazując tę metodę także w aspekcie realizacyjnym. Przytoczyliśmy wyniki biograficznych badań własnych jako część szerszych badań głównych, realizowanych za pomocą kwestionariusza, którego wyniki podlegały analizom głównie ilościowym. Braliśmy pod uwagę wymóg metodologiczny współczesnych badań pedagogicznych, wskazujący na potrzebę kompatybilności ujęcia ilościowego i jakościowego. Jednakże prezentację badań biograficznych ograniczyliśmy najczęściej do strony formalnej, ukazując sposoby porządkowania danych, próby ich klasyfikacji i prostych typologii. Przytoczone wybiórczo wyniki badań – dotyczące motywów podjęcia nauki, sytuacji studiowania oraz planów i zamierzeń po ukończeniu studiów – stanowią punkt wyjścia do analizy zróżnicowania poszczególnych typów oraz do wskazania dynamiki i kierunków przemian dróg studenta do licencjatu na przestrzeni badanych 17 lat.

Badania wniosły także wiedzę dotyczącą losów osobistych badanych osób, ich filozofii życia, źródeł motywów i postaw wobec podejmowania nauki, radzenia sobie w sytuacjach trudnych, źródeł wsparcia oraz zamierzeń i nadziei związanych ze studiami. Tych elementów – mogących stanowić egzemplifikację tez wyprowadzonych z badań – w naszym opracowaniu nie prezentowaliśmy. Widoczne są one w kilku załączonych autobiografiach (życiorysach).

Badania biograficzne – jak się okazało – pokazują „inny świat” – świat subiektywny, przeżywany tu i teraz, jakże odmienny od tego, który jawi się nam w wynikach badań ilościowych. *To nie moja piosenka jest ważna, ale to, że śpiewam. To, o czym śpiewam, to jest życie, życie które jest przekazywane i komunikowane. Życie jest zawsze w czasie teraźniejszym, niezależnie od przeszłości i przyszłości. Wszystko przeżywamy tu i teraz*⁴⁰. Nie można pominąć faktu, że *wiedza uzyskana w trakcie badania przypadku pozwala nam jedynie na stwierdzenie, że „tak bywa”, a nie, że „tak nie jest”*⁴¹. Jednakże bez aspektu jakościowego badań – identyfikowanego za pomocą biografii – obraz dróg do licencjatu badanych osób byłby niepełny i znacznie zubożony.

Badania biograficzne w pedagogice są procesem złożonym i trudnym w osiągnięciu takiej ich realizacji, by samodzielnie wносиły podstawowe informacje do arsenału wiedzy naukowej. W powiązaniu z badaniami ilościowymi spełniają jednak warunek wielostronnego podejścia do przedmiotu badań, przybliżają ukazanie naukowej prawdy o człowieku.

³⁹ Łobocki M., dz. cyt.

⁴⁰ Przytaczam za: Heutte E. (2002). Wzajemność międzypokoleniowa w dziedziny nauk o kształceniu. W: E. Dubas, O. Czerniawska (red.), dz. cyt., s. 145.

⁴¹ Zob.: Pilch T., Bauman T., dz. cyt., s. 300.

Marian Zdzisław Stepulak

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Cyberprzestrzeń a zagrożenia wychowawczej roli systemu rodzinnego

Cyberspace and threats to an educational role of family systems

Streszczenie

Podstawowym problemem podjętym w niniejszym artykule był analiza cyberprzestrzeni wobec zagrożeń wychowawczej roli systemu rodzinnego. W pierwszej części naukowej refleksji zostało poddane pojęcie cyberprzestrzeni i cyberpunktu. Pojęcia te zostały wkomponowane w aktualny obszar nowych technologii. Następnie krytycznej analizie została oddana kwestia cyberprzestrzeni we współczesnej pedagogice i psychologii. W szczególności sposób została zwrócona uwaga na specyfikę pedagogiki medialnej i psychologii Internetu. Nowe technologie informacyjne powodują szereg zaburzeń dydaktycznych, takich jak: zaburzenia funkcji poznawczych, ucieczkę od realnego świata do świata wirtualnego, specyficzne formy patologii społecznej, uzależnienia oraz dysfunkcje neurologiczne. Trzecia część artykułu dotyczyła cyberprzestrzeni w kontekście rodziny jako systemu wychowawczego. Chodziło w tym przypadku o czynniki, które odpowiadają za dynamikę cyberprzestępczości. Do tych czynników można zaliczyć następujące: anonimowość działań, transgraniczność, prostotę i dostępność narzędzi, trudność z zatrzymaniem sprawcy na gorącym uczynku, łatwość w usuwaniu dowodów oraz wysoką liczbę przestępstw, które nie są zgłaszane organom ścigania.

S u m m a r y

The main issue presented in the article was an analysis of cyberspace towards the threats to an educational role of family systems. The first part consists of scientific complementation of the notions of cyberspace and cyberpoint. The terms were put in a contemporary field of new technologies. Next, a critical analysis of the issue of cyberspace in modern pedagogy and psychology was conducted. Special attention was paid to the specificity of media pedagogy and the psychology of the internet. New information technologies cause different didactic disorders, for example cognitive impairment, escaping to virtual reality, specific forms of social pathology, addictions and neurological disorders.

The third part of the article deals with cyberspace in the context of family as an educational system. This concerns factors responsible for the dynamics of cybercrime, such as anonymity, internationalism, simplicity and accessibility to the tools, difficulties with catching the causer red-handed, simplicity of covering one's tracks and high rate of crimes that are not reported to authorities.

S ł o w a k l u c z o w e : cyberprzestrzeń, cyberprzemoc, system rodzinny, dzieci, młodzież

K e y w o r d s : cyberspace, cyberbullying, family system, children, adolescents

Wstęp

Wśród wielu zagrożeń współczesnego życia rodzinnego i wychowawczej roli systemu rodzinnego pojawia się nowe zjawisko zwane cyberprzestrzenią. Na początku termin ten nie miał negatywnych konotacji. Współczesne jego rozumienie wskazuje natomiast na pozytywne i negatywne postrzeganie cyberprzestrzeni. Blisko tego pojęcia pozostają dwa inne: cyberpunk i cybernetyka.

Ważnym problemem, podjętym w artykule, jest odniesienie się współczesnej pedagogiki i psychologii do zjawiska cyberprzestrzeni. Istotna jest tutaj kwestia edukacji medialnej, ze szczególnym uwzględnieniem Internetu. Wyniki prowadzonych badań pozwalają mówić o specyficznych zagrożeniach natury edukacyjnej i psychicznej spowodowanych nowymi technologiami informacyjnymi. Można wskazać fazy uzależnienia od Internetu. Są to: a) faza zaangażowania; b) faza zastępowania, c) faza ucieczki.

Ostatnia część artykułu dotyczy rodziny jako systemu wychowawczego w zderzeniu z cyberprzestrzenią. W cyberprzestrzeni mamy do czynienia z cyberprzestępczością, która właśnie w tym obszarze znajduje swoje bezpieczne miejsce. System rodzinny musi zatem wypracować adekwatne strategie wzajemnej komunikacji, aby bronić się przed powyższymi zagrożeniami.

Pojęcie cyberprzestrzeni

Angielski odpowiednik polskiego terminu *cyberprzestrzeń* to *cyberspace*. Jest to skrót od *cybernetics space* ‘przestrzeń cybernetyczna’. Pojęcie to było początkowo używane w powieściach twórcy cyberpunku – Williama Gibsona – na określenie rzeczywistości wirtualnych, w których znajdowali się jego bohaterowie. Aktualnie znaczenie *cyberprzestrzeni* uległo zdecydowanej zmianie i terminem tym określa się przede wszystkim wirtualną przestrzeń, w której komunikują się połączone siecią komputery lub inne media cyfrowe (na przykład telefonia komórkowa). Do łączenia nośników informacji, czyli komputerów, służy najczęściej Internet. *Tym samym jest to właściwie przestrzeń informatyczna, a nie cybernetyczna. Cyberprzestrzeń jest także określana jako nowego typu przestrzeń społeczna, w której spotykają się internauci*¹.

Innym ważnym terminem jest *cyberpunk*. Stał się on impulsem do powstania nowego nurtu w literaturze *science-fiction* oraz kinematografii, skupiającego się na negatywnych konsekwencjach funkcjonowania ludzi w otoczeniu zaawansowanej technologii komputerowej i informacyjnej. Słowo *cyberpunk* pojawiło się jako tytuł opowiadania Bruce’a Bethke, które zostało wydane w 1983 roku w ramach

¹ <https://pl.wikipedia.org> [dostęp: 9.11.2016].

antologii *Amazing Stories*. Słowa tego po raz pierwszy użył jako nazwy nurtu w literaturze pisarz i wydawca fantastyki Gardner Dozois².

Pojęcie cyberpunku można rozważać pod kątem postawy życiowej, filozofii lub ideologii, gdzie porównania człowieka z maszyną (cybernetyka) prowokują pytania na temat duszy, Boga oraz własnej świadomości.

Aby uzmysłowić rozmiary zjawiska cyberprzestrzeni, posłużono się kilkoma liczbami i stwierdzeniami:

- Liczba mieszkańców na świecie wynosi ponad 7 mld, ponad 2 mld z nich korzysta z Internetu.
- Na świecie jest aktywnych ponad 5 mld numerów telefonów komórkowych.
- Liczba użytkowników Internetu w Polsce wynosi około 24 mln.
- Statystyczny użytkownik Internetu spędza w sieci 16 godzin miesięcznie, co w skali światowej daje około 35 mld godzin w ciągu miesiąca (czyli, w przybliżeniu, 4 tys. lat online na każdy miesiąc kalendarzowy).
- Wartość sprzedaży online w USA w pierwszym kwartale 2012 r. osiągnęła 50 mld dolarów.
- Wyszukiwarka Google otrzymuje dziennie ponad miliard pytań.
- Liczba kont na portalu Facebook przekracza miliard, w tym ponad 10 mln to konta użytkowników z Polski; co sekundę w serwisie Youtube pojawia się kolejna godzina materiału filmowego.
- Każdego dnia w grze Farmville (wchodzącej w skład portalu Facebook) sprzedaje się około 500 tys. traktorów. W realnym świecie firma John Deere sprzedaje 5 tys. maszyn rolniczych rocznie.

Przedstawione dane statystyczne pochodzą ze stron internetowych dostępnych pod podanymi w przypisie adresami³. Można powiedzieć, iż człowiek w naturalnym porządku poza cyberprzestrzenią korzysta z niematerialnych zasobów organizacji. Małe dzieci są na początku zależne od swoich rodziców, a w miarę rozwoju stają się coraz bardziej samodzielne i zaczynają sukcesywnie korzystać z różnych zasobów informacji, w tym współczesnych, takich jak telefony komórkowe, Internet. Dzieci same decydują i zarządzają wyborem źródła pozyskiwania informacji, rodzajem rozpowszechnienia, sposobem wykorzystania oraz ewaluacją⁴. W tzw. trójkącie niematerialnych zasobów organizacji można wyróżnić następujące elementy: dane, informacje, wiedza oraz mądrość. Na szczycie stoi

² Kelly A. *The best cyberpunk games on PC*. PCGamer, 2015-07-21 [dostęp: 11.11.2016].

³ <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>; [http://hothardware.com/News/ITU-Finds-2-Billion-Internet-Users-Worldwide-5-Billion-Mobile Subscriptions/](http://hothardware.com/News/ITU-Finds-2-Billion-Internet-Users-Worldwide-5-Billion-Mobile-Subscriptions/); <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/rankorder/2153rank.html>, [http://www.go-gulf.com/blog/online time](http://www.go-gulf.com/blog/online-time), <http://newsroom.fb.com/Key-Facts>, <http://www.checkfacebook.com/>; <http://www.statisticbrain.com/total-online-sales/>; <http://farmville.wonderhowto.com/inspiration/shocking-farmville-facts-0114622>.

⁴ Korneta K. (2012). Wykorzystanie technologii informacyjnej w zarządzaniu wiedzą. W: *Komunikacja w cyberprzestrzeni*. Red. S. Bębas, J. Plis, J. Bednarek. Radom: Wyższa Szkoła Handlowa w Radomiu, s. 246 (245–250).

mądrość, do której dziecko dochodzi powoli przez długie lata, nie tylko nauki, ale również życiowego doświadczenia⁵.

Biorąc pod uwagę badania oraz obserwacje własne, K. Korneta wyprowadza następujące wnioski:

- Internet pełni fundamentalną rolę w dostępie do informacji użytkowych dla uczniów, jak przygotowanie się do lekcji.
- Wraz z wiekiem użytkownika Internetu zmienia się zakres zainteresowania treściami: w młodszym wieku przeważają gry komputerowe, w starszym zaś treści edukacyjne i osobiste.
- Zarządzanie wiedzą zdobytą przez Internet jest celowe z punktu widzenia użytkownika, uczniowie wiedzą, czego szukają w Internecie.
- Władze oświatowe tworzą programy edukacyjne, by poprawić bezpieczeństwo dzieci, lecz są one mało skuteczne.
- Ponad 50% uczniów liceum szukało w sieci spraw określonych jako osobiste.
- Uczniowie mają problemy w zarządzaniu swoją wiedzą: wystarczy spojrzeć na efekty kształcenia i czas pracy ucznia przy komputerze⁶.

Niektórzy specjaliści uważają, iż koncepcja cyberprzestrzeni narodziła się w sytuacji powstania politycznej idei „autostrad informacyjnych”, w kampanii prezydenckiej Billa Clintona w 1992 roku. Zakładano, iż różnego rodzaju informacje zawierające tekst, dźwięk i obraz będą mogły być przekazywane na duże odległości, szybko i bez dodatkowych przeszkód⁷. W latach 90. pojęcie cyberprzestrzeni zostało wykorzystane do opisanie „miejsca”, w którym ludzie wchodzi w interakcje, głównie komunikacyjne, korzystając z Internetu⁸. W Polsce po raz pierwszy pojęcie cyberprzestrzeni zostało zdefiniowane w ramach *Rządowego programu ochrony cyberprzestrzeni RP na lata 2009–2011*. Cyberprzestrzeń rozumiana jest tutaj jako: (...) *przestrzeń komunikacyjna tworzona przez system powiązań internetowych*⁹. W kolejnym *Rządowym programie ochrony cyberprzestrzeni RP na lata 2011–2016*, podano następującą definicję: (...) *cyberprzestrzeń to cyfrowa przestrzeń przetwarzania i wymiany informacji tworzona przez systemy i sieci teleinformatyczne wraz z powiązaniem między nimi oraz relacjami z użytkownikami*¹⁰.

Reasumując można powiedzieć, iż pojęcie cyberprzestrzeni zawiera w sobie wiele głębokich znaczeń i różnorodnych kontekstów interpretacyjnych.

⁵ Tamże, s. 246.

⁶ Tamże, s. 249.

⁷ Kosiński J. (2015). *Paradygmaty cyberprzestępczości*. Warszawa: Difin, s. 32.

⁸ Tamże, s. 23.

⁹ Tamże, s. 33.

¹⁰ Tamże, s. 33.

Cyberprzestrzeń w pedagogice i psychologii

Bardzo ciekawe podejście do cyberprzestrzeni prezentuje pedagogika medialna. Zadaniem pedagogiki medialnej jest nie tylko opisywanie, wyjaśnianie i przewidywanie zjawisk, ale także wzbogacanie wiedzy o tym, jakimi działaniami można wywołać pewne pożądane zjawiska związane z mediami. W tym kontekście można wyróżnić następujące kwestie:

- wieloaspektowa analiza właściwości i możliwości mediów;
- określenie edukacyjnych funkcji mediów;
- odkrywanie i wyjaśnianie mechanizmów uczenia się medialnego;
- badanie skuteczności oddziaływania mediów, ze szczególnym uwzględnieniem wpływu mediów na kształtowanie agresji u dzieci i młodzieży;
- modelowanie komunikatów medialnych o charakterze dydaktycznym i wychowawczym;
- opracowanie metodyki korzystania z mediów w procesie kształcenia;
- tworzenie koncepcji kształcenia na odległość i kształcenia równoległego¹¹.

W. Furmanek w następujący sposób określa przedmiot pedagogiki medialnej:

- analiza i ocena różnych aspektów uczenia się medialnego;
- kompleksowość stosowania mediów w kształceniu;
- problemy technologii informacji;
- optymalizacja procedur projektowania i realizacji zajęć dydaktycznych;
- możliwości edukacyjnego wykorzystania komputerów: humanistyczne aspekty zastosowania komputerów w kształceniu, komputerowa diagnostyka i terapia pedagogiczna;
- zastosowanie multimediiów w edukacji;
- ocena pedagogiczna programów edukacyjnych;
- monitoring dydaktyczny¹².

W pedagogiczny kontekst cyberprzestrzeni wpisuje się także psychologia Internetu. Internet składa się z kilku środowisk:

World Wide Web – globalna sieć, która jest używana jako biblioteka, kiosk z gazetami, książka telefoniczna lub własne wydawnictwo.

- Poczta elektroniczna (e-mail). Bywa używana do komunikowania się z przyjaciółmi, rodziną, współpracownikami; stała się narzędziem powszechnego

¹¹ Strykowski W. (2002). Pedagogika i edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym. W: *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*. Red. S. Juszczak. Toruń: Wydawnictwo Adama Marszałek, s. 17. Za: Huk T. (2014). *Pedagogika medialna. Aspekty społeczne, kulturowe i edukacyjne*. Kraków.

¹² Furmanek W. (2010). Pedagogika medialna a pedagogika wartości. W: *Media w edukacji, kulturze i zmianie społecznej – odniesienie kognitywne. Księga jubileuszowa poświęcona profesorowi Bronisławowi Siemienieckiemu w 60. rocznicę urodzin*. Red. S. Juszczak. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 13. Za: Huk T. (2014). *Pedagogika medialna. Aspekty społeczne, kulturowe i edukacyjne*. Kraków, s. 20.

użytku na uczelniach, w instytucjach rządowych, korporacjach przemysłowych i w domach.

- Asynchroniczne forum dyskusyjne to kolejny odrębny obszar Internetu. Osoby w nim uczestniczące rozpoczynają rozmowę na jakiś temat, zamieszczają swoje wypowiedzi (post) i czytają to, co inni mają do powiedzenia.
- Grupy dyskusyjne (*newsgroups*), którym miejsca użycza specjalna „tablica ogłoszeniowa” zwana Usenetem.
- Synchroniczne pogaduszki (czaty) na kanałach IRC. Osoby zalogowane do sieci w tym samym czasie wchodzi do specjalnych pokoi rozmów, gdzie w czasie rzeczywistym dyskutują z innymi znajdującymi się w nich osobami.
- MUD – *multiuser dungeons*. Początkiem dla tego środowiska była fabularna gra komputerowa. Jest tekstową „rzeczywistością wirtualną”, która stanowi mieszkankę kilku składników tak dobranych, by pogłębiały przywiązanie do miejsca i społeczności.
- Graficzne światy dostępne dla wielu użytkowników, które z braku ustalonej terminologii bywają nazywane środowiskiem sieciowym.
- Interaktywne przesyłanie obrazu i dźwięku przez Internet¹³.

Można wymienić specyficzne zagrożenia natury dydaktycznej i psychicznej spowodowane nowymi technologiami informacyjnymi:

- Zaburzenia funkcji poznawczych, które mogą nawet prowadzić do niemożności kontynuowania nauki:
 - ✓ zaburzenia percepcji, płynności uwagi, ograniczenie lub utrata zdolności logicznego myślenia, poczucie zagubienia, natrętne myśli, zachowania kompulsywne, zaburzenia pamięci;
 - ✓ „syndrom odstawienia”, niekiedy o drastycznym przebiegu.
- Ucieczkę od świata realnego do sztucznego, wirtualnego:
 - ✓ złudne poczucie siły i przynależności, często patologicznej rywalizacji, bez respektowania zasad etycznych, odrzucenie dążenia do prawdy, sprawiedliwości, uznawania godności osoby ludzkiej, traktowanie agresji i walki jako normy w świecie realnym;
 - ✓ złudne poczucie wolności, bycia niezastąpionym, przymus bycia „on-line”, potrzeba autoprezentacji i poczucia obecności.
- Specyficzne postacie patologii społecznej:
 - ✓ nieuzasadniona indywidualna lub zbiorowa agresja i autoagresja oraz frustracja;
 - ✓ powielanie wzorców patologicznych i destrukcyjnych;
 - ✓ dostęp do patologicznych grup o celach niejasnych, działających na pograniczu prawa bądź poza prawem;
 - ✓ dostęp do „toksycznych” grup kulturowych, parareligijnych, pseudoterapeutycznych, kryptosatanistycznych lub jawnie satanistycznych, proklamujących ideologię destrukcji, zła, agresji i nihilizmu.

¹³ Wallace P. (2003). *Psychologia Internetu*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS, s. 11–16.

- Uzależnienia:
 - ✓ syndrom *Internet Addiction Disorder* – niejednorodne zjawisko uzależnienia od Internetu, tj. wewnętrzny przymus bycia w sieci;
 - ✓ syndrom technohipnozy, czyli popadanie w trans przez dzieci w trakcie oglądania reklam lub gier komputerowych;
 - ✓ syndrom ASC - oznacza bardzo intensywne korzystanie z komputera, co może doprowadzić do zmienionych stanów świadomości; syndrom ten ułatwia akceptowanie różnych nakazów i zakazów oraz groźnych społecznie ideologii;
 - ✓ uzależnienie od rzeczywistości wirtualnej, co oznacza ucieczkę od realnego świata dzięki różnym technikom wirtualnym;
 - ✓ uzależnienie od programów, które zawierają w sobie elementy psychomanipulacji, technik perswazyjnych i bodźców podprogowych bazujących na procedurach NLP, technik kontroli umysłu, technik bioneuromanipulacyjnych.
- Dysfunkcje neurologiczne:
 - ✓ syndrom padaczki ekranowej;
 - ✓ nerwice¹⁴.

Członkowie systemu rodzinnego powinni pamiętać o wyżej wymienionych zagrożeniach, który płyną z cyberprzestrzeni. Ważna dla rodziców jest także znajomość faz uzależnienia od Internetu, aby być czujnym w przeciwdziałaniu tym zagrożeniom. Ten sam postulat dotyczy również pedagogów i wychowawców. Można mówić o trzech następujących fazach:

- Faza zaangażowania. Zaczyna się ona od momentu zapoznania się dziecka z Internetem. Rodzą się nowe uczucia zainteresowania i oczekiwania, zafascynowania i przyływu sił, poczucie odprężenia.
- Faza zastępowania. Korzystający z Internetu czuje potrzebę kontynuowania znajomości zawartych w sieci dla zachowania poczucia równowagi życiowej, które daje mu głęboką ulgę.
- Faza ucieczki. W tej fazie uzależnienia następuje całkowita ucieczka od codziennego świata realnego¹⁵.

W świetle badań można odkryć główne skutki psychospołeczne korzystania z Internetu, do których zalicza się:

- deficyty i ubytki w sferze tradycyjnej komunikacji;
- fobię społeczną – unikanie bezpośrednich kontaktów z innymi ludźmi;
- popadanie w depresję;
- brak zainteresowania innymi dziedzinami życia i aktywności człowieka;
- brak snu, modyfikację i rozregulowanie cyklu dobowego, co może prowadzić do nadmiernego napięcia, podenerwowania oraz pogorszenia funkcjonowania;

¹⁴ Bednarek J. (2006). Zagrożenia w cyberprzestrzeni. W: *Patologie społeczne*. Red. M. Jędrzejko. Pułtusk: Wyższa Szkoła Humanistyczna imienia Aleksandra Gieysztora, s. 91–92 (83–147).

¹⁵ Kozak S. (2007). *Patologie wśród dzieci i młodzieży. Leczenie i profilaktyka*. Warszawa: Difin, s. 33.

- zanik lub znaczne osłabienie więzi emocjonalnych z rodziną;
- kłopoty zawodowe, mogące skutkować zwolnieniem z pracy lub – w przypadku uczniów – zaniedbaniem podstawowych obowiązków szkolnych¹⁶.

K. Mudyń, odwołując się do pracy J. Sulera, wymienia psychologiczne cechy cyberprzestrzeni:

- ograniczenie doświadczeń;
- elastyczność świadomości;
- zrównanie statusu użytkowników;
- przekraczanie ograniczeń przestrzennych;
- rozciąganie i zagęszczanie czasu;
- zwiększona dostępność kontaktów;
- możliwość permanentnego zapisu interakcji;
- zmienione stany świadomości przypominające marzenia senne;
- przeżycia typu „czarne dziury” (*black holes experiences*)¹⁷.

Cyberprzestrzeń jest zjawiskiem niesłychanie ważnym w kontekście naukowej refleksji podejmowanej przez współczesne nurty pedagogiczne i psychologiczne.

Cyberprzestrzeń a rodzina jako system wychowawczy

Badania dotyczące systemu rodzinnego odnoszą się do bardzo szerokiego zakresu problematyki badawczej i koncepcyjnej. Jedno z takich ujęć to rozumienie rodziny jako naturalnego systemu, którego fundamentalnym zadaniem jest wychowanie. Otaczająca rodzinę cyberprzestrzeń bardzo często generuje przemoc, co z kolei wywołuje następujące negatywne skutki:

- *kształtowanie się agresywnych zachowań,*
- *wzrost poziomu agresywności,*
- *pojawienie się nowych form agresji,*
- *budzenie agresywnych fantazji,*
- *czynienie z przejawów agresji i przemocy czegoś powszechnego,*
- *postrzeganie agresji jako wartości,*
- *niewłaściwe dostrzeganie prawdziwej roli przemocy w życiu społecznym,*
- *nadpobudliwość emocjonalna,*
- *mniejsza kreatywność dzieci,*

¹⁶ Aouil B., Siedlaczek J. (2011). Osobowościowe determinanty korzystania z Internetu wśród uczniów gimnazjum, liceum oraz studentów. W: *Internet w psychologii – psychologia w Internecie*. Red. B. Aouil, K. Czerwiński, D. Wosik-Kawała. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 112–113 (101–142).

¹⁷ Suler J. (1996). *Psychology of Cyberspace*. May 1996, revised July 1998, <<http://www.rider.edu/users/suler/psycyber/psycyber.html>> Za: Mudyń K. (2002). Technoświadomość. O zmieniającym się poczuciu realności i własnej tożsamości u użytkowników cyberprzestrzeni. W: *Człowiek wobec zmiany. Rozważania psychologiczne*. Red. D. Kubacka-Jasiecka. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 151 (145–156).

- wyższy poziom agresywności,
- preferowanie programów zawierających sceny przemocy,
- humorystyczne postrzeganie przemocy,
- brak łączenia agresji z lękiem,
- przenoszenie agresji przejawiającej się w wieku przedszkolnym na późniejszy okres szkolny¹⁸.

Media cyfrowe spowodowały, szczególnie w ostatnich latach, bardzo wiele niekorzystnych zmian w rodzinnych systemach wychowawczych. *Media masowe otworzyły przed członkami rodziny świat, zarówno ten realny, jak i fikcyjny. W dobie tak dynamicznego rozwoju mediów wiele rodzin nie potrafi poradzić sobie z podstawową funkcją, jaką mają do spełnienia, tzn. funkcją wychowawczą*¹⁹.

Dorastaniu i dojrzewaniu dzieci i młodzieży w Polsce towarzyszy wielka przestrzeń medialna. To zupełnie nowa rzeczywistość w odniesieniu do życia wcześniejszych pokoleń. W minionych czasach był dom, szkoła, podwórko czy z trudem zdobywane książki. Współcześnie zaś w grę wchodzi telewizja i Internet, żywołem stają się multimedia. Bez wątpienia wzbogacają one możliwości kształcenia czy wychowania, a w końcu socjalizowania dzieci i młodzieży. Należy jednak wyraźnie podkreślić, iż to rodzina powinna dostarczać podstawowych wzorców postrzegania i rozumienia rzeczywistości. Ogromne przyspieszenie sprawia, że nie starzeją się technologie, ale starzeją się sami odbiorcy tych technologii. Tymczasem media otwierają młodym ludziom nie tylko realny, ale i fikcyjny świat. W takiej sytuacji wiele rodzin nie radzi sobie z podstawową funkcją, jaką ma do spełnienia, z funkcją wychowawczą²⁰.

Rodzina ma podstawowe znaczenie w ochronie dziecka przed niebezpieczeństwami cyberprzestrzeni. *Przepływ szkodliwych treści internetowych wynika głównie z minimalnej kontroli dzieci i młodzieży ze strony rodziców. Przykładowo, rodzice decydujący się na uruchomienie oprogramowania filtrującego, powinni mieć świadomość jego ograniczeń oraz tego, że nie jest ono w stanie całkowicie zastąpić kontroli rodzicielskiej*²¹.

Należy zatem wyraźnie podkreślić, iż rodzice powinni mieć całkowitą kontrolę nad komunikacją internetową swojego dziecka, która ma wprawdzie wiele zalet, ale stwarza przy tym bardzo wiele zagrożeń. Zaniedbania rodziców, którzy rzadko ingerują w sposób spędzania wolnego czasu przez ich dzieci lub wykazują małe zainteresowanie swoimi dziećmi w ogóle, stanowią powód wielu wirtualnych

¹⁸ Tuszyńska-Bogucka W. (2006). *Media – przyjaciel czy wróg dziecka?* Poznań: Wydawnictwo eMPI2, s. 40. Za: Andrzejewska A. (2012). *Media cyfrowe – cyberprzestrzeń zagrożeniem dla rozwoju dzieci i młodzieży oraz funkcjonowania rodziny*. W: *Człowiek w pedagogice pracy*. Red. B. Baraniak. Warszawa: Difin, s. 382 (379–395).

¹⁹ Andrzejewska A. (2012). *Media cyfrowe...*, dz. cyt., s. 389.

²⁰ Tamże, s. 389–390.

²¹ Urych I. (2014). *Rodzina podstawą bezpiecznego komunikowania się dziecka w sieci*. W: *Cyberbezpieczeństwo jako podstawa bezpieczeństwa państwa i społeczeństwa w XXI wieku*. Red. M. Górka. Warszawa: Difin, s. 109 (93–114).

zagrożeń małoletnich²². *Zatem chęć zapobiegania zagrożeniom komunikowania się dziecka w Internecie doskonale wpisuje się we współczesną rolę wychowawczą rodziny, umożliwiającą dzieciom bezpieczne egzystowanie, na które w epoce ponowoczesnej bez wątpienia składa się wirtualna rzeczywistość*²³.

Współcześnie mamy do czynienia z dynamicznie rozwijającą się cyberprzestrześcią. Do podstawowych czynników odpowiadających za ten stan rzeczy można zaliczyć:

- anonimowość działania – nie jest nigdy do końca wiadomo, kim jest użytkownik po drugiej stronie łącza;
- transgraniczność – strona czy cały zasób informacji widoczny na naszym komputerze może być zlokalizowany na serwerze na drugiej półkuli;
- prostota i dostępność narzędzi – łatwy dostęp do Internetu, może korzystać z niego każdy, w tym przestępca;
- trudność z zatrzymaniem sprawcy na gorącym uczynku, bywa bowiem tak, że sprawcy korzystają z publicznych punktów dostępu do Internetu, np. z kawiarenek internetowych;
- łatwość w usuwaniu dowodów, sprawcy nie pozostawiają po sobie klasycznych dowodów, np. śladów daktyloskopijnych czy traseologicznych;
- wysoka „ciemna liczba” przestępstw, niestety, większość z przestępstw popełnianych przez sieć nie jest zgłaszana organom ścigania; korzystają na tym oszuści²⁴.

Każda rodzina powinna nabyć przekonania, iż w cyberprzestrzeni mogą powstać problemy komunikacyjne. Mówiąc inaczej, rodzina jako system wychowawczy ma za zadanie naprawiać trudności wynikające ze złej komunikacji wyniesionej z cyberprzestrzeni. W tym kontekście można mówić o kilku podstawowych rodzajach komunikowania się:

- komunikowanie jako rozumienie – komunikacja jest procesem, dzięki któremu możemy zrozumieć innych i z kolei sami staramy się być rozumianymi;
- komunikowanie jako transmisja – komunikacja polega na przekazywaniu komunikatu w bardzo szerokim tego słowa znaczeniu;
- komunikowanie jako łączenie, powstawanie wspólnoty – proces, w którym dochodzi do łączenia części nieciągłych otaczającego nas świata i ludzi;
- komunikowanie jako oddziaływanie – używamy tego pojęcia do wyjaśnienia istoty wszystkich mediów, którymi oddziałują na siebie ludzie;
- komunikowanie jako wymiana – wymiana informacji między ludźmi jest możliwa w takim stopniu, w jakim ludzie mają podobne postawy i spostrzeżenia;

²² Tamże, s. 110.

²³ Tamże, s. 111.

²⁴ Solarz A. (2012). *Zagrożenia w cyberprzestrzeni*. W: *Patologie. Praktyczne aspekty zapobiegania i zwalczania patologii społecznych*. Red. J. Bubiło, T. Guz, D. Krukowska-Bubiło. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 39–40 (39–46).

- komunikowanie jako interakcja – interakcja społeczna za pomocą znaków²⁵.

Współcześnie zdarza się coraz częściej, iż dziecko pada ofiarą cyberagresora. W tym aspekcie można mówić o konkretnych formach pomocy takiemu dziecku:

- Rozpoznanie i blokada. Należy poprosić dziecko, aby powstrzymywało się od reakcji odwetu, niezależnie od tego, jak silna byłaby pokusa rewanżu. Należy w miarę możliwości zidentyfikować prześladowcę i zablokować dalszą komunikację.
- Wyznaczanie granic. Rodzice powinni skontaktować się z prześladowcą lub prześladowcami i zażądać zaprzestania niemoralnych praktyk. W innym przypadku należy poinformować, iż nastąpi kontakt z rodzicami lub ze szkołą, jeśli takie zachowania będą się powtarzać.
- Złożenie skargi. *Większość zachowań zaliczanych do „cyberbullyingu” takich jak: groźby, naruszanie prywatności, śledzenie – nie jest zgodna z warunkami korzystania z witryny internetowej lub usług dostawcy internetowego. Złożenie skargi do usługodawcy może doprowadzić do odebrania prześladowcy (lub jego rodzicom) dostępu do Internetu lub zawieszenia tej usługi*²⁶.
- Kontakt ze szkołą. Bywa tak, że prześladowca uczęszcza do tej samej szkoły, co dziecko. W takiej sytuacji pomocy może udzielić dyrekcja szkoły i nauczyciele. Niektóre szkoły umieszczają stosowne przepisy zapobiegające wirtualnemu prześladowaniu w regulaminie dostępu do Internetu.
- Wysłanie listu polecającego rodzicom prześladowającego dziecka. Do tego należy dołączyć wydruki dotyczące niewłaściwego zachowania, np. zapisy z komunikatorów internetowych. Warto przy tym poprosić rodziców o zareagowanie i położenie kresu dręczeniu.
- Kontakt z prawnikiem. Do takiej relacji powinno dojść tylko w ostatecznej sytuacji, zwłaszcza wtedy, kiedy należy wytoczyć proces prześladowcy i jego rodzicom z powodztwa cywilnego²⁷.

W tym kontekście jeszcze raz ujawnia się bardzo wysoka ranga systemu rodzinnego w wypełnianiu funkcji wychowawczej. W badaniach D. Ochojskiej, przeprowadzonych *Skalą powodzenia małżeństwa* M. Braun-Gałkowskiej i ankietą własnej konstrukcji, został odkryty hierarchiczny układ wartości postrzeganych przez dziewczęta i chłopców jako istotne dla powodzenia małżeństwa i spójności rodzinnej. Przedstawia się on następująco:

1. Wzajemna miłość.
2. Wzajemne zaufanie.
3. Wspólne wychowywanie dzieci.

²⁵ Andrzejewska A. (2012). Rola forów internetowych w życiu dzieci i młodzieży. W: *Komunikacja w cyberświecie*. Red. S. Bębas, J. Plis, J. Bednarek. Radom: Wyższa Szkoła Handlowa w Radomiu, s. 295. Za: Dubis M. (2016). *Pedagogiczne uwarunkowania agresji dzieci i młodzieży: Rodzina – Szkoła – Cyberprzestrzeń – Uzależnienia*. Lublin: Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji, s. 93.

²⁶ Tamże, s. 101.

²⁷ Tamże, s. 101–102.

4. Wzajemny szacunek.
5. Wzajemna wyrozumiałość.
6. Pomoc w trudnych chwilach.
7. Wzajemne okazywanie miłości.
8. Dobre poznanie przed ślubem.
9. Poczucie bezpieczeństwa.
10. Wzajemna umiejętność przebaczenia oraz wspólne podejmowanie decyzji²⁸.

Istotne jest to, że bardzo podobna hierarchia wartości pojawia się w badaniach takich grup jak:

- córki i matki;
- córki i ojcowie;
- synowie i matki;
- synowie i ojcowie.

Badania D. Ochojskiej pokazały w jednoznaczny sposób, że zarówno ludzie młodzi, jak i ich rodzice uznają miłość za najważniejszy czynnik warunkujący rodzinne szczęście. Nie zauważono istotnych różnic w preferencjach wartości pomiędzy dziewczętami i chłopcami²⁹. Biorąc pod uwagę liczbę wzajemnych relacji pomiędzy poszczególnymi członkami rodziny oraz relacje z dalszym otoczeniem, można mówić o bardzo dużej złożoności wielorakich uwarunkowań. Można przypuszczać, iż młodzi ludzie w wieku gimnazjalnym przeżywają pewne egzystencjalne dylematy. Z jednej strony bowiem pozostają pod ogromnym wpływem cyberprzestrzeni, z drugiej zaś pragną wartości rodzinnych i deklarują ich zdecydowany wybór (w wielu badaniach). Taki dylemat jest wypadkową dwóch tendencji wychowawczych. Jedna pochodzi z wychowania poprzez cyberprzestrzeń, druga zaś z wychowania dokonującego się w systemie rodzinnym. M. Dubis uważa, iż: *Wychowanie, niezależnie od deklarowanych założeń ideowych, zawsze jest wychowaniem do jakichś wartości. To wartości, rozumiane jako to, co cenne, wyznaczają z jednej strony cele wychowania (stanowiąc ich źródło i uzasadnienie), z drugiej – kryteria oceny działań wychowawczych. Wartości stanowią integralną część wychowania, tym samym więc wychowanie jest wprowadzeniem dziecka w świat wartości*³⁰.

Należy dodać, iż młody człowiek ma szansę rozwijać się w specyficznym dla siebie środowisku i społecznym kontekście. Należy uwzględnić wpływ otoczenia przyrodniczego, rodzinnego i innych ludzi na zachowanie i rozwój młodego

²⁸ D. Ochojska D. (2016). Hierarchia wartości rodzinnych młodzieży a oddziaływanie rodzicielskie. W: *Psychologiczne uwarunkowania wartości. Rodzina – sens i wartość ludzkiego życia – religijność*. Red. J. Łukasiewicz, M.Z. Stepulak. Lublin: Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji, s. 101–102 (95–110).

²⁹ Tamże, s. 106.

³⁰ Dubis M. (2016). Aksjologiczne aspekty wychowania w szkole. W: *Psychologiczne uwarunkowania wartości. Rodzina – sens i wartość ludzkiego życia – religijność*. Red. J. Łukasiewicz, M. Z. Stepulak. Lublin: Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji, s. 221 (219–230).

człowieka. To właśnie inni ludzie i środowisko są istotnym elementem obrazu człowieka³¹. Niestety, środowiska mogą być niewydolne wychowawczo, a nawet dysfunkcyjne czy patologiczne. Takim właśnie środowiskiem może być również cyberprzestrzeń.

Ostatnie badania naukowe pokazują, iż telewizyjna przemoc może zmienić postawy widzów. Dyskusje toczą się w trzech podstawowych wymiarach:

- agresja prezentowana w telewizji może prowadzić do wzrostu zachowań agresywnych i/lub do zmian w postawach i wartościach faworyzujących stosowanie agresji w rozwiązywaniu konfliktów;
- znieczulenia – częste oglądanie przemocy może prowadzić do zmniejszenia wrażliwości na przemoc i spowodować większą gotowość do tolerowania rosnącego poziomu przemocy w społeczeństwie;
- strachu – ekspozycja przemocy w telewizji może zwiększyć poziom strachu w widzach³².

Problem agresji w cyberprzestrzeni dzieci i młodzieży jest dzisiaj bardzo ważnym zagadnieniem, tym bardziej, iż w przyszłości mogą powstać następujące zmiany:

- „młodzież i dzieci pozostaną bardzo ważnym odbiorcą multimedialnych, a w niektórych działach wręcz kluczowym;
- „utechnicznienie” młodzieży będzie rosło, poprzez zwiększenie podaży urządzeń, ich dostępność ekonomiczną oraz zwiększanie tzw. zakładek technologicznych (posiadanie jednego urządzenia lub aplikacji prowadzi do kolejnego);
- nowe urządzenia będą adresowane do coraz to młodszych grup odbiorców – możemy np. założyć rozwój technologii elektronicznych adresowanych już do 5- i 6-latków;
- ofensywie urządzeń będzie towarzyszył wielki rynek wspomagający – aplikacje i gadżety;
- wydatki młodzieży będą rosły i mogą wzrastać w tempie kilku – kilkunastu procent rocznie;
- wzrostowi nasycenia technologiami towarzyszyć będzie zwiększenie aktywności dzieci i młodzieży w sieci³³.

Bardzo kuszące jest postrzeganie nowych technologii w białych lub czarnych barwach i reagowanie na nie w schematyczny sposób. Dzieci jednak rzadko odnoszą jakkolwiek korzyść lub cokolwiek się uczą, kiedy rodzice są zbyt krytyczni

³¹ Kata G. (2016). *Wolontariat młodzieżowy jako szansa samoaktualizacji*. Lublin:Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji, s. 59.

³² Murray J. P. (2001). TV violence and brainmapping in children. *Psychiatric Times*. October, s. 10. Za: Huk T. (2014). *Pedagogika medialna. Aspekty społeczne, kulturowe i edukacyjne*. Kraków-Katowice.

³³ Jędrzejko M. (2012). Nowe media i cyberprzestrzeń. W: *Dzieci a multimedia*. Red. M. Jędrzejko, A. Taper. Warszawa-Dąbrowa Górnicza, s. 17 (15–20).

*i reagują nakładaniem kar lub odcinaniem dostępu do Internetu. Większą korzyść odnoszą, kiedy rodzice chcą wyjść im naprzeciw i próbują przekazać jakąś pomoc*³⁴.

Wszystkie wymienione powyżej problemy stają się bardzo ważnym wyzwaniem dla współczesnego wychowawczego systemu rodzinnego.

Zakończenie

Współczesny świat charakteryzuje się ogromną dynamiką rozwoju i tempa życia społeczeństwa. Człowiek jest ciągle „ubogaczany” nowymi technologiami i wynalazkami, które w założeniu mają służyć jego lepszemu funkcjonowaniu i pokonywaniu wielu przeszkód i trudności. Równocześnie pojawia się jednak wiele nowych zagrożeń. Jednym z nich jest cyberprzestrzeń. Z jednej strony bowiem służy ona człowiekowi pomocą, szczególnie w zakresie lepszej komunikacji, ale równocześnie stanowi zagrożenie w kontekście prawidłowego rozwoju psychicznego człowieka. Szczególnie na zagrożenia te narażony jest system rodzinny, zachwiana bowiem zostaje jego podstawowa funkcja, czyli wychowanie. Przed rodzicami i wychowawcami pojawiają się nowe wyzwania, aby mieć pełny wpływ na prawidłowy osobowy rozwój swoich dzieci.

Cyberprzestrzeń jest także przedmiotem szeroko zakrojonych badań w pedagogice i psychologii. Ważne badania zostały podjęte przez pedagogów mediów. Efekty tych badań mają służyć poszerzeniu wiedzy o to, jakimi działaniami można wywołać pewne pożądane zjawiska związane z mediami. Do tego dochodzą bardzo ciekawe badania z obszaru psychologii Internetu. Specjaliści obu dziedzin wskazują na specyficzne zagrożenia natury dydaktycznej i psychicznej spowodowane technologiami informatycznymi. Wśród nich można wymienić następujące: a) zaburzenia funkcji poznawczych; b) ucieczka od realnego świata; c) specyficzne postacie patologii społecznej; d) uzależnienia; e) dysfunkcje neurologiczne.

Szczególnym miejscem narażonym na zagrożenia płynące z cyberprzestrzeni jest rodzina jako system wychowawczy. Otaczająca rodzinę cyberprzestrzeń bardzo często generuje przemoc, która z kolei wywołuje wiele negatywnych skutków. Można również mówić o cyberprzestępczości. Do podstawowych czynników, które odpowiadają za ten stan rzeczy można zaliczyć: a) anonimowość działania; b) transgraniczność; c) prostotę i dostępność narzędzi; d) trudność z zatrzymaniem sprawcy na gorącym uczynku; e) łatwość w usuwaniu dowodów; f) wysoką „ciemną liczbą” przestępstw. System rodzinny w obliczu zagrożeń płynących z cyberprzestrzeni musi wypracować adekwatną strategię komunikacyjną. Zdarza się, iż dziecko z powodu złej komunikacji w rodzinie staje się ofiarą cyberagresora. Ważnym zagadnieniem jest przemoc przekazywana w telewizji, która może prowadzić do wzrostu zachowań agresywnych, znieczulicy społecznej oraz strachu.

³⁴ Kowalski R. M., Limber S. P., Agatston P. W (2010). *Cyberprzemoc wśród dzieci i młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 105.

Alicja Olszak

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Poziom wypalenia zawodowego oligofrenopedagogów

Level of professional burnout of oligophrenopedagogues

Streszczenie

Artykuł dotyczy poziomu wypalenia zawodowego oligofrenopedagogów – pedagogów pracujących z uczniami z niepełnosprawnością umysłową. Zawód oligofrenopedagoga wymaga prezentowania specyficznych cech osobowościowych i psychopedagogicznych kompetencji.

W artykule zostały zaprezentowane wyniki badań przeprowadzonych w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Zamościu wśród 60 oligofrenopedagogów. Zastosowano Skalę odczuć zawodowych (MBI) Christiny Maslach. Narzędzie to pozwoliło uzyskać dane empiryczne w zakresie trzech aspektów wypalenia zawodowego: emocjonalnego wyczerpania (EW), depersonalizacji (DP) i obniżenia zadowolenia z osiągnięć osobistych (ZO).

Rezultaty badań (przeprowadzenie analizy ilościowej i jakościowej) pokazały nieco wyższy poziom wypalenia zawodowego oligofrenopedagogów pracujących z uczniami z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną, w porównaniu z pedagogami pracującymi z dziećmi z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Okazało się, że głębszy stopień upośledzenia umysłowego i jego psychospołeczne konsekwencje determinuje większe codzienne zmęczenie podejmowanymi wyzwaniami w pracy zawodowej.

Summary

The article concerns the level of professional burnout of oligophrenopedagogues – pedagogues working with students with mental disabilities. The profession of oligophrenopedagogue requires the presentation of specific personality traits and psychopedagogical competence.

The article presents research carried out at the Special Education and Training Center in Zamość. Among the 60 oligophrenopedagogues MBI Professional Feeling Scale by Christina Maslach was used. This tool has provided empirical data on the three aspects of burnout: emotional exhaustion (EW), depersonalization (DP) and reduced personal satisfaction (ZO).

The results of the research (quantitative and qualitative analysis) showed a slightly higher level of professional burnout among the oligophrenopedagogues working with students with moderate intellectual disability compared with educators working with children with mild intellectual disabilities. It turned out that the deeper the degree of mental retardation and its psychosocial implications determine greater daily fatigue faced by professional challenges.

Słowa kluczowe: wypalenie zawodowe, oligofrenopedagodzy, aspekty wypalenia zawodowego, wartości, postawy

Key words: professional burnout – components, professional burnout – oligophrenopedagog, professional vocation

„Od tych, którym wiele dano
wiele wymagać się będzie.”

Papież Franciszek

Homilia – Kenia 25.11.2015 r.

Wprowadzenie

Współczesną rzeczywistość charakteryzują szybkie przemiany społeczne, ekonomiczne i kulturowe. Postęp cywilizacyjny z pewnością daje wiele możliwości rozwoju i samorealizacji każdemu człowiekowi, ale niesie też za sobą wiele zagrożeń. Jego negatywnymi są: dewaluacja wartości, preferowanie postaw bardziej „być”, niż „mieć”, dążenie do konsumpcjonizmu, przedkładanie wartości utilitarnych nad humanitarne, zachowania egoistyczne, egocentryczne, brak empatii.

Ludzka praca stała się miejscem rywalizacji, dążenia do osiągnięcia sukcesu za wszelką cenę – tzw. „wyścigu szczurów”, brakiem postaw prospołecznych, altruistycznych, sprzyjających pozytywnej atmosferze pracy.

M. L. Hoffmann pisze, iż istnieje pozytywna zależność między empatią a zachowaniami prospołecznymi. Postawa prospołeczna wyraża się gotowością do pozytywnego działania w stosunku do innych ludzi, obowiązujących norm i wartości, a także wobec sytuacji życiowych wykraczających poza interes czysto jednostkowy¹.

Szczególnym miejscem ludzkiej pracy jest wykonywanie zawodu nauczyciela – wychowawcy. Według Heleny Sęk zawód nauczyciela należy niewątpliwie do tych zawodów, w których bliski kontakt interpersonalny, procesy zaangażowania i wymiany emocjonalnej odgrywają istotną rolę. Od nauczyciela oczekuje się nie tylko przekazywania wiedzy, ale także stwarzania warunków do optymalizacji rozwoju uczniów. Osobowość nauczyciela, jego umiejętności interpersonalne i wrażliwość na potrzeby uczniów stanowią swoiste narzędzie pracy oraz wpływają na sukcesy zawodowe. Zaangażowanie w pracy i codzienna troska o dobro uczniów same w sobie są dużym obciążeniem psychicznym².

Szczególnym rodzajem oddziaływania pedagogicznego jest zawód pedagoga specjalnego. Zadania pedagoga specjalnego są ogromne, często w wysokim stopniu przekraczają tradycyjne kompetencje i formy pracy nauczycielskiej.

Janina Doroszevska, osoba współtworząca z Marią Grzegorzewską teorię i praktykę polskiej pedagogiki specjalnej, pisze, iż nauczyciel kształcenia specjalnego nie może ograniczać się tylko do zajęć szkolnych, ale musi przede wszystkim swoje oddziaływanie naprawcze (rewalidacyjne, resocjalizacyjne i rehabilitacyjne) rozszerzyć na wszelkie zakresy działalności wychowawczej. Autorka twierdzi, iż pedagogika specjalna stoi na pograniczu medycyny i pedagogiki ogólnej, dlate-

¹ Hoffmann M. L. (1990). *Empatia a aktywność prospołeczna*. W: J. Reykowski, N. Eisenberg, E. Staub (red.), *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania*. Wrocław: Ossolineum.

² Sęk H. (2011). *Wypalenie zawodowe: przyczyny i zapobieganie*. Warszawa: PWN, s. 149.

go zarówno zawód lekarza, jak też pedagoga specjalnego powinny być traktowane jako „powołanie”. Niesłuchanie ważna jest sprawa osobistego stosunku lekarza czy nauczyciela szkoły specjalnej do swych zadań: szczególna odpowiedzialność, uczciwość, poświęcenie, umiejętność dawania z siebie maksimum wysiłku, a nadto postawa społeczna. Wszystko to stanowi warunek dobrze wykonanej pracy³.

W literaturze amerykańskiej spotykamy interesujące poglądy dotyczące specyfiki zawodu pedagoga specjalnego. Wyniki eksploracji niemieckiego badacza – Baiera – dowodzą, że wysokie wymagania stawiane nauczycielowi szkoły specjalnej, uciążliwość i stres związany z wykonywaniem tej profesji czynią ten zawód bardzo trudnym, natomiast zajmuje on ostatnie miejsce w hierarchii prestiżu wszystkich specjalności nauczycielskich. Prestiż ten, zdaniem autora, jest zależny od „materialnej” wartości ucznia. „Skoro społeczeństwo skłonne jest uplasować jubilera wyżej niż na przykład blacharza, bo jubiler pracuje z bardziej wartościowym materiałem, to tak prawdopodobnie ocenia się też kategorie nauczycieli. Decydujące zdają się tu być tzw. «uzdolnienia uczniów»”⁴.

W. Hug pisze, iż nauczanie dzieci potrzebujących szczególnej pomocy jest zadaniem niewdzięcznym i powodującym frustrację. Reakcje uczniów są często nieprzewidywalne, współpraca z rodzicami, jeżeli można na taką liczyć, jest trudna, zaangażowanie instytucji z zewnątrz przypadkowe i niekonsekwentne, poza tym trudno jest ocenić możliwości uczniów. Opinie społeczeństwa co do wyboru tego wymagającego zawodu są negatywne. Nauczyciela często podziwia się z kpiną za jego „ducha misyjnego”. Zdaniem autora, mimo powszechnego braku zrozumienia ze strony społeczeństwa, wielu nauczycieli decyduje się skierować na „wyboistą drogę” nauczania dzieci niepełnosprawnych⁵.

Szczególnie trudne wyzwania i zadania stoją przed pedagogiem specjalnym, pracującym z osobami z niepełnosprawnością intelektualną – oligofrenopedagogiem. Jego praca w procesie kształcenia i wychowania ma charakter wielokierunkowy. Łączy się to z wieloaspektowością samego pojęcia upośledzenia umysłowego. Maria Grzegorzewska pisze, iż oligofrenopedagog powinien przede wszystkim poznać osobowość dziecka z niepełnosprawnością intelektualną, charakter i stopień upośledzenia, jego przyczyny oraz potrzeby rozwojowe i rewalidacyjne. Nauczyciel wychowawca ma być wrogiem rutyny. Musi też rozumieć potrzebę jak najdalej idącej indywidualizacji w pracy, wolnego tempa pracy – dostosowanego do możliwości dziecka⁶.

³ Doroszeńska J. (1981). *Pedagogika specjalna*. Wrocław: Ossolineum.

⁴ Baier H. (1978). Das Sozialprestige des Sonderschullehrers an Schulen für Lernbehinderte in Vergleich zu Lehrern anderer Schularten. *Internationale Zeitschrift für Rehabilitationsforschung* 1(4), s. 478.

⁵ Hug W. (1987). “It takes a maladjusted teacher to teach a maladjusted child”. Occupational motivation and professional attitudes of teacher in schools for the maladjusted. *Maladjustment and Therapeutic Education* 5(1), s. 34.

⁶ Za: Doroszeńska J. (1981). *Pedagogika specjalna*. Wrocław: Ossolineum.

Wśród nauczycieli wypełniających trudną rolę zawodową, jaką jest praca z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną, dość często występuje syndrom wypalenia zawodowego. Obecnie – w dobie lęku przed utratą pracy – niewielu nauczycieli, w tym oligofrenopedagogów, przyznaje się do przeciążenia i przemęczenia codzienną pracą.

Stanisława Tucholska pisze, iż termin *wypalenie* (ang. *burnout*) jest metaforą przywołującą obraz zgasłego ogniska bądź wypalonej świecy. W odniesieniu do aktywności zawodowej określenie to trafnie oddaje istotę doświadczanego przez jednostkę poczucia wyczerpania sił i zniechęcenia oraz tendencje do wycofania się z aktywności⁷.

Wypalenie jest syndromem o możliwych do zidentyfikowania charakteryzujących je prawidłowościach. Freudenberger, odnosząc się do wyników własnych badań, zwrócił uwagę na wyczerpanie, spowodowane zbyt dużym zapotrzebowaniem jednostki na energię, oraz depersonalizację, która zamiast bezpiecznego zdystansowania się do osób wspieranych zamienia się w negatywny i bezduszny sposób reagowania na ich potrzeby⁸.

Emener pisze, iż „wypalenie to stan fizycznego i psychicznego wyczerpania, który powstaje w wyniku działania długotrwałych negatywnych uczuć rozwijających się w pracy i obrazie własnym człowieka”⁹.

Edelwisch i Brodsky definiują wypalenie jako: „stopniową utratę idealizmu, energii i celów, które występują u osób wykonujących zawody skoncentrowane na niesieniu pomocy, na skutek niesprzyjających warunków pracy”. Autorzy przedstawiają koncepcję wypalenia zawodowego jako stopniowo narastającego rozczarowania pracą zawodową. Podkreślają oni, że zjawisko utraty sił pod wpływem pracy jest szczególnie powszechne wśród osób pracujących w zawodach społecznych, które wysyczone są różnorodnymi kontaktami, zmierzającymi do niesienia pomocy i wspierania potrzebujących. Wybierając te zawody, pracownicy najczęściej kierują się szlachetnymi, idealistycznymi motywami. To one z czasem stają się głównym źródłem frustracji i otwierają drogę do wypalenia. Warunki pracy w tych zawodach są na ogół dalekie od optymalnych. Pracownicy najczęściej nie mają możliwości, by zrealizować swoje szlachetne zamierzenia, aspiracje. Następtwem udaremnionych dążeń jest rozczarowanie, zniechęcenie do pracy i utrata zainteresowania pełnieniem ról zawodowych¹⁰.

Helena Sęk, analizując czynniki sprzyjające wypaleniu zawodowemu nauczycieli, zauważa: „ocena stresorów w kategoriach zagrożenia i straty (...), która jest szczególnie szkodliwa u nauczycieli, wpływa (...) na całkowite wypalenie, na obniżenie zaangażowania zawodowego i obniża także poczucie własnej kompetencji

⁷ Tucholska S. (2009). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli*. Lublin: KUL, s. 7.

⁸ Sęk H. (red.) (2010), *Wypalenie zawodowe. Nowe tendencje w psychologii*. Warszawa: PWN, s. 19–20.

⁹ Za: Fengler J. (2001), *Pomaganie męczy. Wypalenie w pracy zawodowej*, Gdańsk, s. 85.

¹⁰ Tucholska S. (2009). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli.. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*. Lublin, s. 49–50.

zaradczej (...). Inną cechą usposabiającą do wypalenia jest kontrola typu unikanie, (...), które wpływa na wzrost obciążenia psychicznego. Tak więc nauczyciele, którzy próbują unikać trudności, wcale nie likwidują trudnych problemów, co więcej unikanie zwiększa dystansowanie się i praktyki dyskryminacyjne, (...) pogarsza poczucie kompetencji zawodowej”¹¹.

Christina Maslach uwzględniła trzy podstawowe dymensje wypalenia:

1. emocjonalne wyczerpanie,
2. depersonalizację,
3. obniżenie zadowolenia z osiągnięć zawodowych¹².

Metodologiczne podstawy zaprezentowanych badań empirycznych

W niniejszym artykule przedstawione zostały wyniki badań dotyczących wypalenia zawodowego oligofrenopedagogów. Badania przeprowadzono w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Zamościu.

Ośrodek zamojski należy w Polsce do prężnie działających instytucji kształcenia specjalnego, wyróżnia się doskonałą kadrą przygotowaną od strony specjalistycznej i psychopedagogicznej.

Grupa badanych liczyła 60 osób – kobiet pracujących na stałe w przedszkolu, szkole podstawowej, gimnazjum, szkole przysposabiającej do pracy i w szkole zawodowej, działających w Ośrodku. Wszystkie miały wykształcenia wyższe pedagogiczne z przygotowaniem specjalistycznym z zakresu oligofrenopedagogiki. Przedział wiekowy badanych oligofrenopedagogów to 25–50 lat. 18 kobiet było w wieku 30–35 lat, 8 badanych kobiet mieściło się w przedziale 25–29 lat, 24 osoby były w wieku 40–50 lat, 10 kobiet w wieku 36–40 lat. Staż pracy badanych wahał się od 1 roku do 25 lat pracy. Największą grupę stanowiły osoby pracujące od 6 do 20 lat – 32 osoby. 20 osób miało staż pracy od 1 roku do 15 lat, 7 osób wskazało na 21–25 lat pracy i tylko 1 osoba pracowała więcej niż 25 lat.

48 kobiet było zamężnych, a 12 stanu wolnego. 26 badanych kobiet pracowało z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, 34 osoby pracowały z uczniami z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną.

Badania zostały przeprowadzone w 2014 roku. Pragnę w tym miejscu gorąco podziękować Pani mgr Jolancie Michalczuk, która osobiście przeprowadziła badania i ich wyniki udostępniła dla potrzeb prezentowanego artykułu.

Do badań zastosowano *Skalę odczuć zawodowych* (MBI) Christiny Maslach. *Kwestionariusz wypalenia zawodowego* w opracowaniu Maslach jest narzędziem uniwersalnym, najbardziej popularnym i bardzo często stosowanym w badaniach

¹¹ Sęk H. (2000). Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania. W: H. Sęk (red.). *Wypalenie zawodowe. Przyczyny. Mechanizmy. Zapobieganie*. Warszawa, s. 162.

¹² Tamże, s. 22.

empirycznych w Polsce i na świecie. Składa się z 22 pozycji, które – zgodnie z definicją wypalenia zawodowego sformułowaną przez autorkę skali – podzielono na trzy podskale:

1. Emocjonalne wyczerpanie (EW) – obejmuje 9 pytań dotyczących ogólnego zmęczenia, braku radości, drażliwości itp.;
2. Depersonalizacja (DP) – zawiera 5 pytań, które mierzą specyficzny personalny stosunek – głównie do uczniów;
3. Obniżenie zadowolenia z osiągnięć osobistych (20) – jest tu 8 pytań, które w szczególności mierzą ocenę własnej pracy pedagogicznej, jej efektów itp.¹³

Wszystkie pytania mają siedmiostopniową skalę odpowiedzi: 0 – nigdy, 1 – wiele razy w roku, 2 – raz w miesiącu, 3 – kilka razy w miesiącu, 4 – raz w tygodniu, 5 – kilka razy w tygodniu, 6 – codziennie. Oceniana jest częstotliwość występowania u badanego odczuć czy symptomów, które ujmuje metoda. W wyniku badania uzyskuje się trzy wskaźniki, które są sumą punktów w skalach wyodrębnionych przez Ch. Maslach¹⁴.

Dla potrzeb metodologicznych zaprezentowanych badań sformułowano problem główny zawierający się w pytaniu: Jaki jest poziom wypalenia zawodowego oligofrenopedagogów?

Problem główny wymagał sformułowania problemów szczegółowych. Były one następujące:

1. Jaki jest poziom wypalenia zawodowego oligofrenopedagogów w aspekcie emocjonalnego wyczerpania?
2. Jak jest nasilenie wypalenia zawodowego badanych pedagogów w sferze depersonalizacji?
3. Jaki jest poziom wypalenia zawodowego oligofrenopedagogów w aspekcie obniżenia zadowolenia z osiągnięć osobistych?
4. Czy istnieją różnice w nasileniu wypalenia zawodowego oligofrenopedagogów pracujących z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i pedagogów pracujących z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym?

Prezentacja wyników badań własnych

1. Wypalenie zawodowe oligofrenopedagogów – w aspekcie wyczerpania emocjonalnego

Do pomiaru wypalenia zawodowego użyto *Kwestionariusza wypalenia zawodowego* Ch. Maslach, który ma trzy wymiary: wypalenie emocjonalne, depersonalizacja, poczucie braku osiągnięć osobistych. Wszystkie wyniki kwestionariusza

¹³ Tucholska S. (2009). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli*. Lublin: KUL, s. 118.

¹⁴ Tamże, s. 118.

oceniono według skali zawartej w kluczu. Wyniki wysokie w skalach wyczerpania emocjonalnego i depersonalizacji oraz niższy wynik w poczuciu braku osobistych osiągnięć oznacza wysokie odczuwalne wypalenie zawodowe. Wyniki, jakie uzyskano w tym badaniu, przedstawiono w tabelach i omówiono je.

Pierwsza podskala kwestionariusza – poziom wyczerpania emocjonalnego – obejmuje 9 itemów, są to twierdzenia o numerach 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20. Itemy odnoszą się do uczucia emocjonalnego wyczerpania pracą, uczucia zmęczenia pod koniec pracy, zmęczenia rano przed pójściem do pracy, stresu w pracy z ludźmi, uczucia wypalenia, sfrustrowania, przekonania, że praca jest ciężka.

Tabela 1. Podskala: wyczerpanie emocjonalne (kwestionariusz MBI)

Itemy	Suma punktów		Razem	Różnica
	L	U		
1	45	84	129	-39
2	80	98	178	-18
3	44	57	101	-13
6	30	44	74	-14
8	36	29	65	7
13	59	44	103	15
14	35	48	83	-13
16	9	27	36	-18
20	35	26	61	9
Razem	373	457	830	

L – nauczyciele pracujący z uczniami z lekką niepełnosprawnością intelektualną.

U – nauczyciele pracujący z uczniami z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną.

Analizując wyniki, które przedstawiono w tabeli 1, można zauważyć duże różnice między nauczycielami uczącymi uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną a nauczycielami uczącymi uczniów z niepełnosprawnością intelektualną umiarkowaną w zakresie ich wyczerpania emocjonalnego. Nauczyciele uczący osoby niepełnosprawne w stopniu umiarkowanym – U (N=84) są bardziej wyczerpani emocjonalnie niż uczący osoby niepełnosprawne w stopniu lekkim – L (N=45), pod koniec dnia nauczyciele uczący U czują się bardziej wykończeni (N=98) niż nauczyciele uczący L (N=80).

Dalej, można zauważyć, że:

- a. dość spora grupa osób czuje się zmęczona, gdy trzeba rano wstać i iść kolejnego dnia do pracy: U (N=57), L (N=44);

- b. respondenci wypowiadali się, że praca jest bardzo stresująca: U (N=44), L (N=30);
- c. badani czują się wypaleni: respondenci pracujący z L (N=36), nauczyciele pracujący z U (N=29);
- d. dość spora różnica występuje w przypadku odczuwanej frustracji: nauczyciele uczący L (N=59) czują się bardziej sfrustrowani od nauczycieli uczących U (N=44);
- e. respondenci z grupy U (N=48) częściej czują, że ciężko pracują, aniżeli nauczyciele z grupy L (N=35);
- f. dość znaczna różnica dotyczy poczucia zestresowania: badani z grupy U (N=27) są bardziej zestresowani pracą od badanych z grupy L (N=9);
- g. poczucie dojścia do kresu wytrzymałości częściej pojawia się u nauczycieli z grupy L (N=35) niż z grupy U (N=26).

Podsumowując, można powiedzieć, że nauczyciele uczący dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym są bardziej narażeni na wypalenie zawodowe niż nauczyciele pracujący z uczniami z lekką niepełnosprawnością intelektualną, biorąc pod uwagę sferę wyczerpania emocjonalnego.

Tabela nr 2 i wykres nr 1 obrazują poziom wyczerpania emocjonalnego badanych dwóch grup oligofrenopedagogów.

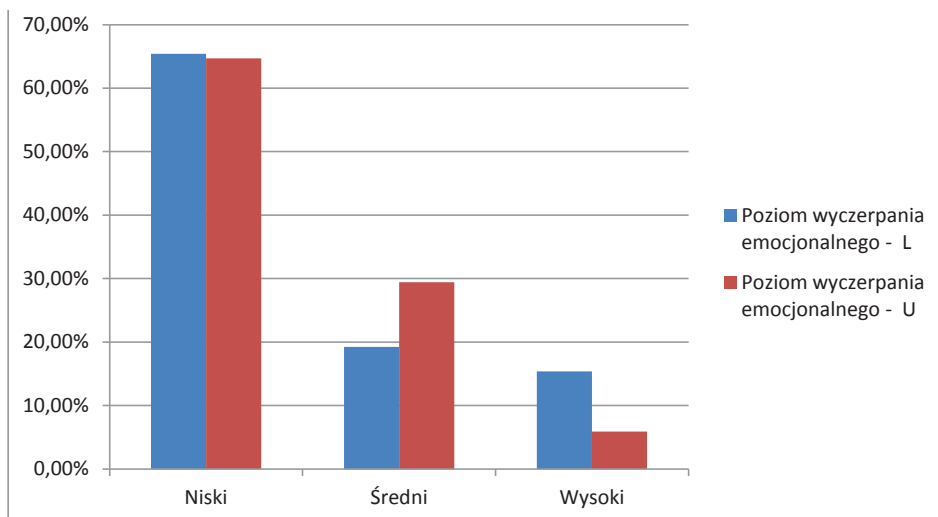
Tabela 2. Podskala: wyczerpanie emocjonalne

Poziom wyczerpania emocjonalnego	L		U		Razem
	N	%	N	%	
Niski	17	65,39	22	64,70	39
Średni	5	19,23	10	29,41	15
Wysoki	4	15,38	2	5,89	6
Razem	26	100	34	100	60

L – nauczyciele pracujący z uczniami z lekką niepełnosprawnością intelektualną.

U – nauczyciele pracujący z uczniami z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną.

Wykres 1. Wyczerpanie emocjonalne



Źródło: opracowanie własne

Na podstawie tabeli nr 2 możemy zauważyć, że 17 respondentów (65,39% z grupy L) ma niski stopień wyczerpania emocjonalnego, natomiast nieco mniejszy procent występuje w grupie U – 22 respondentów, tj. 64,70%. Średni stopień wyczerpania emocjonalnego dla grupy L to 5 respondentów (19,23%), a dla grupy U to 10 respondentów (29,41%). Dość wysoki stopień wyczerpania emocjonalnego występuje w grupie L – 4 respondentów (15,38); jest on większy niż w grupie U – 2 respondentów (5,89%).

Kolejne analizy dotyczą wypalenia zawodowego w sferze depersonalizacji.

2. Poziom wypalenia zawodowego w sferze depersonalizacji

Druga podskala odnosi się do depersonalizacji. Jest to 5 twierdzeń, dotyczących personalnego stosunku pedagogów do ludzi (uczniów); traktowania innych jak przedmioty, „gruboskórności” w stosunku do ludzi, uczucia, że wykonywana praca zmienia ich emocjonalnie, że są sfrustrowani, ciężko pracują, czują, że są u kresu wytrzymałości.

Tabela 3. Podskala: depersonalizacja (kwestionariusz MBI)

Item	Suma punktów		Razem	Różnica
	L	U		
5	3	40	43	-37
10	-	19	19	-19
11	20	29	49	-9
15	3	57	60	-54
22	22	73	95	-51
Razem	48	218	266	

L – nauczyciele pracujący z uczniami z lekką niepełnosprawnością intelektualną.

U – nauczyciele pracujący z uczniami z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną.

Wyniki zawarte w tabeli 3 wskazują na częstsze występowanie depersonalizacji w grupie nauczycieli uczących osoby z niepełnosprawnością intelektualną umiarkowaną.

Analizując wyniki uzyskane w tej podskali, dostrzegamy dwie różnice między respondentami:

- nauczyciele z grupy U zdecydowanie częściej niż nauczyciele z grupy L deklarują brak zainteresowania ludźmi, z którymi pracują: U (N=57), L (N=3);
- nauczyciele z grupy U częściej niż nauczyciele L uważają, że osoby, z którymi pracują, obciążają ich odpowiedzialnością: U (N=73), L (N=22),
- dość duża grupa respondentów uważa, że przedmiotowo traktuje osoby, z którymi pracuje: U (N=40), L (N=30),
- badane osoby czują, że stały się chłodne, odkąd podjęły tę pracę: U (N=19),
- respondenci obawiają się nieczułości emocjonalnej: U (N=29), a L (N=20).

Tabela nr 4 i wykres nr 2 przedstawiają poziom depersonalizacji określony na podstawie danych empirycznych.

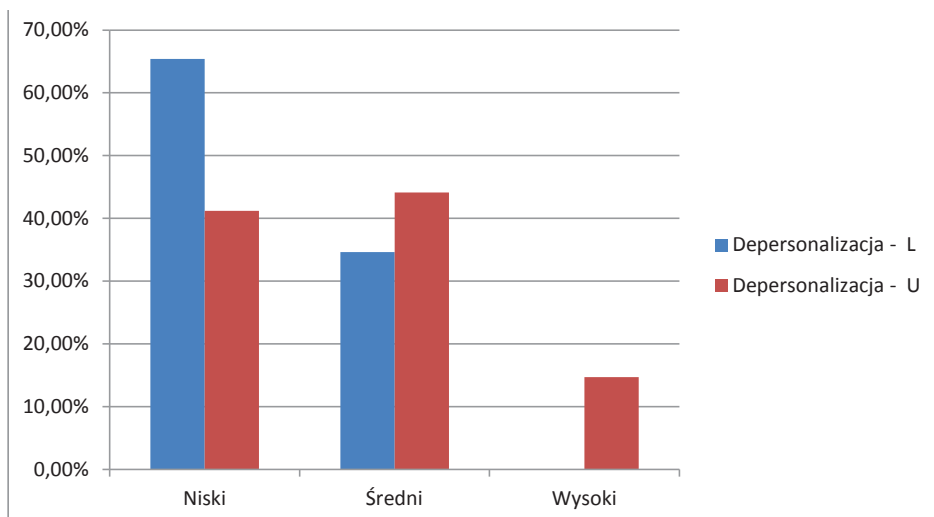
Tabela 4. Podskala: depersonalizacja

Depersonalizacja	L		U		Razem
	N	%	N	%	
Niska	17	65,39	14	41,19	31
Średnia	9	34,61	15	44,11	24
Wysoka	-	-	5	14,70	5
Razem	26	100	34	100	60

L – nauczyciele pracujący z uczniami z lekką niepełnosprawnością intelektualną.

U – nauczyciele pracujący z uczniami z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną.

Wykres 2. Depersonalizacja



Źródło: opracowanie własne

W grupie respondentów L – 17 osób wykazuje niski poziom depersonalizacji (65,39%), natomiast w grupie U – 14 osób (41,19%). W grupie L u żadnej z osób nie stwierdzono wysokiego poziomu depersonalizacji.

3. Poziom wypalenia zawodowego oligofrenopedagogów w sferze osiągnięć osobistych

Trzecią podskalą badano obniżenie zadowolenia z osiągnięć osobistych. W skali jest 8 itemów, które dają wgląd w ocenę pracy pedagogicznej, a także sposób radzenia sobie z problemami uczniów. Jej odwrócone wyniki pokazują obraz osiągnięć osobistych.

Tabela 5. Podskala: poczucie braku osiągnięć osobistych (kwestionariusz MBI)

Itemy	Suma punktów		Razem	Różnica
	L	U		
4	107	164	271	-57
7	91	103	194	-12
9	71	148	219	-77
12	92	164	256	-72
17	96	148	244	-52
18	105	131	236	-26
19	83	137	220	-54
21	76	144	220	-68
Razem	721	1139	1860	

L – nauczyciele pracujący z uczniami z lekką niepełnosprawnością intelektualną

U – nauczyciele pracujący z uczniami z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną

Analizując wyniki z tabeli 5, należy podkreślić, że nauczyciele uczący uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną wyróżniają się niskim poziomem zaangażowania w pracę edukacyjną.

Rozważając poszczególne itemy z tej podskali, zauważono następujące tendencje:

- respondenci deklarują, że poprzez swoją pracę wpływają pozytywnie na ludzi; zauważalna jest wielka różnica między respondentami L a U: L (N=71), U (N=148);
- badani uważają, że ich dokonania, „warte były zachodu”: L (N=83), natomiast częściej U (N=137),
- respondenci deklarują, że bardzo skutecznie rozwiązują problemy ludzi, z którymi pracują: L (N=91), U (N=103),
- czują, że są pełni energii: L (N=133), U (N=123),
- deklarują, że łatwo tworzą nastrój odprężenia z osobami, z którymi pracują; zauważyć można znaczącą różnicę między L a U: L (N=96), U (N=148);
- badani uważają, że praca z ludźmi dodaje im sił: L (N=105), a U (N=131);
- respondenci z łatwością rozpoznają stosunek do spraw, jaki mają współpracownicy: L (N=107), U (N=164).

Przeprowadzona analiza pozwala wnioskować, że grupa respondentów uczących dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną wyróżnia się niższym poziomem zaangażowania i zadowolenia z pracy niż grupa respondentów uczących uczniów z umiarkowanym stopniem niepełnosprawności.

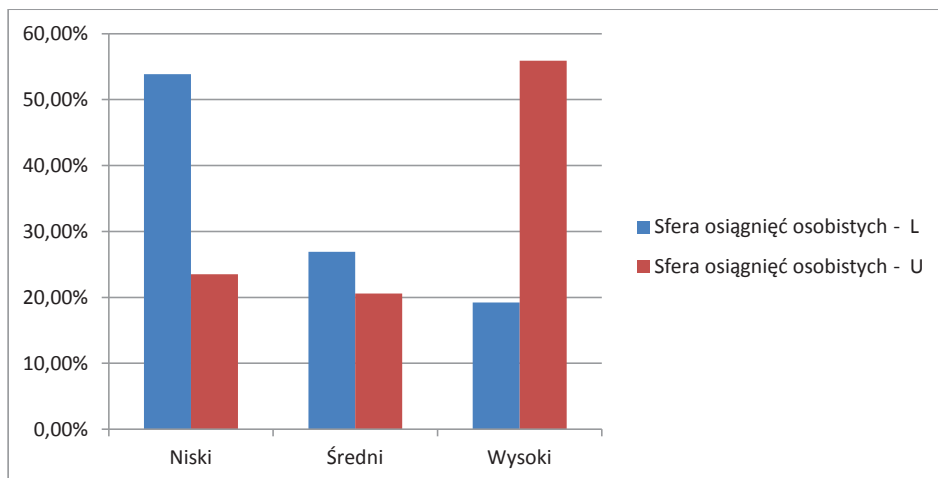
Tabela 6. Podskala: poziom osiągnięć osobistych

Poziom osiągnięć osobistych	L		U		Razem
	N	%	N	%	
Niski	14	53,84	8	23,52	22
Średni	7	26,92	7	20,59	14
Wysoki	5	19,24	19	55,89	24
Razem	26	100	34	100	60

L – nauczyciele pracujący z uczniami z lekką niepełnosprawnością intelektualną.

U – nauczyciele pracujący z uczniami z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną.

Wykres 3. Poziom osiągnięć osobistych



Źródło: opracowanie własne.

Przedstawione wyniki wskazują na różny poziom zaangażowania w pracę obu badanych grup nauczycieli: w grupie L ponad połowa – 14 badanych (53,84%) – przejawia niski poziom zaangażowania w pracę, natomiast 19 respondentów (55,89%) z grupy U uzyskało wysoki poziom osiągnięć osobistych.

Biorąc pod uwagę sferę osiągnięć osobistych stwierdzamy, iż respondentów pracujących z uczniami z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną charakteryzuje wyższy poziom wypalenia zawodowego niż nauczycieli pracujących z uczniami z niepełnosprawnością lekką.

Zakończenie

Zaprezentowane w niniejszym artykule badania miały dać odpowiedź na pytanie o poziom wypalenia zawodowego oligofrenopedagogów.

Zastosowana do badań *Skala odczuć zawodowych* (MBO) Christiny Maslach umożliwiła uzyskanie danych empirycznych odnośnie do trzech wymiarów wypalenia zawodowego, tj. wyczerpania emocjonalnego (poczucie przeciążenia emocjonalnego i małe zasoby energetyczne w kontaktach z innymi), depersonalizacji (obojętna reakcja na problemy innych ludzi), negatywnej oceny własnych możliwości (odczuwanie spadku swoich kompetencji, poczucie braku osiągnięć osobistych).

Okazało się, iż:

- w podskali wyczerpania emocjonalnego wyższy poziom wypalenia zawodowego uzyskali oligofrenopedagodzy pracujący z dziećmi z lekką niepełnosprawnością intelektualną;
- w sferze depersonalizacji wyższe wyniki wypalenia zawodowego osiągnęli nauczyciele pracujący z uczniami z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną;
- oligofrenopedagodzy pracujący z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym prezentują nieco wyższy poziom wypalenia zawodowego w porównaniu z nauczycielami pracującymi z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.

Być może głębszy stopień upośledzenia umysłowego uczniów powoduje u oligofrenopedagogów większe nasilenie wypalenia zawodowego i zwiększone nasilenie objawów zmęczenia pracą zawodową. Dla uczniów z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną nauczyciel jest osobą znaczącą. Praca z takimi osobami wymaga od pedagoga pełnego zaangażowania w proces rewalidacji.

Deontologia nauczycielska eksponuje znaczenie cech osobowościowych oligofrenopedagogów w codziennej pracy. Guy Vattier podkreśla, że zawód „wychowawcy specjalnego” różni się od innych, ponieważ wyzwala wychowawcę specjalnego od lęku przed bytem ludzkim w całej jego złożoności. Jest to bardzo trudne, gdyż wymaga słuchania drugiego, dyspozycyjności, cierpliwości i tolerancji. Jest też niewdzięczny, gdyż dotyczy sytuacji „marginesowych”, które nie on sam stworzył, ale które musi wziąć na siebie. Jest też frustrujący, gdyż osoby podejmujące ważne decyzje strukturalne i społeczne, warunkujące organizację pracy oligofrenopedagogów, rzadko odwołują się do ich opinii i oczekiwań.

Zdaniem G. Vattiera, wychowanie specjalne nie potrzebuje ani świętych, ani męczenników. Potrzebni są ludzie dbający o swoją równowagę, swoje zdrowie fizyczne i umysłowe, kochający życie i innych, żywiący prawdziwy szacunek dla osoby ludzkiej, zaczynając od siebie¹⁵.

¹⁵ A. Wojciechowski A. Francuska koncepcja wychowawcy specjalnego w ujęciu G. Vattiera. Referat wygłoszony na konferencji naukowej. Lublin, 22-23.04.1994.

Wydaje się, iż wypaleniu zawodowemu oligofrenopedagogów może sprzyjać traktowanie pracy w kategoriach powołania zawodowego. Potrzebni są jednak pedagodzy specjaliści – tacy jak literacki doktor Judym czy bohaterka „Siłaczki” – rozumiejący swój zawód w wymiarze aksjologicznym, osoby głęboko zaangażowane w pomoc dziecku niepełnosprawnemu.

Wartości zawsze determinują postawy, a te wpływają na konkretne zachowania, także zawodowe. Zinternalizowane wartości są silnym predykatorem postaw. Istnieje zatem pilna potrzeba badania i ustalenia związków między poziomem wypalenia zawodowego oligofrenopedagogów a ich hierarchią wartości (np. humanitarnych, utylitarnych, wartości „być” i „mieć”).

Zakończeniem przedstawionego artykułu niech będą znamienne słowa twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej: „O charakterze pracy i wartości wychowawczej zadecyduje zawsze to, kim jest nauczyciel jako człowiek, jaka jest jego wartość wewnętrzna, jakie skupił w sobie bogactwa duchowe, bo przecież, żeby dużo dać – trzeba dużo mieć”¹⁶.

¹⁶ Grzegorzewska M. (1959). *Listy do młodego nauczyciela*. Warszawa, s. 22.

Wiesław Kowalski

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Janina Szpiech

Absolwentka Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Edukacja seksualna młodzieży

Sexual education among young people

Streszczenie

Niniejszy artykuł, dotyczący edukacji seksualnej młodzieży, składa się z trzech części. Pierwsza to wprowadzenie w problematykę edukacji seksualnej młodzieży i jej znaczenia w dalszym dorosłym życiu, część druga to czynniki kształtujące i wpływające na wychowanie seksualne. W tej części artykułu przedstawiona została rola szkoły, rodziców i mediów jako głównych ośrodków kształtujących edukację seksualną młodzieży. Wpływ tych czynników jest różny, a właściwie został w dzisiejszej rzeczywistości zdominowany przez mass media, które w dużym stopniu propagują styl życia oparty na wzorach zachodnich. Część trzecia to prezentacja wyników badań przeprowadzonych przez współautorkę artykułu wśród 180 respondentów ze szkół zawodowych, szkół średnich oraz studentów. Z przeprowadzonych badań zaprezentowane zostały konkretne wnioski.

Summary

This article on youth sexual education, consists of three parts. The first is the introduction to the issues of youth sexual education and its importance in future adulthood, part two – factors shaping and influencing sexual education. This section presents the role of schools, parents and the media as the main centers for the education of young people's sexuality. The influence of these factors is different, but actually in today's reality dominated by the mass media, which largely propagate the lifestyle based on Western patterns. The third part presents the results of the research conducted by the co-author of the article among 180 vocational and secondary school students. Specific conclusions have been presented.

Słowa kluczowe: wychowanie seksualne, edukacja seksualna, seksedukacja medialna

Keywords: sexual education, media sex education

Wprowadzenie

Płciowość dla młodego człowieka staje się zadaniem dojrzewania do pełni męskości czy kobiecości. Seksualność jest dziedziną budowania relacji międzyosobowych, miejscem dawania miłości i nowego życia.

Młodym ludziom przyszło żyć we współczesnym niełatwym świecie, w którym panuje pogoń za pieniądzem i sukcesem. Na dalszy plan schodzi rodzina, bliscy czy znajomi. Rodzice coraz mniej czasu poświęcają dziecku, a coraz więcej spędzają w pracy. Wychowanie swojego dziecka zrzucają na barki szkoły, czyli na nauczycieli i wychowawców¹. Młody człowiek jest dzisiaj najczęściej nieprzygotowany, aby właściwie ustosunkować się do nowej energii, która budzi się w nim w okresie dojrzewania.

Wystarczający poziom edukacji seksualnej jest obecnie bardziej życzeniem i ideałem niż istniejącą rzeczywistością. Przy niedostatku szkolnej edukacji seksualnej młodzież jest narażona na przekaz medialny przesycony treściami pornograficznymi, przemocą i przedmiotowym traktowaniem partnera².

Młodzi ludzie są bardzo podatni na wpływy środowiska, a więc także na przekazy medialne. Niespotykana wcześniej ilość informacji przekazywanych za ich pomocą utrudnia niedoświadczonemu odbiorcy świadome dokonywanie wyboru treści kultury. W informacyjnym szumie trudno wykryć mylne wiadomości, indoktrynację, propagandę. Może to powodować poczucie relatywizmu i braku jednoznacznych kryteriów ocen nawet oczywistych zjawisk³.

Profilaktyka zarówno przedwczesnej seksualnej inicjacji, jak też ryzykownych zachowań w tej sferze życia ma znaczenie na wszystkich jej poziomach. Propagowanie i kreowanie bardziej świadomych postaw wobec zachowań seksualnych powinno przyjąć charakter czynności kompleksowych, ujętych w perspektywę systemową, i odwoływać się do wszystkich środowisk socjalizujących. Środowisko rodzinne, jak i szkolne, powinno być wyposażone w atrakcyjne, adekwatne sposoby edukowania, wspierania rozwoju i promowania zdrowia seksualnego, aby nie wystawiać młodzieży na oddziaływania wyłącznie przekazów medialnych oraz grup rówieśniczych, które nie dostarczają zdrowych wzorców relacji międzyludzkich w sferze seksualności⁴.

¹ Siwek A. (2009). Dylematy współczesnego wychowania młodego człowieka. *Pedagogika* 2009/18, s. 51.

² Gordat K. (2012). Prawna ochrona dzieci przed cyberprzemocą. W: S. Wrzosek, K. Romanowska, P. Śwital (red.). *Język. Prawo. Społeczeństwo*. Radom: Stowarzyszenie Studentów „Bez Granic”, s. 25–26.

³ Kędzior J. (2008). Młodzież jako specyficzna kategoria społeczna. W: J. Kurzępa, A. Lisowska, A. Pierzchańska (red.), *Współczesna młodzież pomiędzy eros a thanatos*. Wrocław: Agencja Wydawnicza Agri, s. 14.

⁴ Jankowiak B., Gulczyńska A. (2014). Wczesna inicjacja seksualna młodzieży – przyczyny i konsekwencje. *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja* 2014/1(5), s. 184.

Współczesne podejście do seksualności w szkołach, w rodzinach, a także w społeczeństwie nie ułatwia odpowiedzialnego spojrzenia na życie seksualne. Rewolucja seksualna⁵ wywarła wielki wpływ na podejście do płciowości i seksualności młodych ludzi. Obecnie można wyróżnić cztery odmiany, a więc i cele edukacji seksualnej:

1. Wychowanie populacyjne, skupione wokół problemu prokreacji. Jego celem jest kształtowanie postaw skoncentrowanych na odpowiedzialności moralnej za przyrost naturalny.
2. Wychowanie seksualne, pojmowane autonomicznie w oderwaniu od małżeństwa i rodziny. Głównym jego celem jest nauczanie bezpiecznych i sprawdzonych form uzyskiwania satysfakcji erotycznej.
3. Wychowanie do więzi międzyludzkiej i międzyosobniczego komunikowania się, którego celem jest połączenie uświadamienia seksualnego z kształtowaniem humanistycznych postaw wobec osobników płci przeciwnej. Najsilniejszy akcent pada na równe traktowanie kobiet i mężczyzn w sferze seksualnej.
4. Przygotowanie do małżeństwa i życia w rodzinie, którego celem jest połączenie wychowania seksualnego z przygotowaniem do pełnienia ról małżeńskich i rodzicielskich, gdyż rodzicielstwo jest wartością i celem każdego człowieka⁶.

Dziś przestrzeń publiczna podlega postępującej seksualizacji⁷, a dostęp do technologii informatycznych jest w zasadzie nieograniczony. W obecnym klimacie zamętu moralnego kryje się niebezpieczeństwo zarówno szkodliwego konformizmu, jak i uprzedzeń dążących do zafałszowania wewnętrznej natury ludzkiego bytu⁸. Istnieje zatem konieczność uczciwej edukacji seksualnej młodzieży. W praktyce pojawiają się jednak zróżnicowane opinie dotyczące tego, jakie osoby i jakie instytucje powinny realizować to zadanie i podjąć się odpowiedzialności wychowawczej⁹.

Edukacja seksualna tworzy fundament dla dorosłej seksualności. W okresie dojrzewania ważny jest ogromny i niepowtarzalny udział rodziców, wychowawców, katechetów, lekarzy oraz mediów w wychowaniu seksualnym. Pod ich kon-

⁵ Kuby G. (2013). *Globalna rewolucja seksualna. Likwidacja wolności w imię wolności*. Kraków: Wydawnictwo Homo Dei, s. 12; Trojanowska P. (2014). Seksualizacja dzieci i młodzieży – przyczyny, przejawy, konsekwencje i propozycje przeciwdziałania. *Dziecko Krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka* 2014/13(2), s. 59.

⁶ Chomczyńska-Miliszkiewicz M. (2002). *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 18.

⁷ Ministerstwo Edukacji Narodowej. *Zagrożenia pornografią*. www.men.gov.pl [dostęp: 13.04.2016].

⁸ *Wytyczne wychowawcze w odniesieniu do ludzkiej miłości*. www.pedkat.pl [dostęp: 01.04.2016].

⁹ Włodarczyk E. *Przygotowanie do rodzicielstwa jako zadanie edukacyjne*. www.repozytorium.amu.edu.pl [dostęp: 19.10.2016]; *Potrzeba wychowania seksualnego*. www.familie.pl [dostęp: 31.03.2016].

tróli i w ich rękach pozostaje zarówno intrapsychiczny, jak i behawioralny aspekt rozwoju seksualnego, a także wiedza młodych ludzi¹⁰.

Młody człowiek ma nauczyć się obdarzać innych miłością, która jest podstawą wszystkich prawidłowych kontaktów z ludźmi. Zdolność kochania ma polegać na umiejętności i chęci zrozumienia drugiego człowieka i na aktywnym działaniu dla jego dobra. Taka postawa w stosunku do innych ludzi wymaga dojrzałości, a nabycie jej jest procesem długotrwałym i nie zawsze kończącym się powodzeniem. Jednak miłość jest dla człowieka źródłem dojrzewania, stawania się kimś dla siebie i dla drugiego.

Karol Wojtyła ujmując miłość jako fundament budowania wzajemnych relacji między dwojgiem ludzi. Ciało człowieka jest pewnego rodzaju sferą sacrum, pozwalającą przekazywać życie. Miłość jest nie tylko dążeniem, ale daleko bardziej jeszcze – spotykaniem się, jednoczeniem osób¹¹.

Edukacja seksualna winna iść w parze ze sztuką wychowania młodego człowieka. O ile jednak dość łatwo na poziomie ogólnym można określić cel działań wychowawczych (dojrzały seksualnie dorosły), o tyle źródłem sporów są metody działania, a także treść i granice społecznych, obyczajowych norm¹². W integracji seksualnej istotne jest również połączenie sfery emocjonalnej z duchową. Proces integracji wewnętrznej człowieka prowadzi do harmonii pomiędzy wszystkimi elementami osobowości człowieka, pomiędzy pragnieniami a działaniami, postawami, ideami, wartościami, ambicjami, potrzebami i uczuciami. Dojrzałość człowieka musi przejawiać się na wszystkich poziomach, szczególnie na poziomie uczuciowości, która stanowi fundamentalny składnik osobowości, w istotny sposób wpływający na integrację wewnętrzną człowieka. Celem edukacji seksualnej jest więc doprowadzenie młodego człowieka do osiągnięcia dojrzałej miłości, która jest zjednoczeniem dwojga, ale z zachowaniem integralności człowieka, jego indywidualności. W miłości urzeczywistnia się paradoks – dwie istoty stają się jedną, pozostając mimo to dwiema istotami¹³.

Rola szkoły, rodziców i mediów w edukacji seksualnej młodzieży

Edukacja seksualna jest nieodłącznym składnikiem wychowania młodych ludzi. Wychowanie jest procesem, który trwa i rozwija się według ustalonych reguł wynikających z przyjętego systemu wartości. Rozwój powinien być wszechstronny i ma dotyczyć wszystkich sfer życia człowieka: fizycznej, psychicznej, społecznej oraz duchowo-religijnej. Wychowanie seksualne stanowi część ogólnego

¹⁰ Beisert M. (2006). *Seksualność w cyklu życia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 163.

¹¹ Wojtyła K. (2001). *Miłość i odpowiedzialność*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 88.

¹² Beisert M. (2006). Rozwojowa norma seksuologiczna jako kryterium oceny zachowań seksualnych dzieci i młodzieży. *Dziecko Krzywdzone* 2006/16, ss. 1–15.

¹³ Fromm E. (2000). *O sztuce miłości*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, s. 32.

wychowania i wzbogaca je o nowe elementy. Ponadto poprzedza realizację powołania do małżeństwa, przygotowuje do określonego sposobu życia, do pełnienia roli męża i ojca, żony i matki – jako przyszłych potencjalnych rodziców¹⁴. Przygotowanie młodzieży do życia w rodzinie należy do ważnych funkcji wychowawczych współczesnej szkoły.

Współczesne wychowanie seksualne odbywa się na dwóch płaszczyznach: w rodzinie i w szkole. Podstawowe kontrowersje dotyczące problemu wychowania seksualnego dotyczą jego celu. Przede wszystkim wychowanie powinno obejmować całego człowieka: jego sferę fizyczną, intelektualną, emocjonalną, społeczną i duchową. Celem wychowywania jest zatem integracja i osiągnięcie dojrzałości osobowej młodego człowieka, która sprawia, że jego pragnienia i działania są zgodne z hierarchią wartości, z normami moralnymi, służą dobru własnemu i innych.

Wychowanie i edukacja seksualna nie są łatwym czy jednorazowym zabiegiem pedagogicznym, ale długim i skomplikowanym procesem. Wychowania seksualnego nie można sprowadzić tylko do uświadomienia płciowego. Rzetelne uświadomienie dzieci i młodzieży w sprawach płci, przyjaźni i miłości, stanowi jedynie podstawę do wychowania seksualnego i musi być dostosowane do wieku oraz możliwości rozwojowych dzieci. Głównym celem edukacji seksualnej jest wychowanie do miłości i pełnienia w przyszłości ról małżeńskich i rodzicielskich. W tym przypadku zakłada się, że człowiek potrafi rozróżniać reakcje, procesy, zdarzenia, a także je wartościować i wybierać. Zatem zadaniem rodziny i szkoły jest przygotowanie młodego pokolenia do pełni zintegrowanego i odpowiedzialnego życia w małżeństwie i rodzinie. Skuteczny program edukacji seksualnej musi dostarczać nastolatkom zrozumiałych i konkretnych wskazówek. Młodzi ludzie potrzebują rad, które pomagają im odkryć, kim są i jak mają budować prawidłowe relacje z innymi¹⁵.

W czasach współczesnych, zdominowanych przez teorie modernistyczne, budowane są nieżyłowe systemy edukacji, pozostawiające na boku elementarne problemy wychowawcze i cywilizacyjne. Pozwalają one na niczym nieograniczoną tolerancję i wolność, zabijają w człowieku jego człowieczeństwo, wprowadzając wyimaginowane, niesprawdzone teorie¹⁶. Istnieją dziedziny ludzkiego życia, w których nie można uczyć się metodą prób i błędów. Z pewnością należy do nich ludzka seksualność. Błędy w tej dziedzinie, nawet jednorazowe, często nie dają się już naprawić i skutkują dotkliwym poranieniem na całe życie. Można je leczyć, ale nawet po leczeniu blizna pozostaje¹⁷.

Literatura przedmiotu wyróżnia trzy główne rodzaje wychowania seksualnego:

- wychowanie do czystości seksualnej,

¹⁴ Cudak H. (2011). Kształtowanie kultury pedagogicznej młodzieży w programach szkolnych. *Pedagogika Rodziny* 2011/1(1), s. 9.

¹⁵ McDowell J. (2000). *Mity edukacji seksualnej*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Vocatio, s. 268.

¹⁶ Markocki Z. (2012). Szanse i zagrożenia rodziny w pluralistycznym świecie. *Pedagogika Rodziny* 2012/2(1), s. 10.

¹⁷ Augustyn J. *Integracja seksualna*. www.cyfroteka.pl [dostęp: 06.09.2016].

- biologiczną edukację seksualną,
- złożoną edukację seksualną, zawierającą oba powyższe podejścia.

Wychowanie do czystości seksualnej przyjmuje za podstawę, ogłoszoną w 1995 r. przez Papieską Radę ds. Rodziny, instrukcję *Ludzka płciowość: prawda i znaczenie. Wskazania dla wychowania w rodzinie*.

Biologiczna edukacja seksualna opiera się o przekaz informacji biologicznych, informacji na temat metod zapobiegania ciąży, lecz nie promuje zasad moralnych czy formacji duchowej.

Forma złożonej edukacji seksualnej przekazuje wiedzę biologiczną, dotyczącą prokreacji i płciowości, udziela informacji o aborcji i jej dostępności, a także przekazuje umiejętności korzystania ze środków antykoncepcyjnych i poronnych.

Zwolennicy poglądu, że człowiek jest głównie zdeterminowany sferą biologiczną, chcą ograniczyć szkolne zajęcia do przekazania informacji na temat funkcjonowania popędu seksualnego oraz tak zwanego zabezpieczania się przed ciążą i chorobami przenoszonymi drogą płciową. Stąd też nierzadko dzieciom i młodzieży proponowane są treści i „praktyczne pouczenia”, które rodzice odbierają jako bulwersujące i gorszące¹⁸. Ten rodzaj edukacji został sklasyfikowany przez Amerykańską Akademię Pediatrii jako typ B¹.

Druga grupa to zwolennicy edukacji seksualnej typu A, czyli wychowania seksualnego traktującego człowieka jako istotę wielowymiarową, zarówno biologiczną, jak i psychiczną, społeczną i duchową¹⁹. Przyjmują, że choć biologia stanowi potężną siłę, nie jest jedynym determinantem wyznaczającym zachowania człowieka²⁰.

Realizowane w polskiej oświacie *wychowanie do życia w rodzinie*, czyli edukacja seksualna typu A, przynosi zdecydowanie lepsze wyniki niż edukacja seksualna typu B, prowadzona np. w Niemczech, Szwecji czy Wielkiej Brytanii. Potwierdzono empirycznie, że w Polsce jest najmniej aborcji wśród nastolatków i najmniej chorób przenoszonych drogą płciową w stosunku do krajów, w których została wprowadzona edukacja typu B (edukacja permissywna)²¹. Przywołane dane Eurostatu z roku 2011 pokazują, że masowe rozdawanie w szkołach środków antykoncepcyjnych dla chłopców i dziewcząt nie eliminuje problemu nieplanowanych ciąż i aborcji u nieletnich²². Polska edukacja seksualna typu A jest najlepszą edukacją w Europie, na co wskazują wyniki badań²³.

¹⁸ Augustyn J. (2015). *Wychowanie seksualne w rodzinie i w szkole*. Kraków: Wydawnictwo WAM, s. 8.

¹⁹ Kluzowa K., Palus J., Wronicz J. (2011). Edukacja seksualna w Polsce na tle wybranych krajów Unii Europejskiej. *Wychowawca* 2011/6, s. 24.

²⁰ Grochowska I., Ryś M. (2012). Ekologia ludzkiej prokreacji. Promocja wartości płciowości. *Ecologia Humana* 2012/2(10), s. 51.

²¹ *Seksualizacja edukacji*. www.sliwerski-pedagog.blogspot.com [dostęp: 05.10.2016].

²² Kluzowa K., Palus J., Wronicz J. *Edukacja seksualna w Polsce...*, dz. cyt., s. 27.

²³ Król T. *Edukacja seksualna w Polsce na tle wybranych krajów Europy*. www.wdz.edu.pl [dostęp: 06.09.2016].

Edukacja seksualna, która koncentruje się na sprawach samego ciała, fizjologii i fizycznego wymiaru kontaktów seksualnych, stanowi czynnik pogłębiający seksualizację. Genderowa edukacja seksualna chce przekazywać dzieciom i młodzieży tylko techniczne informacje dotyczące seksu. Nie ma w niej miejsca na takie tematy jak: miłość, rodzina, ojciec, matka, dzieci. Nie ma w niej miejsca na przygotowanie do zbudowania silnej, trwałej, szczęśliwej rodziny. Ta forma edukacji zakłada uczenie od wczesnego dzieciństwa masturbacji, antykoncepcji, praw seksualnych, a także przekonywanie dzieci, że rodzina złożona z taty, mamy i dzieci to tylko jeden z możliwych modeli, bo równie dobre dla dzieci są związki np. dwu osób homoseksualnych.

Podstawowym warunkiem skutecznego zapobiegania i przeciwdziałania seksualizacji poprzez działania edukacyjne i profilaktyczne jest traktowanie seksualności jako pięknego i ważnego aspektu osoby ludzkiej, który nie może być oddzielany od pozostałych aspektów (fizycznego, emocjonalnego, intelektualnego, duchowego i społecznego). Relacje międzyludzkie, w tym relacje miłosne i seksualne, powinny być ukazywane także w tych wszystkich wymiarach, z naciskiem na szacunek, wierność oraz odpowiedzialność²⁴.

Wychowanie jest nierozdzielnie związane z nauczaniem, a nauczanie z wychowywaniem. Nie można zatem wychowywać, nie nauczając, podobnie jak nie można nauczać, nie wychowując. Mówiąc inaczej, wychowanie to: „kształcić umysł i polerować obyczaje”²⁵. Wydaje się rozsądne, by dążyć także do ustalenia zasad dotyczących chociażby ubioru w miejscach przebywania młodzieży (np. w szkole), które będą chronić dziewczęta i chłopców przed pogłębieniem się procesu seksualizacji²⁶.

Powaga wychowania seksualnego ma duże znaczenie, gdyż w ogromnej mierze decyduje o poziomie moralnym człowieka. Celem wychowania seksualnego jest więc otwieranie wychowanków na etyczną problematykę życia seksualnego. Uświadomienie młodym, że podejmowanie działań seksualnych wobec innej osoby i całe życie seksualne musi być związane z prawdziwą miłością.

Kształtowanie postaw wobec płciowości człowieka powinno uwzględniać rzetelną wiedzę i obejmować troską rozwój uczuciowy, stanowiący fundament prawidłowej postawy wobec samego siebie i drugiego człowieka, umożliwiający nawiązywanie głębokich więzi z innymi, kształtowanie postawy miłości. Młodemu człowiekowi trzeba ukazywać szlachetne cele, ideały i wartości. Wychowanie musi też być kształtowaniem i rozwijaniem w człowieku zdolności i motywacji do samowychowania, do kierowania swoim życiem.

²⁴ Grzelak Sz. *Jak przeciwdziałać skutkom seksualizacji dzieci i młodzieży*. www.wdz.edu.pl [dostęp: 05.10.2016].

²⁵ Gracjan B. (2008). *Brewiarz dyplomatyczny*. Warszawa: Wydawnictwo PAX, s. 119.

²⁶ Grzelak Sz. (2009). *Profilaktyka ryzykownych zachowań seksualnych młodzieży. Aktualny stan badań na świecie i w Polsce*. Kraków: Wydawnictwo Rubikon, s. 320.

W przygotowaniu do życia istotną rolę odgrywa kształtowanie postawy miłości. Postawa miłości w stosunku do innych jest oparta na życzliwości, dobroci, wybaczeniu, tolerancji, przezwyciężaniu słabości, a także na nadziei. Jest nastawiona na tworzenie dobra, na darowanie przewinień innym i sobie, na wyciąganie korzyści z każdej, także trudnej czy przykłej sytuacji. Jej wyrazem jest radość, świeżość przeżyć, umiejętność cieszenia się z małych, drobnych spraw. Człowiek dojrzały w relacjach z innymi zachowuje się naturalnie, reaguje spontanicznie, jest odprężony, wolny od obronnej drażliwości, umie się szczerze i naturalnie śmiać. To poczucie humoru zawsze jest oparte na szacunku dla siebie i dla innych.

Szkolne treści nauczania i wzorzec osobowy nauczyciela kształtują młodego człowieka. Jakość wychowania seksualnego oferowanego w ramach zajęć szkolnych w dużym stopniu zależy od postawy prowadzącego zajęcia, od jego wrażliwości emocjonalnej i duchowej, od kompetentnego przygotowania, od więzi emocjonalnej z uczniami, a nade wszystko od osobistego stosunku do spraw seksualnych. Wychowanie seksualne jest zawsze pewną formą dawania świadectwa o osobistym przeżywaniu tej ważnej sfery własnego człowieczeństwa.

Brak edukacji seksualnej prowadzi do wielu niepożądanych zjawisk wśród młodych ludzi: wzrostu zachorowań na choroby przenoszone drogą płciową, zabijania poczętych dzieci i rodzenia dzieci przez młodociane, nieprzygotowane jeszcze do roli matki. Wychowania seksualnego nie można ograniczyć do informacji o funkcjonowaniu fizyczności i seksualności. Informacja ta jest bardzo ważna, ale nie wyczerpuje całego wychowania.

Warto zauważyć, że edukacja seksualna jest istotnym zagadnieniem, a na szkolnych programach edukacji seksualnej ciąży duża odpowiedzialność za wychowanie i przygotowanie młodego człowieka do życia w rodzinie. Należy jednak pamiętać, iż prowadząc wychowanie seksualne w szkole, nauczyciele powinni dostosować się do woli i życzeń rodziców, a nie odwrotnie. *Rodzice jako pierwsi są odpowiedzialni za wychowanie swoich dzieci*²⁷.

Właściwe wychowanie seksualne i przygotowanie do małżeństwa jest ważnym warunkiem, jakkolwiek nie jedynym, małżeńskiego szczęścia²⁸.

Pierwsze kilkanaście lat rozwoju seksualnego tworzy fundament dla dorosłej seksualności. Najważniejszy w okresie rozwoju młodego człowieka i niepodważalny²⁹ jest udział rodziców. Pod ich kontrolą i w ich rękach pozostaje zarówno intrapsychiczny, jak i behawioralny aspekt rozwoju seksualnego³⁰. Im większym autorytetem cieszy się rodzic w oczach dziecka, tym większe jest prawdopodobieństwo całkowitej identyfikacji z prezentowaną postawą rodzicielską.

²⁷ Katechizm Kościoła katolickiego (2012). Poznań: Wydawnictwo Pallotinum, nr 2223.

²⁸ Braun-Gałkowska M. (2008). *Psychologia domowa*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 239.

²⁹ Schaffer H. R. (2010). *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 190.

³⁰ Beisert M. *Rozwojowa norma seksuologiczna...*, dz. cyt., s. 7.

Rodzice jako pierwsi są odpowiedzialni za założenie ogniska rodzinnego, zaspokajanie potrzeb swoich dzieci, kształtowanie ich osobowości, ich wychowanie i odpowiednie przygotowanie do dorosłego życia³¹. Relacje w rodzinie tworzą niespotykane w innych instytucjach i grupach społecznych bodźce niezbędne do prawidłowego rozwoju i dojrzewania psychicznego młodego człowieka. Rodzice wypełniają tę powinność tylko w atmosferze domu rodzinnego, w którym panuje czułość, przebaczenie, szacunek, wierność i bezinteresowna służba. Dom rodzinny jest właściwym miejscem kształtowania cnót. Wychowanie także wymaga zdobycia umiejętności wyrzeczenia, zdrowego osądu, panowania nad sobą, gdyż one są podstawą wszelkiej prawdziwej wolności³².

Zdolność do przeżywania miłości kształtuje się w okresie dzieciństwa, dzięki kochającym rodzicom, którzy potrafią tę miłość okazać. Rodzice są więc najważniejszymi nauczycielami emocjonalności swoich dzieci. Emocjonalność ta rozwija się i dojrzewa, jednak poważne błędy rodziców mogą pozostawić w sferze uczuć trwałe ślady; aby być dobrym rodzicem, trzeba być przede wszystkim człowiekiem odpowiedzialnym.

Rodzina jest pierwszą szkołą rozwoju moralnego i religijnego. Wzajemne odniesienia w rodzinie uczą bezinteresownej miłości, życzliwości i oddania³³. Podstaw zasad moralnych swojego postępowania dziecko uczy się również w swojej rodzinie. Obserwując postawy matki i ojca wobec siebie nawzajem, wobec innych, wobec życia, choroby, cierpienia, śmierci dziecko kształtuje swój „kręgosłup moralny”. Te wzorce moralne stanowią często głęboko zapisane drogowskazy życiowe. W rodzinie kształtują się postawy tolerancji, poszanowania innych, szacunku dla godności własnej i drugiej osoby, dla czyjejś i dla własnej pracy, wysiłku, trudu. Tu człowiek uczy się podziału obowiązków, dostrzegania innych ludzi, działania dla ich dobra. Rodzice stają się więc wzorem i modelem zachowań dla swoich dzieci.

Zasadniczym celem wychowania w zakresie sfery seksualnej dzieci oraz młodzieży jest doprowadzenie do zintegrowania płciowości z całą osobowością. W procesie tym najważniejszą rolę odgrywają rodzina i praca nad samym sobą. Rodzina umożliwia akceptację ludzkiej seksualności i pozwala na włączenie jej w całokształt osobowości. Odnalezienie swojej tożsamości odgrywa ważną rolę w przygotowaniu do życia w małżeństwie i rodzinie. Konieczne jest więc ukazanie płciowości jako wartości i tej właściwości osoby, która jest nierozzerwalnie związana z możliwością rodzicielstwa.

W oparciu o zdobyte w rodzinie doświadczenia dziecko buduje swoją tożsamość, patrzy na rzeczywistość przez pryzmat świata wartości najbliższych, a więc tego, co uważają za ważne, za dobre lub złe, przyjazne lub wrogie, święte lub nie-

³¹ Jankowska M. (2015). Wychowanie jako system wzajemnych oddziaływań rodziców i dzieci. *Problematyka Wychowania* 2015/1(25), s. 11.

³² *Katechizm Kościoła katolickiego*, dz. cyt., s. 506.

³³ Adamski F. *Rodzina – wymiar społeczno-kulturowy*, dz. cyt., s. 30.

istotne³⁴. Pozytywne relacje rodzinne i wzajemne, właściwe więzi emocjonalne członków rodziny oraz prawidłowe style wychowawcze, przyczyniające się do ukształtowania u dzieci systemu wartości, norm i sposobów zachowania, są najważniejszymi czynnikami w kształtowaniu postawy miłości. W psychologii rozwojowej podkreśla się, że o efektach wychowania nie decydują specjalne metody, lecz więzi rodziców z dziećmi³⁵.

W prawidłowej rodzinie kształtowane są postawy życzliwości i miłości wobec innych. Postawa miłości pozwala na nawiązywanie serdecznych relacji z innymi. Rodzice jako pierwsi swoją postawą określają postawę dziecka wobec seksualności, a typ udzielanej dziecku odpowiedzi ma dla niego istotne znaczenie. Uczy dziecko, jak traktować własne ciało. Wyznacza granice kontaktu między płciami, dorosłymi a dziećmi, osobami bliskimi i obcymi. Buduje podstawy do rozwoju identyfikacji i tożsamości płciowej. Prawidłowy system rodzinny stwarza każdemu z członków możliwość rozwoju, zaspokaja potrzeby emocjonalne, zachowuje właściwą równowagę pomiędzy zależnością i autonomią. W prawidłowo funkcjonującej rodzinie rodzice wdrażają właściwy model komunikacji, wzajemnego odnoszenia się względem siebie, natomiast problemy są ujawniane zaraz po pojawieniu się i są właściwie rozwiązywane.

Osobowość człowieka rozwija się w atmosferze panujących norm, zasad moralnych i reguł, ogólnych w swych założeniach, ale konkretyzowanych przez kierowane działanie i oddziaływanie na młodego człowieka. W tym procesie ważne są nie tylko wpajane zasady, ale głównie modele funkcjonowania tych zasad, które urzeczywistniają wychowujący rodzice, członkowie rodziny, wychowawcy, idole. Osobowość młodego człowieka kształtuje się też na płaszczyźnie społeczno-kulturowej. Rodzina decyduje o tym, w jaki sposób dziecko przejmie określone wartości społeczne, obyczaje i tradycje, w jaki sposób nauczy się stosować do wzorów postępowania i nabydzie umiejętności współdziałania z innymi. Rodzina uczy jednostkę takich sposobów zachowań, które pozwalają jej na porozumienie się z innymi, na współzycie społeczne uwzględniające mechanizmy interakcji. Rodzina uczy konformizmu wobec wzorów społecznych i modeli kultury.

Rodzinę można więc uznać za kolebkę osobowości. W bliskich interakcjach z matką, ojcem, rodzeństwem czy dziadkami dziecko rozwija podstawowe funkcje psychiczne i kształtuje strukturę osobowości, wrasta w świat kultury danego społeczeństwa oraz przejmuje normy postępowania i sposoby zachowania. Socjalizacja w rodzinie obejmuje więc całą osobowość człowieka i dotyczy sfery biologiczno-popędowej, psychiczno-uczuciowej, świadomościowo-moralnej oraz społeczno-kulturalnej. Bez atmosfery zaufania pomiędzy rodzicami i dziećmi niemożliwe jest dobre wychowanie seksualne. Jeżeli rodzice nie prowadzą z dziećmi rozmów na tematy ludzkiej seksualności, to między innymi dlatego, że nie zbud-

³⁴ Przygoda A. (2011). Mechanizmy socjalizacji w rodzinie. *Pedagogika Rodziny* 2011/1(1), s. 109.

³⁵ Ryś M. *Wychowanie do miłości*. www.fidesetratio.org.pl [dostęp: 24.09.2016].

wali z nimi więzi prawdziwego zaufania. Jeśli dzieci mają zaufanie do rodziców, same pobudzają ich do rozmów poprzez spontaniczne pytania czy uwagi.

Rodzice winni uświadomić sobie ogrom odpowiedzialności za właściwe wychowanie dzieci i rozwój ich sumienia. Powinni pamiętać, że rodzina wychowuje swoim życiem, swoją codziennością. Podstawowa rola w wychowaniu seksualnym winna przypadać rodzicom. Wszelkie programy szkolne w tym zakresie powinny odgrywać rolę pomocniczą i uzupełniającą. Współpraca rodziny i szkoły decyduje o pomyślności w tym przygotowaniu.

Współcześnie media stanowią jedną z największych sił, które oddziałują na jednostkę. W społeczeństwie medialnym tradycyjne kontakty bezpośrednie między ludźmi, określane przez psychologów i socjologów *face to face*, zostały zdominowane przez kontakty zapośredniczone przez media, a *wirtualność stała się rzeczywistością współczesnego człowieka*³⁶. Codziennosc nastolatków wyrastających w świecie technologii cyfrowych wygląda następująco: przed snem do łóżka zabierają laptop, po mieście chodzą z odtwarzaczem MP3, dzięki komórkom mają kontakt ze znajomymi o każdej porze³⁷.

Omawiane formy komunikacji, procesy i przemiany nie pozostają bez wpływu na edukację i kierunki jej rozwoju. Media stanowią też niezbędny element poprawnie zorganizowanego procesu kształcenia³⁸. Wpływowi mediów na edukację towarzyszy jednak pewna sprzeczność. Z jednej strony media kształtują wizerunek nauki, zaś z drugiej wydarzenia naukowe stosunkowo rzadko są przedmiotem zainteresowania mediów (najczęściej pojawiają się w charakterze ciekawostki czy sensacji)³⁹.

Internet niewątpliwie ułatwia dostęp do bogatych, przydatnych w procesie kształcenia zasobów informacyjnych, ale też dostarcza informacji bezużytecznych, nieprawdziwych, często szkodliwych⁴⁰. Oferta Internetu jest bardzo bogata, wręcz nieograniczona, jednocześnie jest to medium chaotyczne i nieuporządkowane. Badacze społeczni podkreślają nienarracyjność Internetu (nie ma ani początku, ani końca), co wpływa na sposób, w jaki młodzi korzystają z sieci. Można go określić jako stałe „podłączenie”, podczas którego użytkownik może jednocześnie pracować, bawić się i komunikować, a jego uwaga jest nieustannie podzielona. Korzystanie z nowych mediów otwiera nieznane dotąd możliwości

³⁶ Goban-Klas T. (2011). *Wartki nurt mediów. Ku nowym formom społecznego życia informacji*. Kraków: Wydawnictwo Universitas, s. 183.

³⁷ Trojanowska P. *Seksualizacja dzieci i młodzieży...*, dz. cyt., s. 59.

³⁸ Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J. (2003). *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań: Wydawnictwo eMPI2, s. 29.

³⁹ Woźniak K. *Kompetencje nauczyciela w procesie edukacji medialnej*. www.knm.uksw.edu.pl [dostęp: 17.10.2016].

⁴⁰ Podgórski R. A. (2015). Aksjologiczny wymiar Internetu (na podstawie badań ankietowych). *Media i Społeczeństwo* 5/2015, s. 22.

i jednocześnie niesie ze sobą pewne zagrożenia, jak choćby kontakt młodych ludzi z niepożądanymi treściami⁴¹.

Młody człowiek żyjący w rzeczywistości wirtualnej w niej szuka odpowiedzi na problemy dotyczące codziennego funkcjonowania, tożsamości, wartości itp. Media masowe, pełniąc różne funkcje, weszły w rolę doradców, z jednej strony zaspokajając, a z drugiej podsycając społeczne zapotrzebowanie na szeroko rozumiane poradnictwo, wzmacniając pozycję ekspertów i specjalistów od doradzania. Współczesną kulturę można więc określić mianem kultury eksperckiej⁴², w której prawda i rzetelność często konkuruje z powszechnie dostępnymi poradami dostarczonymi przez medialnych ekspertów i doradców⁴³. Adolescenci dystansujący się od tradycyjnych agend socjalizacji, takich jak szkoła, Kościół czy rodzina, w przekazach medialnych poszukują wzorów funkcjonowania zarówno interpersonalnego, jak i seksualnego⁴⁴.

Internet wydaje się więc być ważną przestrzenią przekazywania wartości, ale także antywartości. Wiele informacji pojawia się w mediach nie dlatego, że są ważne, lecz z uwagi na ich atrakcyjność, czyli ich „potencjał rozrywkowy”⁴⁵. Głosów krytycznych na temat mediów nie brakuje. I są one w pełni uzasadnione, biorąc pod uwagę liczne patologie rozpowszechniane za ich pośrednictwem⁴⁶. Młodzi odbiorcy, przebywając często w medialnym świecie marzeń, tracą zaciekanie realnym życiem, zmniejsza się ich potrzeba nawiązywania kontaktów z innymi ludźmi, nawet najbliższymi, i osłabiona zostaje chęć do nauki czy domowych obowiązków. Nie są przygotowani do trudów tego życia ani do dialogu z ludźmi i światem. Nie bez znaczenia jest też sprowadzanie przekazu do komunikatów emocjonalnych, a pomijanie odwołania do zasad i wartości. Każdy środek medialny, jeśli staje się nośnikiem zła, tym samym godzi w człowieka. Na jego zgubne działania najbardziej narażone jest młode pokolenie, które nie potrafi odrzucić wtłaczanych mu pseudowartości. Może to prowadzić do stanów patologicznych, skutkiem których młody człowiek w dorosłym życiu nie będzie potrafił kierować się prawdziwymi wartościami.

Rozwój fizyczny w przekazach medialnych najczęściej sprowadzony jest do dbania o swój wygląd (i to w celu zrobienia z siebie plastikowej Barbie lub małej Lolitki). Wszystkie czasopisma dla młodzieży prezentują nienaturalnie wyglądające, wymalowane dziewczęta. Rozwój psychiczny ograniczony jest głównie do

⁴¹ Plichta P. (2012). Miejsce nowych mediów w nauczaniu i wychowaniu, jako ważny obszar przygotowania praktycznego kandydatów do pełnienia roli nauczyciela i wychowawcy. W: D. Podgórska-Jachnik. *Dobre praktyki pedagogiczne szansą innowacyjnej edukacji*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe WSKFiT, s. 148.

⁴² Lewicki A. (2011). *Od House'a do Shreka. Seryjność w kulturze popularnej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 49.

⁴³ Dąbrowska-Cendrowska O. (2015). Guidetainment w polskich mediach – analiza zjawiska na wybranych przykładach. *Media i Społeczeństwo* 5/2015, s. 36.

⁴⁴ Jankowiak B., Gulczyńska A. *Wczesna inicjacja seksualna...*, dz. cyt., s. 184.

⁴⁵ Czarnecki P. (2008). *Etyka mediów*. Warszawa: Wydawnictwo Difin, s. 11.

⁴⁶ Podgórski R. A. *Aksjologiczny wymiar Internetu...*, dz. cyt., s. 25.

relacji dziewczyna – chłopak o raczej zabawowym charakterze. Rozwój społeczny jest traktowany marginalnie. Rozwój duchowy sprowadzony jest do świata magii i horoskopów.

Przestrzeń publiczna podlega postępującej seksualizacji. Czynnikiem stymulującym dziś młodych ludzi do aktywności seksualnej jest seksualizacja treści adresowanych do młodzieży w mediach i Internecie⁴⁷. Za przeerotyzowanie mediów wysoką cenę płaci młodzież, która nie umie poradzić sobie z zapisanymi w ich świadomości zmysłowymi obrazami. Konsekwencje seksualizacji ponoszą także młodzi chłopcy. Jedną z nich jest zaburzenie, zubożenie, utrudnienie tworzenia autentycznych relacji z dziewczętami, zarówno na poziomie związków intymnych, jak i przyjacielskich czy koleżeńskich. Ciągłe podkreślanie znaczenia wyglądu i seksapilu, jako najważniejszych atrybutów płci żeńskiej, zakłóca możliwość dostrzeżenia autentycznej osoby z całą różnorodnością cech, potencjału i potrzeb. Utrudnia to stworzenie jakiegokolwiek formy bliskości, intymności, więzi czy nawet prawdziwej znajomości⁴⁸.

Seksuolodzy i środowiska liberalne alarmują, że polskie dzieci są albo pozbawione wiedzy o seksualności człowieka, albo czerpią ją tylko z Internetu⁴⁹, a młodzi są pilnymi i zdolnymi uczniami nauczyciela – telewizji⁵⁰. Obecnie seksualność człowieka została „odseparowana” od zdolności prokreacji. Miłość sprowadzona została do flirtu, czułości, wspólnej zabawy i zapoznania się z zasadami antykoncepcji. Seks jest osierocony i pozbawiony przyszłości, z powodu ignorancji względem tajemnicy ojcostwa i macierzyństwa⁵¹. Coraz częściej obserwuje się epizodyczność oraz znikomość w kontaktach między partnerami, które skierowane są na czerpanie przyjemności ze zbliżenia seksualnego. Epizodyczność ta przedstawiana jest młodemu człowiekowi w serialach telewizyjnych, w ulubionych tytułach prasy młodzieżowej w postaci „foto stories”, a także w opowieściach idoli pop kultury o ich romansach⁵². Utrudnia to kształtowanie uczuć wyższych u młodych ludzi. Trudniej docierają do odpowiedzi na pytania egzystencjalne: *Kim jestem? Jaką wartość sobą przedstawiam? Komu na mnie zależy? Dla kogo warto żyć?* Grozi im permissywne traktowanie współżycia, seksoholizm.

Zagadnienia związane ze współżyciem seksualnym nie są prezentowane zgodnie z zasadami wychowania, ale edukacji seksualnej. Przedstawia się środki antykoncepcyjne bez odniesienia do etyki seksualnej. Edukacja seksualna nie promuje czystości i wierności, ale ponieważ zakłada, że nastolatki będą współżyć seksual-

⁴⁷ Imacka J., Bulsa M. (2012). Czasopisma młodzieżowe jako środek edukacji seksualnej. *Problemy Higieniczno-Epidemiologiczne* 2012/93(3), ss. 515.

⁴⁸ Trojanowska P. *Seksualizacja dzieci i młodzieży...*, dz. cyt., s. 70.

⁴⁹ Augustyn J. *Wychowanie seksualne...*, dz. cyt., s. 7.

⁵⁰ Kaplan A. G., Sedney M. A. (1980). *Psychology and sex roles. An androgynous perspective*. Boston - Toronto 1980, s. 213.

⁵¹ Curran D. J., Renzetti C. M. (2005). *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 44.

⁵² Bauman Z. (2003). *Razem osobno*. Wrocław: Wydawnictwo Literackie, ss. 129–130.

nie, uczy zapobiegania ciąży i chorobom przenoszonym drogą płciową jako niechcianym konsekwencjom.

Młodzi ludzie coraz częściej uznają Internet jako podstawowe źródło rozrywki, a nagość często traktują jak coś normalnego, niebędącego tematem tabu. Współczesny rozwój komputerów, Internetu, telefonii komórkowej sprawił, że młodzież coraz częściej wykorzystuje je jako pole do prezentowania erotyki, zyskując przestrzeń wolną od kontroli rodziców, także w sferze seksualności⁵³. Jednakże niewinna z pozoru zabawa z czasem może przeobrazić się w przestępstwo internetowe zwane cyberprzestępstwem.

We współczesnej kulturze dominuje przekaz audiowizualny. Szczególnym problemem jest korzystanie przez młodzież z pornografii internetowej. Młodzież jest tu grupą szczególnie narażoną z racji ciekawości związanej z dojrzewaniem. Brak właściwych regulacji prawnych powoduje, że w Polsce dzieci i młodzież mają łatwiejszy dostęp do pornografii internetowej, co więcej, są narażone na przypadkowy, niechciany z nią kontakt⁵⁴.

Pornografia internetowa szkodzi rozwojowi emocjonalnemu, osobowościowemu i społecznemu. Grozi odhumanizowaniem ludzkiej miłości i seksualności; jest degradacją człowieczeństwa, ponieważ godzi w osobową godność i wolność człowieka, niszczy jego cel i sens życia, hierarchię wartości, zdolność empatii, samokontrolę, zaburza poczucie więzi z innymi i ze światem transcendentnym⁵⁵. W pornografii internetowej seks jest oddzielony od miłości, więzi, czułości. Kontakt z pornografią internetową skutkuje chęcią praktykowania zachowań seksualnych zakodowanych w tym przekazie, zważywszy na proces modelowania jako niezbędny czynnik kształtowania postaw młodego człowieka⁵⁶. Pornografia jest powodem spadku osiągnięć szkolnych i aspiracji życiowych. Młodzież, która z niej korzysta, doświadcza niepokoju, wewnętrznego rozdrażnienia i poczucia winy. Pornografia może być przyczyną nadpobudliwości psychoruchowej lub zahamowania psychoruchowego, zaburzeń zachowania (ucieczki, problemy szkolne, sięganie po używki), objawów nerwicowych i zaburzeń psychosomatycznych. Jest także przyczyną powstawania patologii seksualnych i zachowań przestępczych. Pornografia kształtuje u młodych wypaczony i negatywny obraz świata i relacji międzyludzkich. Świat jawi się jako rzeczywistość, która nie jest w stanie zaspokoić ich podstawowych potrzeb: bezpieczeństwa i miłości.

Wśród skutków pornografii wymienia się efekt uzależnienia, który powoduje, że osoba uzależniona sięga systematycznie po treści pornograficzne. Następnie wskazuje się na efekt eskalacji, który domaga się coraz silniejszych wrażeń. Dlatego niejednokrotnie „stali” amatorzy pornografii sięgają w końcu po dewia-

⁵³ Bębas S. *Seksting – nowe zagrożenia...*, dz. cyt., s. 431.

⁵⁴ MEN. *Zagrożenia pornografią...*, dz. cyt.

⁵⁵ Sykut B. *Wpływ pornografii na psychikę*, dz. cyt.

⁵⁶ Strykowska J. (2000). Modelowanie jako mechanizm wyjaśniający oddziaływanie mediów. *Edukacja Medialna* 2000/2, s. 38.

cyjne formy zaspokajania potrzeb seksualnych lub uczuciowych. Osoba uwikłana w pornografię traci zdolność krytycyzmu i nie dostrzega zła swych patologicznych zachowań⁵⁷.

Siłę wpływu mass mediów na postawy i system wartości młodzieży obserwuje się od lat. Wartości przekazywane w domu rodzinnym okazały się za słabe i nie wytrzymały zderzenia z przekazem mediów i napływem kultury zachodniej. Obserwuje się proces westernizacji, czyli przejmowania przez młodzież, często bezkrytycznie, różnych wartości i stylu życia oferowanego w kulturze masowej, a opartej na wzorcach zachodnich⁵⁸. Sprzeczność wartości wpajanych przez dom, Kościół, media i kolegów wywołuje dezorientację i chaos w systemie wartości młodego człowieka.

Naczelną wartość stanowi człowiek i jego godność. Z tej wartości płyną trzy kolejne fundamentalne: prawda, dobro i piękno. Z nich zaś można wyprowadzić takie wartości jak: życzliwość, sprawiedliwość, odpowiedzialność, pokój, rodzina, przyjaźń itp. Jest to niewątpliwie zwarty system. Pojawia się jednak pytanie o powody, dla których należy mówić prawdę, czynić dobro, chronić i podziwiać piękno. Odpowiedź na nie leży w wymiarze duchowym, u podłoża którego znajduje się godność osoby ludzkiej. Doświadczenie uczy, że nie można mówić o dojrzałej osobowości, jeżeli te wartości nie zostaną wpojone. Wartości tych nazbyt często brakuje w programach medialnych adresowanych do młodych. Niestety, człowiek jest tam przedstawiany jak przedmiot, nie jako osoba, i często jest oceniany podobnie jak towar.

Ponieważ młody człowiek nie ma jeszcze ukształtowanego charakteru i nie osiągnął pełnej dojrzałości, nie potrafi on w sposób świadomy poruszać się w świecie mediów. Zatem od dorosłych zależy, kogo młodzież będzie uznawać za autorytety.

W szkołach należy propagować szeroką wiedzę o konsekwencjach oglądania przez młodych nieodpowiednich programów, trzeba uczyć poruszania się w świecie mediów i oddzielania tego, co dobre, od tego, co złe⁵⁹. Młode pokolenie powinno być przygotowane do krytycznego oraz twórczego odbioru mediów, aby przekazy i informacje, które do nich docierają, były jak najbardziej wartościowe i jak najmniej szkodliwe.

⁵⁷ Kornas-Biela D. (2000). Pornografia krzywdą wyrządzaną rodzinie. *Służba Życiu*, nr 1–2, s. 5.

⁵⁸ Wróblewska W. *Postawy młodzieży w sferze seksualnej w Polsce w okresie przemian a potrzeba edukacji*. www.aids.gov.pl [dostęp: 14.09.2016].

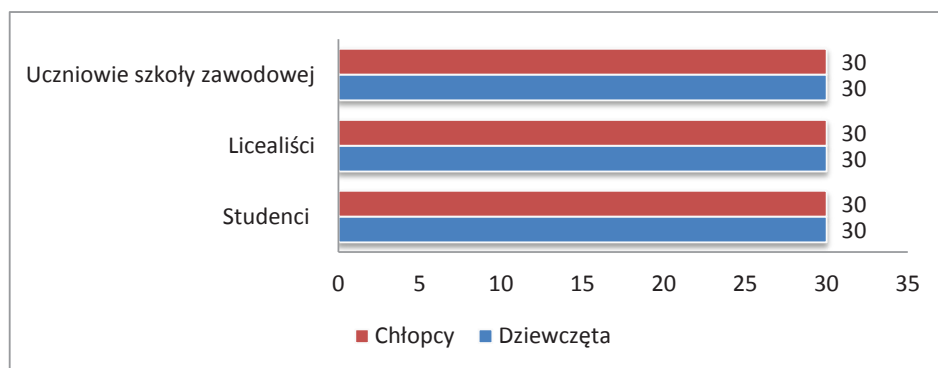
⁵⁹ Pożyczka S. (2012). Placówki oświatowe jako element kształcenia i wychowania medialnego młodego pokolenia. *Humanum* 9(2), s. 303.

Wyniki badań

Badania dotyczące edukacji seksualnej młodzieży zostały przeprowadzone przez współautorkę artykułu w ramach pracy magisterskiej. Celem badań było poznanie poziomu edukacji seksualnej badanej młodzieży.

Charakterystykę badanej grupy przedstawia poniższy wykres.

Wykres: Liczba badanych z uwzględnieniem płci i rodzaju szkoły



Źródło: opracowanie własne.

Badaniami prezentowanymi w niniejszej analizie objęto populację 180 młodych ludzi z trzech środowisk edukacyjnych: studentów, licealistów, uczniów zasadniczych szkół zawodowych. W każdym środowisku kształcenia przebadano 60 osób (30 dziewcząt i 30 chłopców).

Badani uczniowie szkoły zawodowej to młodzież uczęszczająca do Zespołu Szkół Techniki Rolniczej im. Wincentego Witosa w Piotrowicach. Młodzi ludzie kształcą się tam w różnych kierunkach zawodowych, np. elektryk, ślusarz, fryzjer, sprzedawca, ogrodnik, mechanik pojazdów samochodowych, kucharz małej gastronomii, operator obrabiarek skrawających, blacharz samochodowy, piekarz, lakiernik, monter instalacji urządzeń sanitarnych, stolarz, krawiec, introligator. Zespoły klasowe są zasadniczo koedukacyjne, choć zróżnicowane zgodnie z profilem kształcenia. Młodzież ucząca się w Zespole Szkół Techniki Rolniczej pochodzi z rozległych terenów ziemi lubelskiej, w związku z tym ma do dyspozycji internat, z którego korzysta znaczna liczba uczniów. Respondenci niniejszych badań to uczniowie różnych kierunków zawodowych.

Młodzież licealna, która brała udział w badaniach, uczęszcza do Liceum Ogólnokształcącego w Zespole Szkół nr 2 im. M. Reja w Kraśniku. Respondenci to uczniowie klasy IIa o profilu matematyczno-fizycznym (klasa matematyczna) i klasy IIc o profilu biologiczno-chemicznym (klasa medyczna). W szkole funkcjonują także inne klasy licealne (biologiczna, matematyczno-ekonomiczna,

informatyczna i politologiczno-prawnicza). W skład Zespołu wchodzi ponadto Technikum Ekonomiczne. Młodzież pochodzi z Kraśnika i okolicznych miejscowości. Każdy zespół klasowy tworzy grupa koedukacyjna określona profilem kształcenia.

Uczestniczący w badaniach studenci to losowo wyłoniona młodzież studiująca w Wyższej Szkole Ekonomii i Innowacji w Lublinie. Uczelnia kształci na różnych kierunkach w następujących dziedzinach: administracji, bezpieczeństwa wewnętrznego, ekonomii, finansów i rachunkowości, pedagogiki, psychologii, transportu, informatyki, mechaniki i budowy maszyn, logistyki, zarządzania, fizjoterapii, pielęgniarstwa i zdrowia publicznego. Społeczność akademicką tworzą studenci różnych krajów, zwłaszcza bloku wschodniego Europy.

Problem główny badań sformułowano w postaci pytania: Jaki jest poziom edukacji seksualnej badanej młodzieży? W oparciu o problem główny określono następujące problemy szczegółowe:

1. Kiedy i jak badana młodzież podejmuje inicjację seksualną?
2. Jaki jest poziom elementarnej wiedzy na temat seksualności człowieka?
3. Jakie są źródła edukacji seksualnej młodzieży?
4. Jaką wizję własnej rodziny prezentują badani?
5. Jaka jest ocena promowanych obecnie trendów antykoncepcyjnych?

Odnosząc się do pierwszego problemu badawczego, sformułowano wniosek o wczesnej inicjacji seksualnej młodzieży – 26% respondentów podało wiek 16 lat (uzyskano porównywalne wyniki we wszystkich badanych grupach). Badana młodzież wskazywała jednocześnie, że inicjacja seksualna miała miejsce z użyciem prezerwatywy (około 80% w każdej grupie badawczej) albo bez stosowania środków antykoncepcyjnych (23% w grupie studentów). Najbardziej stresogenna podczas inicjacji seksualnej była dla badanych możliwość poczęcia (taką odpowiedź podało 80% badanych uczniów szkoły zawodowej i licealistów oraz 60% studentów).

Niezadowalający okazał się poziom elementarnej wiedzy badanych na temat seksualności człowieka. Młodzież bardzo słabo radziła sobie ze wskazaniem lokalizacji poczęcia. Odpowiedzi prawidłowej udzieliło zaledwie po 23% badanych licealistów i studentów oraz 40% uczniów szkoły zawodowej. Trochę lepiej było z definicją początku życia ludzkiego. Jednak i w tym przypadku zaledwie 64% określiło prawidłowo początek życia ludzkiego, wskazując na moment zapłodnienia. Uzyskano porównywalne wyniki w każdej grupie kształcenia. Odnosząc się do żywotności komórki jajowej, zaledwie 32% badanych podało prawidłową odpowiedź. Najwyższy odsetek poprawnych odpowiedzi wskazali studenci, jednak grupa poprawnie odpowiadających stanowiła zaledwie 40% badanych z tego środowiska.

Badana młodzież słabo radzi sobie ze znajomością chorób przenoszonych drogą kontaktów seksualnych. AIDS, kiła i rzeżączka – to choroby najczęściej wymieniane przez respondentów w każdej grupie kształcenia. Jeśli chodzi o wie-

dzę dotyczącą przyczyn zakażenia HIV, młodzież najczęściej podawała kontakt z krwią oraz wielość partnerów, natomiast marginalizowała bliskość genitalną jako czynnik ryzyka zakażenia.

Analiza wyników badań pozwala zatem wnioskować o niskim poziomie wiedzy badanych na temat fizjologicznych uwarunkowań seksualności człowieka. Zaobserwowano także istotną różnicę pomiędzy samooceną respondentów a realnym poziomem ich wiedzy. Na uwagę zasługuje fakt, iż badana młodzież, z każdego poziomu kształcenia, posiada wysoką samoocenę własnej wiedzy na temat seksualności człowieka – 143 osoby (79% badanych) stwierdziły, że wystarczająco dużo wiedzą na temat życia seksualnego. Brak samokrytycyzmu badanej młodzieży jest wysoce niepokojący w obliczu niskiego poziomu wiedzy rzeczywistej, potwierdzonej uzyskanymi wynikami. Warto przy tym nadmienić, iż dla niemal połowy każdej badanej grupy współżycie seksualne wiąże się z „odpowiedzialnością”. Z „dobrą zabawą” kojarzą ją jedynie uczniowie szkoły zawodowej (35%), a jako „sprawę dorosłych” postrzegają ją wyłącznie studenci (23%).

Trzeci problem badawczy dotyczył źródeł edukacji seksualnej młodzieży. Na podstawie wyników badań można wnioskować, iż wiodącym kanałem edukacji seksualnej jest Internet (dla 60% każdej grupy badawczej), który służy także młodym do rozwiązywania intymnych problemów, na co wskazało 91 osób (51%). Główne akcenty w ocenie pornografii młodzież położyła na fakt regresji rozwoju emocjonalnego (22% – licealiści, 23% – uczniowie szkoły zawodowej, 38% – studenci) i zagrożenie uzależnieniem od niej (32% – uczniowie szkoły zawodowej, 43% – studenci i 47% – licealiści). Tylko dla grupy uczniów szkoły zawodowej (18%) pornografia w znaczącym stopniu służy edukacji seksualnej.

Kolejnym elementem badań było odniesienie do wizji własnej rodziny badanej młodzieży. Badana młodzież w większości chce założyć własną rodzinę w wieku 25–30 lat (94 osoby, co stanowi 52% badanych) oraz w wieku 20–25 lat (56 osób, stanowiących 31% respondentów); planuje średnio dwoje dzieci (92 osoby, tj. 51%) oraz troje i więcej (55 osób, tj. 31%). Nadmienić należy, iż badania zrealizowano przed wprowadzeniem programu rządowego „500+”. W całej badanej populacji znalazło się jednak 10% respondentów (19 osób), którzy nie chcą mieć dzieci. Wśród największych zagrożeń współczesnej rodziny badani najczęściej wymieniali rozwód rodziców i ich daleki wyjazd zarobkowy, natomiast wśród czynników utrudniających założenie rodziny: toksyczną relację z rodzicami, wczesną inicjację seksualną oraz uzależnienie od pornografii. Szansę na pokonywanie trudności małżeńskich młodzi widzą w cierpliwych dyskusjach uczestników sporu.

Ostatnią część badań poświęcono temu, jak młodzież postrzega i ocenia antykoncepcję. Zdecydowana większość w każdej badanej grupie twierdziła, że antykoncepcja jest kwestią odpowiedzialności – 128 osób (71% badanych). Jako zdanie prawdziwe o antykoncepcji młodzież najczęściej wybierała stwierdzenie, iż antykoncepcja wnosi komfort w dziedzinę seksualności (35% – licealiści, 42% – uczniowie szkoły zawodowej, 57% – studenci). W ocenie prezerwatywy – w każdej

badanej grupie - podkreślano jej ochroną funkcję przed zakażeniem HIV (57% – uczniowie szkoły zawodowej, 57% – licealiści, 45% – studenci). Ulotki specyfików antykoncepcyjnych w oczach badanej młodzieży zasługują na zaufanie i budzą poczucie bezpieczeństwa. Wśród badanych 61 (34%) osób twierdziło, iż ulotki środków antykoncepcyjnych są opracowane rzetelnie, a według 59 osób (33%) dają poczucie bezpieczeństwa. Z przeprowadzonych badań wynika jednoznacznie, iż młodzież pozytywnie ocenia promowane specyfiki antykoncepcyjne, marginalnie akcentując ich nieskuteczność czy szkodliwość.

Po analizie wyników przeprowadzonych badań nasuwają się następujące wnioski:

- inicjacja seksualna jest dziś wczesnym doświadczeniem młodzieży (16 lat),
- badana młodzież wykazuje istotne braki w zakresie edukacji seksualnej,
- młodzież w dziedzinie seksualnej jest dziś edukowana głównie kanałem internetowym,
- młodzi zasadniczo nie planują odkładania w czasie wejścia w związek małżeński, ale planują małą liczbę potomstwa,
- badana młodzież bezkrytycznie ocenia promowane dziś trendy antykoncepcyjne.

Z przedstawionego powyżej materiału jasno wynika, jak ważna jest edukacja seksualna w rozwoju i wychowaniu młodego człowieka i jak dużą rolę odgrywają w tym procesie rodzice, szkoła i media. Edukacja seksualna i wychowanie wzajemnie się przenikają i uzupełniają, tworzą podstawę drogi młodych ludzi ku dorosłości, kształtując ich seksualność i gotowość do odpowiedzialnego pełnienia roli ojca i matki.

Olimpia Gogolin, Eugeniusz Szymik

Uniwersytet Śląski

Współpraca rodziców z nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej w świetle badań sondażowych

The cooperation between parents and early childhood education teachers in the light of surveys

Streszczenie

Celem artykułu jest przybliżenie różnorodnych form współpracy rodziców ze szkołą, sposobów jej podejmowania i oceny. Chodzi tutaj również o poznanie opinii rodziców i nauczycieli na temat ich wzajemnych kontaktów. Część teoretyczna definiuje pojęcie „formy współpracy”, dokonuje charakterystyki podstawowych form współpracy rodziców ze szkołą. Część praktyczna prezentuje analizę wyników badań sondażowych, opartych na technice ankiety, z wykorzystaniem kwestionariusza jako narzędzia badawczego. Badania te zostały przeprowadzone wśród rodziców i nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej na terenie Gminy i Miasta Czerwionka-Leszczyny.

Summary

The purpose of the article is to introduce various forms of cooperation between parents and school, ways of making an evaluation. It is also meant to acknowledge the opinion of parents and teachers about their mutual contacts. The theoretical part defines the term „forms of cooperation”, it makes the characteristics of the basic forms of cooperation between parents and school. The practical part presents the analysis of the results of surveys research, based on the technique of the survey, using a questionnaire as a research tool. These studies were conducted among parents and early childhood education teachers in the commune and Czerwionka-Leszczyn town.

Słowa kluczowe: współpraca rodziców ze szkołą, badania sondażowe

Key words: cooperation of parents with school, survey research

Wprowadzenie

Współcześnie kładzie się ogromny nacisk na wielopłaszczyznową współpracę rodziców ze szkołą oraz poszczególnymi nauczycielami, obejmującą różne obszary. Problem ten nurtuje już od dawna wielu pedagogów, bowiem dobro dziecka powinno być troską nie tylko rodziców, ale i wychowawców. O ile dom daje dziecku poczucie akceptacji, dobroci, miłości i bezpieczeństwa, o tyle szkoła zapewnia mu zdobycie wiedzy i umiejętności, a także poszerza krąg jego zainteresowań oraz uczy współdziałania i współpracy w grupie.

Wincenty Okoń definiuje pojęcie współpracy następująco: *współdziałanie ze sobą jednostek lub grup ludzi wykonujących swoje cząstkowe zadania, aby osiągnąć jakiś wspólny cel; opiera się na wzajemnym zaufaniu i lojalności oraz na podporządkowaniu się celowi, należyście uświadomionemu sobie przez wszystkie jednostki lub grupy*¹.

Praktyka dydaktyczna pokazuje, że praca nauczyciela winna być nastawiona na relacje interpersonalne na linii nauczyciel – uczeń oraz nauczyciel – rodzic. Współpraca nauczycieli z rodzicami sprzyja wszechstronnemu rozwojowi dziecka, z perspektywy nauczyciela pozwala na bliższe poznanie ucznia, a co za tym idzie, lepsze zrozumienie jego zachowań, a w razie potrzeby przezwyciężanie i zapobieganie trudnościom w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Kontakt rodziców z nauczycielem budzi w nich *poczucie wpływu na to, co się dzieje z ich dziećmi, czego i w jaki sposób są uczone, jak są traktowane*².

Cele i zasady współpracy

Mieczysław Łobocki za najważniejszy cel współdziałania nauczycieli z rodzicami uznaje usprawnienie pracy dydaktyczno-wychowawczej rodziców i nauczycieli z dziećmi. Nie mniej istotne są: głębsze poznanie się rodziców i nauczycieli, a w konsekwencji umacnianie więzi emocjonalnych między partnerami współpracy; wskazywanie rodzicom skutecznych form zabiegów pedagogicznych, które umożliwiłyby im efektywną pomoc w zakresie działań wychowawczych. Ważną kwestią jest także zachęcanie rodziców do uczestnictwa w różnych przedsięwzięciach organizowanych przez szkołę.

Zasady współpracy nauczycieli i rodziców opierają się, w ujęciu M. Łobockiego, na kilku aksjomatach. Są to: pozytywna motywacja, partnerstwo, wielostronny przepływ informacji, jedność oddziaływań oraz aktywna i systematyczna współpraca.

- Zasada pozytywnej motywacji zakłada chęć dobrowolnego współdziałania nauczycieli i rodziców, a także rozumienie wpływających z niej korzyści.

¹ Okoń W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Żak, s. 465.

² Babich M. (2002). *Jak współpracować z rodzicami „trudnych” uczniów?* Warszawa: WSiP, s. 7.

- W myśl zasady partnerstwa nauczyciele i rodzice stają się równorzędnymi partnerami wspólnie podejmującymi decyzje i w takim samym stopniu ponoszącymi za nie odpowiedzialność.
- Trzecia zasada sprowadza się do wielokierunkowego porozumiewania się nauczycieli z rodzicami, samych nauczycieli oraz samych rodziców.
- Istotą zasady jedności oddziaływań jest realizowanie identycznych celów wychowania, prowadzących do pogłębienia więzi emocjonalnych dzieci zarówno z rodziną, jak i ze szkołą.
- Przez zasadę aktywnej i systematycznej współpracy M. Łobocki rozumie potrzebę czynnego i stałego zaangażowania się obydwu stron w wykonywanie zadań, wynikających z nawiązanej współpracy.

Zasady te dowodzą, że ważne jest, aby nauczyciel postrzegał rodzica jako kluczowego partnera, a rodzice widzieli w nauczycielu eksperta i doradcę w procesie nauczania i wychowania.

Formy współpracy nauczycieli z rodzicami

Istnieje bardzo wiele form współpracy szkoły z rodzicami, a każda z nich daje określone efekty. Warto zatem określić, czym jest sama forma współpracy. Forma współpracy jest to swego rodzaju sposób postępowania w określonej sytuacji z drugim człowiekiem. W szkole działalność ta sprowadza się przede wszystkim do kontaktu rodziców ze szkołą i szkoły z rodzicami. Realizuje się ona na trzech płaszczyznach: indywidualnej, zbiorowej i grupowej.

Indywidualne formy współpracy szkoły z rodzicami polegają na nawiązaniu kontaktu z wszystkimi rodzicami w ten sam sposób, przy czym kontakt ten jest realizowany indywidualnie i oddzielnie z każdym rodzicem. M. Łobocki zaliczył do nich: konsultacje pedagogiczne, prowadzenie korespondencji, rozmowy telefoniczne oraz wizyty domowe.

Formy zbiorowej współpracy mają na celu kontakt nauczycieli z wszystkimi rodzicami jednocześnie, w tym samym czasie; dotyczą tych samych tematów z życia szkoły. Z formami zbiorowymi łączy się także współpraca grupowa, różniąc się od nich jedynie tym, że podczas spotkań grupowych rozmowy są prowadzone z grupą konkretnych rodziców, którzy bądź to chcą się zaangażować w działalność szkoły, bądź też ich dzieci sprawiają większe kłopoty wychowawcze.

Wśród różnorodnych form zbiorowej i grupowej współpracy szkoły z rodzicami na szczególną uwagę zasługują takie jak: spotkania ze specjalistami, rada rodziców, imprezy okolicznościowe i uroczystości szkolne, w tym „dni otwarte”, oraz zajęcia warsztatowe. Kluczową formą są także zebrania ogólne (na potrzeby niniejszego artykułu poprzez zebrania ogólne rozumie się także wywiady),

które Anna Radziwiłł definiuje jako *najbardziej stereotypową, a zarazem stałą formę kontaktu nauczyciela wychowawcy z rodzicami*³.

Wszystkie formy współpracy rodziców ze szkołą mają na celu wspólne i ukierunkowane działania na rzecz dobra dziecka i jego wszechstronnego rozwoju, a także przyczyniają się *do coraz lepszego funkcjonowania szkoły i rodziny jako środowisk wychowawczych wzajemnie się uzupełniających*⁴. Jednakże warto też podkreślić, że *bez otwartej postawy rodziców szkoła nie jest w stanie budować pozytywnych relacji z rodzicami, bez współpracy z rodzicami mamy dysfunkcyjną szkołę*⁵.

Wyniki badań i ich opis

Chcąc dowiedzieć się, jak faktycznie kształtuje się współpraca rodziców ze szkołą i szkoły z rodzicami, przeprowadziliśmy badania. Za najbardziej przydatną uznaliśmy metodę sondażu diagnostycznego, opartą o technikę ankiety, z wykorzystaniem kwestionariusza jako narzędzia badawczego. Metoda ta pozwoliła nam na uzyskanie informacji dotyczących opinii respondentów na temat interesującego nas zagadnienia.

Kwestionariusz był anonimowy i skierowany do dwóch grup odbiorców. Badania zostały przeprowadzone wśród rodziców i nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na terenie miasta Czerwionka-Leszczyny, które usytuowane jest w powiecie rybnickim, w województwie śląskim. Miasto liczy około 15 tys. mieszkańców, spośród których większość pracuje w górnictwie (mężczyźni) oraz w handlu (kobiety). Łącznie sondażem objętych zostało 21 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (były to same kobiety) oraz 102 rodziców, w tym: 80 kobiet (co stanowi 78%) i 22 mężczyzn (22%).

Pytania kwestionariusza adresowanego do nauczycieli miały jednolitą konstrukcję – były to pytania zamknięte. W ankiecie przeznaczony do rodziców pojawiło się jedno pytanie otwarte. Ankieta skierowana do nauczycieli obejmowała 9 pytań, natomiast kwestionariusz adresowany do rodziców – 11.

Opinie obydwu grup respondentów zostały ujęte w formie wykresów, którym towarzyszy krótki opis.

Pytanie pierwsze dotyczyło częstotliwości kontaktu rodziców ze szkołą lub nauczycielem. Wśród proponowanych odpowiedzi znalazły się: *codziennie, raz w tygodniu, raz w miesiącu, tylko z okazji zebrań ogólnych*. Wyniki kształtują się następująco:

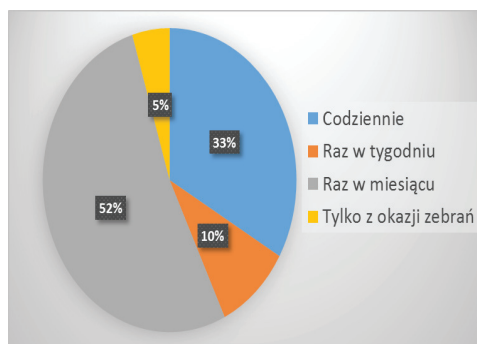
³ Radziwiłł A. (1975). *O współdziałaniu między szkołą a domem*. Warszawa: WSiP, s. 178.

⁴ Dziurzyński K. (2014). Współpraca szkoły z rodzicami – na marginesie pewnego badania edukacyjnego. *Journal of Modern Science* 2014, nr 1(20), s. 54.

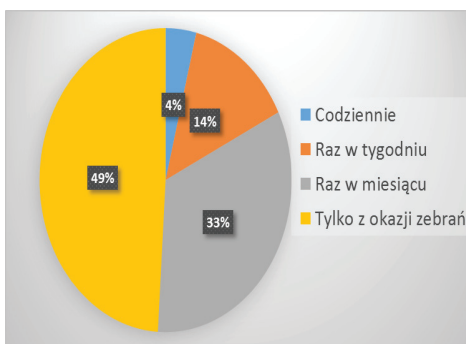
⁵ Banasiak M. (2013). *Współpraca rodziców ze szkołą w kontekście reformy edukacji w Polsce*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 40.

Wykres 1. Częstotliwość kontaktu rodziców ze szkołą lub nauczycielem.

Wykres 1.1. Nauczyciele



Wykres 1.2. Rodzice



Źródło: opracowanie własne.

Przyglądając się powyższym wynikom, nie sposób nie zauważyć rozbieżności w odpowiedziach dwóch grup ankietowanych. Uwidacznia się to przede wszystkim w wyborze odpowiedzi *codziennie*. O ile odsetek nauczycieli, którzy wybrali tę opcję, wyniósł 33%, o tyle w przypadku rodziców odpowiedź ta uzyskała zaledwie 4%.

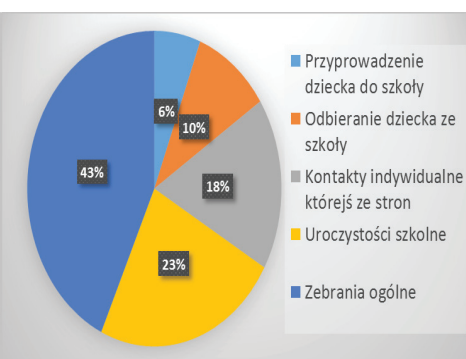
Drugie pytanie stanowiło uszczegółowienie poprzedniej kwestii i odnosiło się do okazji powodujących częstsze kontakty rodziców z nauczycielem bądź ze szkołą. Wyniki przedstawiają poniższe wykresy.

Wykres 2. Powody kontaktu szkoły z rodzicem i rodziców ze szkołą.

Wykres 2.1. Nauczyciele



Wykres 2.2. Rodzice



Źródło: opracowanie własne.

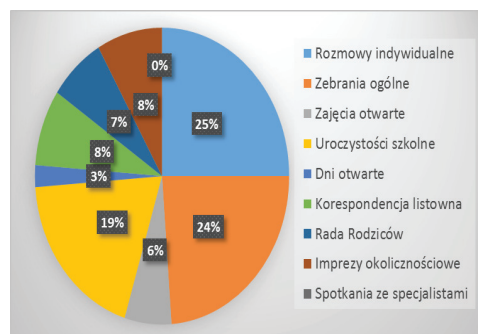
Analizując powyższe wyniki, można stwierdzić, że w opinii rodziców najczęstszymi powodami ich kontaktu ze szkołą lub nauczycielkami edukacji wczesnoszkolnej są: przyprowadzanie dziecka do szkoły (43%) oraz uroczystości szkolne

(23%). Wyniki te nieznacznie odbiegają od wyników uzyskanych od badanych nauczycieli. Przyprawdanie dziecka do szkoły (24%) w tym przypadku zajęło pod względem procentowym drugie miejsce, tuż obok kontaktów indywidualnych którejs ze stron (również 24%), a na czoło wysunęły się zebrania ogólne (25%).

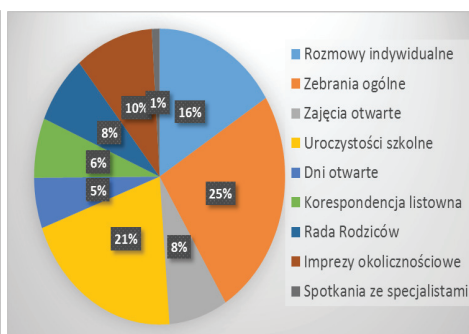
Kolejną poruszoną w ankiecie kwestią były formy współpracy stosowane w szkole. Respondentom zaproponowano 9 odpowiedzi. Tak oto rozłożyły się wartości procentowe:

Wykres 3. Najczęściej wykorzystywane formy współpracy

Wykres 3.1. Nauczyciele



Wykres 3.2. Rodzice

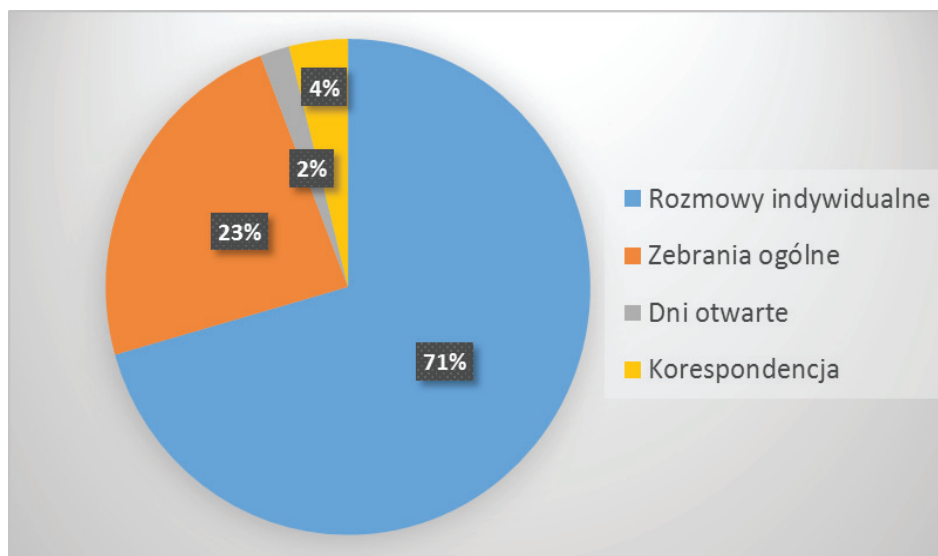


Źródło: opracowanie własne.

Z powyższego wykresu wynika, że najwięcej rodziców deklaruje, że w szkole, do której uczęszczają ich dzieci, najczęściej stosowanymi formami współpracy są: zebrania ogólne (25%) oraz uroczystości szkolne (21%). Najwięcej nauczycieli opowiada się za rozmowami indywidualnymi (25%) i zebraniem ogólnym (24%).

Form współpracy dotyczyło również pytanie czwarte kwestionariusza skierowanego do rodziców. Zadaniem rodziców było wskazanie tej formy współpracy, która dostarcza im najwięcej informacji na temat ich dzieci. Wyniki przedstawiają się następująco:

Wykres 4. Formy współpracy

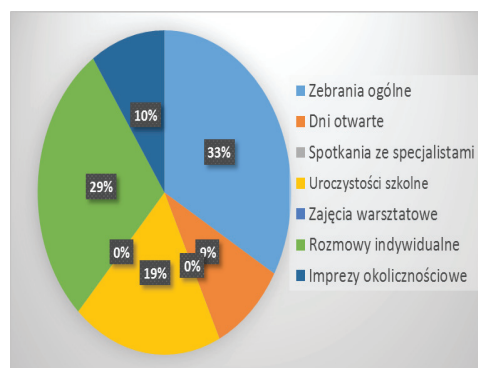
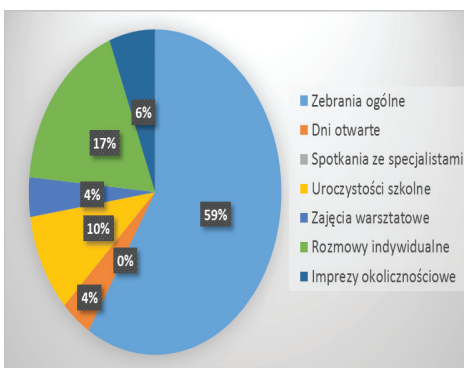


Źródło: opracowanie własne.

Nie dziwi fakt, że najczęściej, bo aż 71% rodziców, zadeklarowało, że to rozmowy indywidualne dostarczają im najwięcej informacji o dziecku, gdyż to właśnie one *sprzyjają* – jak wskazuje A. Rowicka – *budowaniu więzi i zaufania we wzajemnych relacjach między szkołą a rodziną, a tym samym przełamują bariery nieufności i uprzedzeń*⁶.

Form współpracy dotyczyło również następne pytanie. Tym razem jednak zadaniem respondentów było wskazanie form, z których, w opinii badanych, rodzice korzystają najczęściej. Głosy rozłożyły się następująco:

⁶ Rowicka A. (2013). Współpraca nauczycieli z rodzicami uczniów sprawiających trudności wychowawcze. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 2013, nr 1, s. 43.

Wykres 5. Formy współpracy preferowane przez rodziców**Wykres 5.1. Nauczyciele****Wykres 5.2. Rodzice**

Źródło: opracowanie własne.

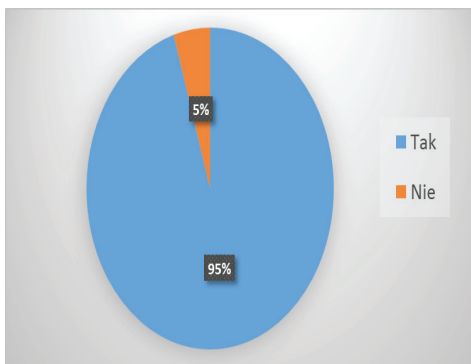
Jak łatwo zauważyć, trzy odpowiedzi, które zdobyły największe poparcie wśród ankietowanych, są identyczne w przypadku obydwu grup respondentów. Różnią się one jedynie wartościami procentowymi. Wśród rodziców zdecydowanie, bo aż o 42% w stosunku do drugiego miejsca przeważają *zebrania ogólne* (59%), podczas gdy tę formę wskazało jedynie 33% nauczycieli. Podobną przepaść dzieli *rozmowy indywidualne*: odsetek nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej, które wybrały tę możliwość, wynosi 29%, a wśród rodziców zaledwie 17%. Trzecią najczęściej zaznaczaną opcją były *uroczystości szkolne* – 19% nauczycieli i 10% rodziców.

Godna uwagi jest też różnica w wyborze odpowiedzi *zajęcia warsztatowe*. O ile 4% rodziców zadeklarowało, że korzysta z tej formy współpracy, o tyle żadna z nauczycielek nie podkreśliła tego faktu.

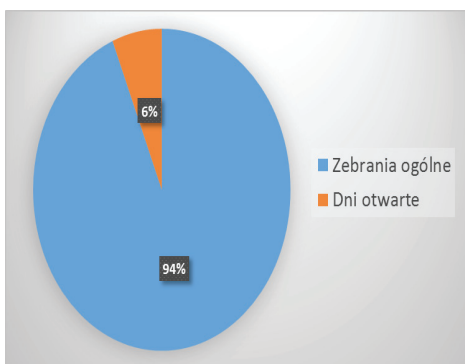
Kolejnym istotnym problemem badawczym była regularność uczestnictwa rodziców w zebraniach ogólnych. Wyniki przedstawiają się następująco:

Wykres 6. Uczestnictwo rodziców w zebraniach ogólnych

Wykres 6.1. Nauczyciele



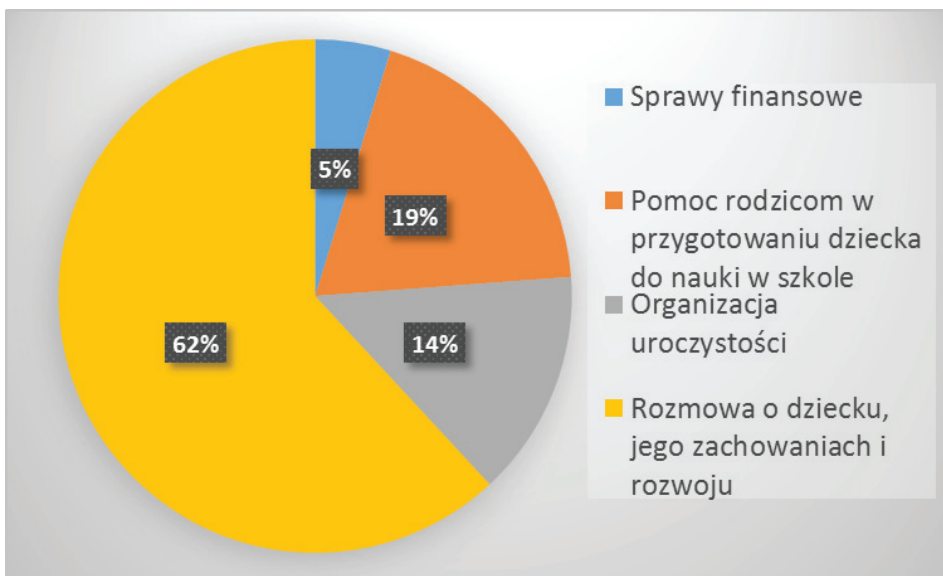
Wykres 6.2. Rodzice



Źródło: opracowanie własne.

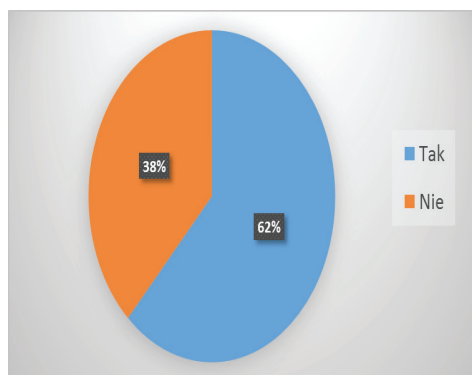
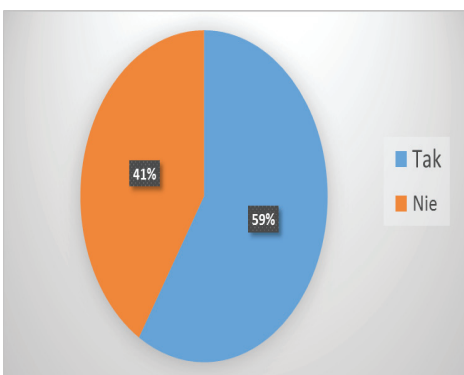
Następną ważną kwestią była tematyka poruszana podczas zebrania ogólnych z rodzicami. Pytanie to pojawiło się jednak wyłącznie w kwestionariuszu skierowanym do nauczycieli. Odpowiedzi ukształtowały się następująco:

Wykres 7. Tematyka zebrania ogólnych z rodzicami



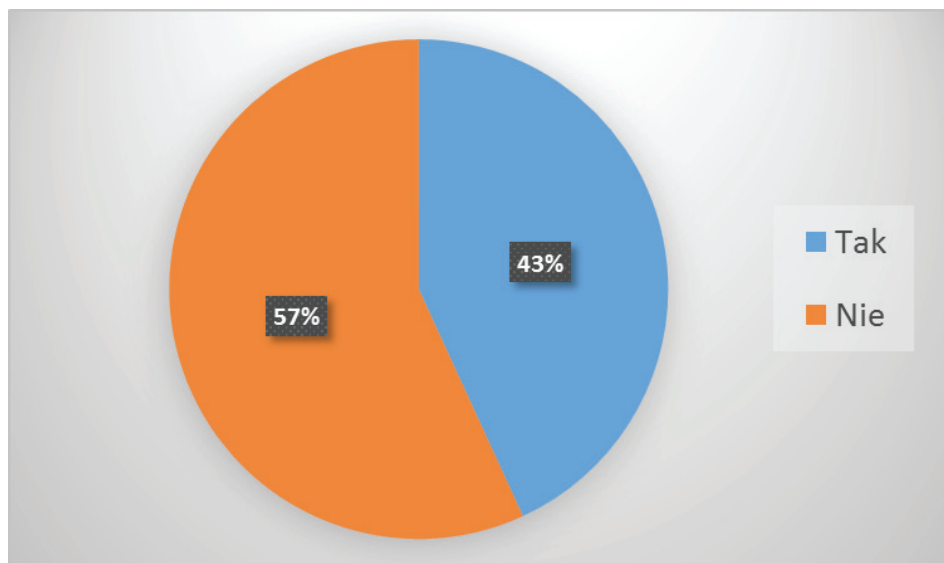
Źródło: opracowanie własne.

Pytanie 7 ankiety dotyczyło uczestnictwa rodziców w zajęciach otwartych lub warsztatowych organizowanych przez szkołę.

Wykres 8. Uczestnictwo rodziców w zajęciach otwartych lub warsztatowych**Wykres 8.1. Nauczyciele****Wykres 8.2. Rodzice**

Źródło: opracowanie własne

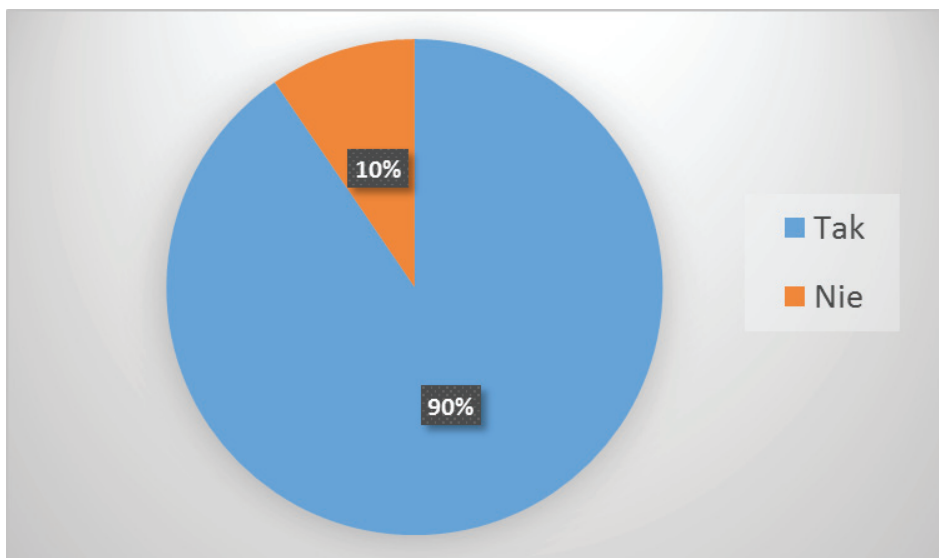
Przedstawione dane wskazują, że rodzice chętnie biorą udział w przygotowanych specjalnie dla nich zajęciach. Niemniej, czego dowodzą wyniki uzyskane w odpowiedzi na kolejne pytanie, ich zaangażowanie w organizację różnych uroczystości i imprez szkolnych jest mniejsze.

Wykres 9. Pomoc rodziców w organizacji uroczystości i imprez szkolnych (w opinii rodziców)

Źródło: opracowanie własne.

W opinii nauczycieli rodzice chętnie włączają się natomiast w sprawy grupy szkolnej, do której należą ich dzieci. Poziom tego zaangażowania prezentuje poniższy wykres.

Wykres 10. Zaangażowanie rodziców w sprawy grupy szkolnej, do której należą ich dzieci (w opinii nauczycieli)

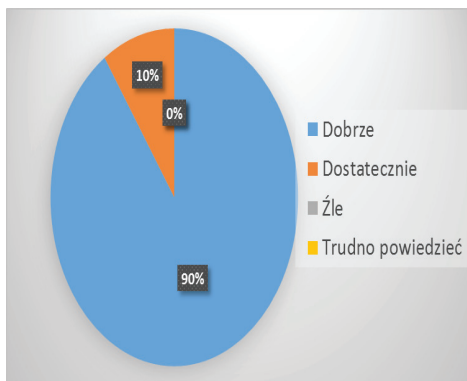


Źródło: opracowanie własne.

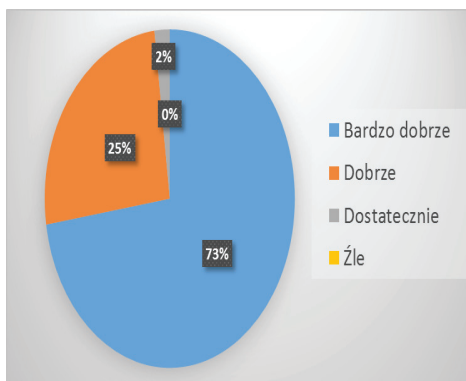
Ostatnie wspólne pytanie, które pojawiło się w obydwu kwestionariuszach, odnosiło się do jakości współpracy rodziców i nauczycieli.

Wykres 11. Uczestnictwo rodziców w zajęciach otwartych lub warsztatowych

Wykres 11.1. Nauczyciele



Wykres 11.2. Rodzice



Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane wyniki napawają optymizmem. Aż 90% nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej dobrze ocenia swoją współpracę z rodzicami, odpowiedź *dostatecznie* uzyskała jedynie 10% poparcia, natomiast nikt nie wybrał opcji *źle*. Współpracę z gronem pedagogicznym pozytywnie ocenili również rodzice – odsetek wyniósł aż 98%. Przedstawione dane procentowe są o tyle cenne, że – jak podkreśla Wiktor Żłobicki – *na poziom współdziałania między rodzicami i nauczycielami ma wpływ to, jak rodzice postrzegają nastawienie nauczyciela do współpracy*⁷.

Kolejne dwie kwestie, do których odniesiono się wyłącznie w badaniu sondażowym rodziców, dotyczyły filarów współpracy rodzice – szkoła oraz oceny pracy rady rodziców. Badanych poproszono o wskazanie, na czym powinna opierać się prawidłowa współpraca rodziców ze szkołą. Zaproponowano 5 możliwości odpowiedzi. Opcją, która zyskała największe poparcie, była opcja trzecia: *na wspólnym wspieraniu rozwoju dziecka i przygotowaniu go do nauki w szkole* (40%). Na drugim miejscu uplasowała się odpowiedź: *na uczestniczeniu w zajęciach otwartych i warsztatowych* (22%), na trzecim zaś: *na wspólnym organizowaniu uroczystości szkolnych* (21%). Dane te zaprezentowano również na poniższym wykresie.

Wykres 12. Filary prawidłowej współpracy rodziców ze szkołą (w opinii rodziców)



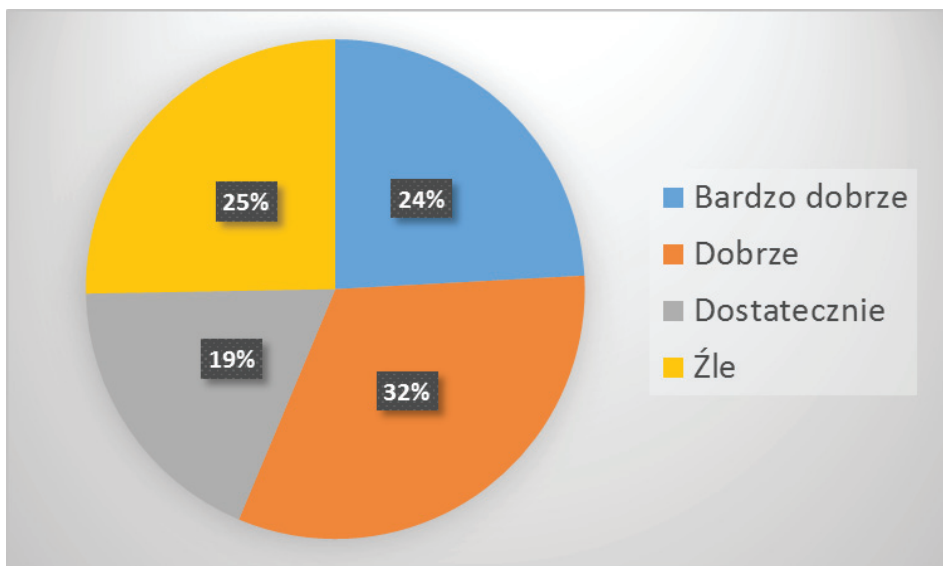
Źródło: opracowanie własne.

Ostatni problem badawczy odnosił się do rady rodziców, której nadrzędnym celem jest *doskonalenie statutowej działalności szkoły (placówki) oraz działanie na rzecz wychowawczej i opiekuńczej funkcji szkoły (placówki), a także wnioskowanie*

⁷ Żłobicki W. (2000). *Rodzice i nauczyciele w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 81.

do innych organów szkoły (placówki) w tym zakresie⁸. W pytaniu tym rodzice mieli za zadanie ocenić jej działalność.

Wykres 13. Ocena działalności rady rodziców (w opinii rodziców)



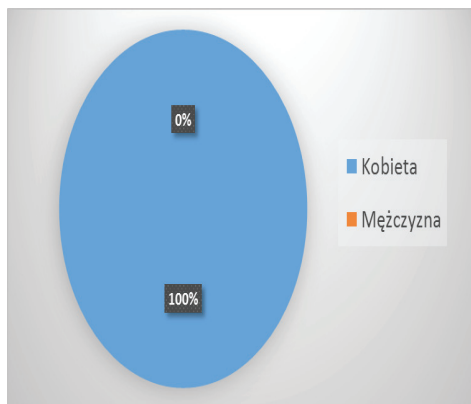
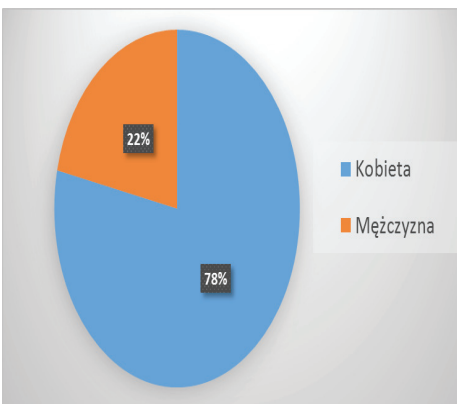
Źródło: opracowanie własne.

Spoglądając na powyższy wykres, łatwo dostrzec wśród rodziców brak jedno-myślności. Co prawda, bardzo dobrze lub dobrze oceniła radę rodziców ponad połowa badanych (łącznie 56%), ale aż jedna czwarta respondentów wybrała odpowiedź *źle*. Warto byłoby zatem poszukać przyczyn tych rozbieżności w opiniach, kwestia ta jednak wykracza poza zakres przeprowadzonych przez nas badań.

W drugiej części kwestionariuszy zamieszczono metryczkę. Zawarte w niej pytania dostosowano do każdej z grup respondentów. Analizowano m.in. strukturę płci i wiek respondentów w obu badanych grupach.

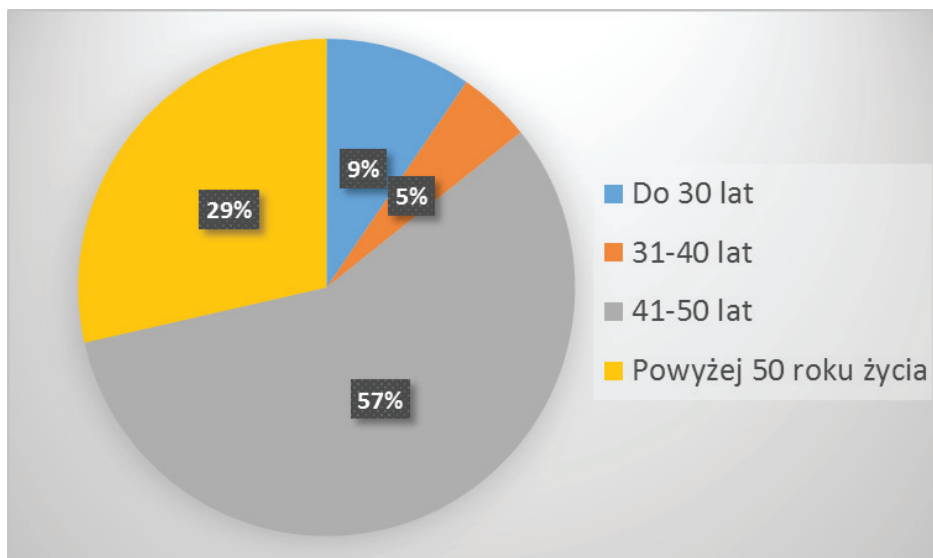
O ile grupę nauczycieli reprezentowały wyłącznie kobiety, o tyle wśród rodziców kwestionariusz wypełniały zarówno matki (78%), jak i ojcowie (22%).

⁸ Kowolik P. (2006). *Rada rodziców*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 5. Red. T. Pilch. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 23.

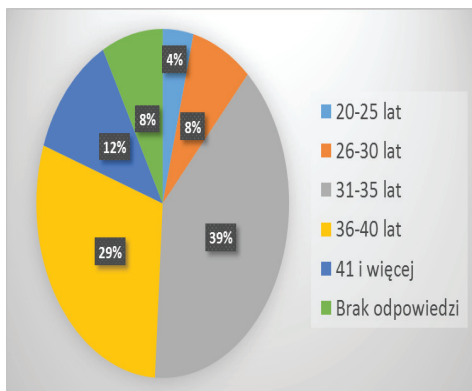
Wykres 14. Uczestnictwo rodziców w zajęciach otwartych lub warsztatowych**Wykres 14.1. Nauczyciele****Wykres 14.2. Rodzice**

Źródło: opracowanie własne.

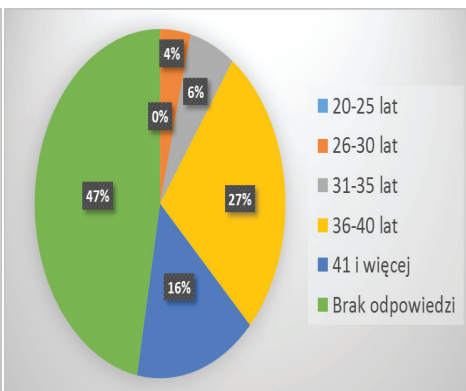
Jeżeli chodzi o wiek respondentów, kształtował się on następująco:

Wykres 15. Wiek respondentów**Wykres 15.1. Nauczyciele**

Wykres 15.2. Matki



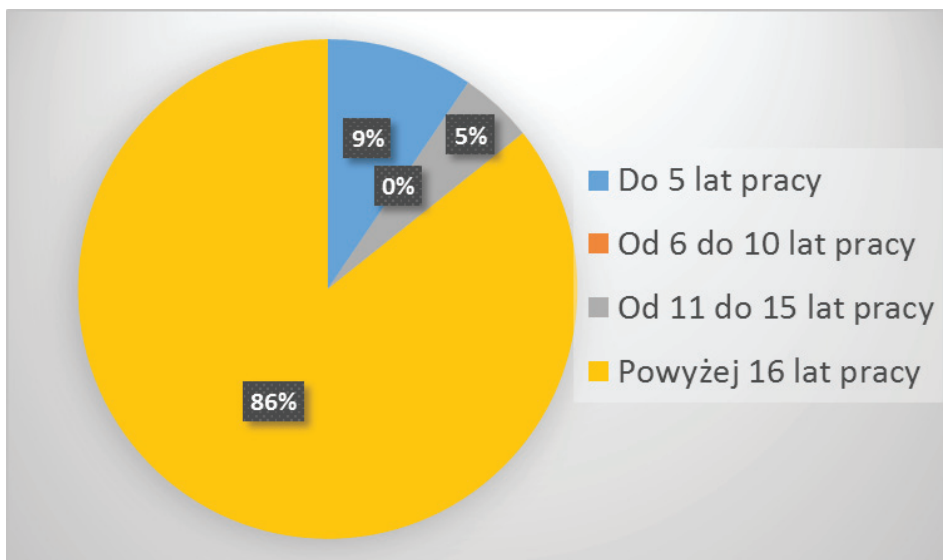
Wykres 15.3. Ojcowie



Źródło: opracowanie własne.

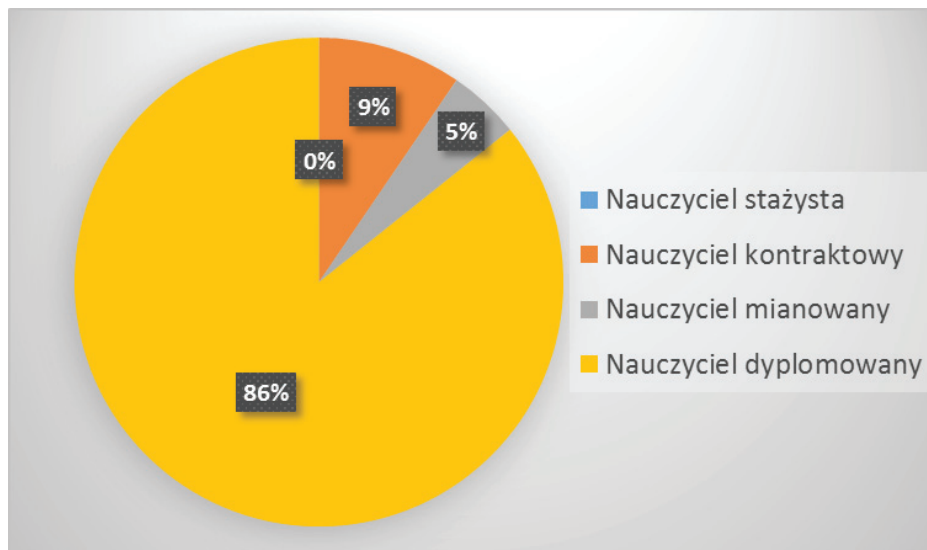
Wykresy pozwalają dostrzec, że w grupie nauczycieli znalazły się przede wszystkim kobiety w średnim wieku: 57% to osoby mające 41–50 lat, 29% – osoby powyżej 50. roku życia, podczas gdy osoby, które nie ukończyły 30 lat, stanowiły zaledwie 9% badanych. Podobne wyniki znajdują odzwierciedlenie w kolejnych pytaniach, odnoszących się do stażu pracy i stopnia awansu zawodowego. Dane te zaprezentowano w postaci wykresów.

Wykres 16. Staż pracy



Źródło: opracowanie własne.

Wykres 17. Stopień awansu zawodowego



Źródło: opracowanie własne.

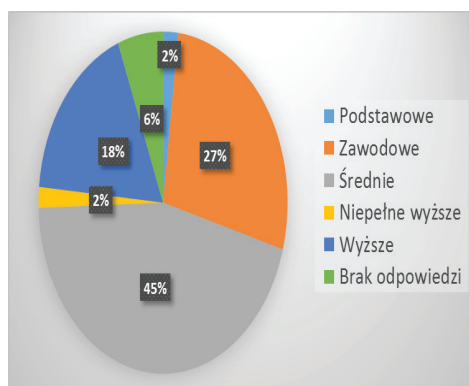
Wśród ankietowanych nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej dominowały kobiety posiadające już ponad 16 lat doświadczenia zawodowego (86%), co z kolei przekładało się na ich stopień awansu: 86% respondentek posiadało tytuł nauczyciela dyplomowanego. Choć 9% badanych pracowało w swoim zawodzie krócej niż 5 lat, to nie było wśród nich żadnej stażystki. Fakt ten wynika prawdopodobnie z przepisów *Karty Nauczyciela*, zgodnie z którymi minimalny okres stażu, po którym nauczyciele mogą ubiegać się o stanowisko nauczyciela kontraktowanego, wynosi zaledwie 9 miesięcy.

Analiza danych socjodemograficznych badanych rodziców pozwoliła stwierdzić, że dominowały wśród nich osoby po 30. i 40. roku życia, przy czym kobiety były nieco młodsze od mężczyzn. Najliczniejszą grupę wiekową matek stanowiły osoby między 31. a 35. rokiem życia (39%), na drugim miejscu znalazły się kobiety mające 36–40 lat (29%). Wśród mężczyzn proporcje rozłożyły się następująco: 27% to ojcowie w wieku 36–40 lat, a 16% – osoby powyżej 41. roku życia. Zaskakiwać może to, że aż 47% respondentów nie zdradziło swojego wieku. Naszym zdaniem jednak przyczyn tego zjawiska nie należy upatrywać w braku chęci odpowiedzi na to pytanie, a raczej przypisać ten fakt nieuwadze wypełniających ankietę.

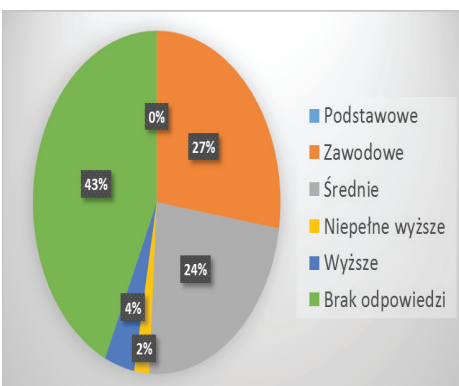
Kolejne pytanie w metryczce odnosiło się do wykształcenia rodziców. Wyniki zaprezentowano w postaci wykresów.

Wykres 18. Wykształcenie rodziców

Wykres 18.1. Matki



Wykres 18.2. Ojcowie

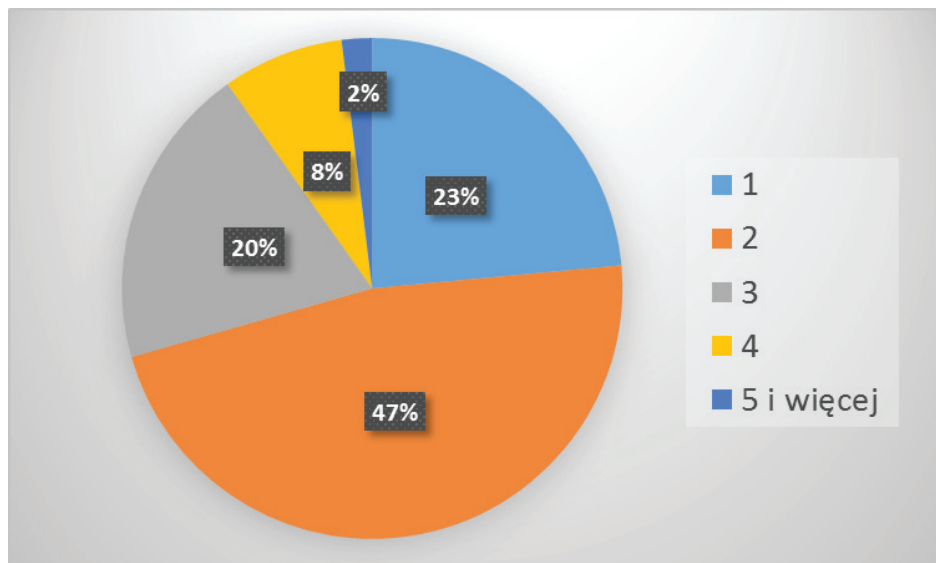


Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane odpowiedzi odzwierciedlają specyfikę regionu, w którym przeprowadzono badanie sondażowe. Większość mężczyzn zamieszkujących gminę i miasto Czerwionka-Leszczyny pracuje w górnictwie, kobiety zaś parają się przede wszystkim handlem. W tym kontekście nie dziwi fakt, że najczęściej wybieranymi odpowiedziami były wykształcenie *średnie* (45% kobiet i 24% mężczyzn) oraz *zawodowe* (po 27%).

Ostatnie dwa pytania metryczki widniejące w kwestionariuszu skierowanym do rodziców odnosiły się do rodziny. Pierwsze z nich dotyczyło liczby dzieci. Większość rodziców (47%) zadeklarowała, że ma dwoje dzieci, 23% tylko jedno, a 20% troje.

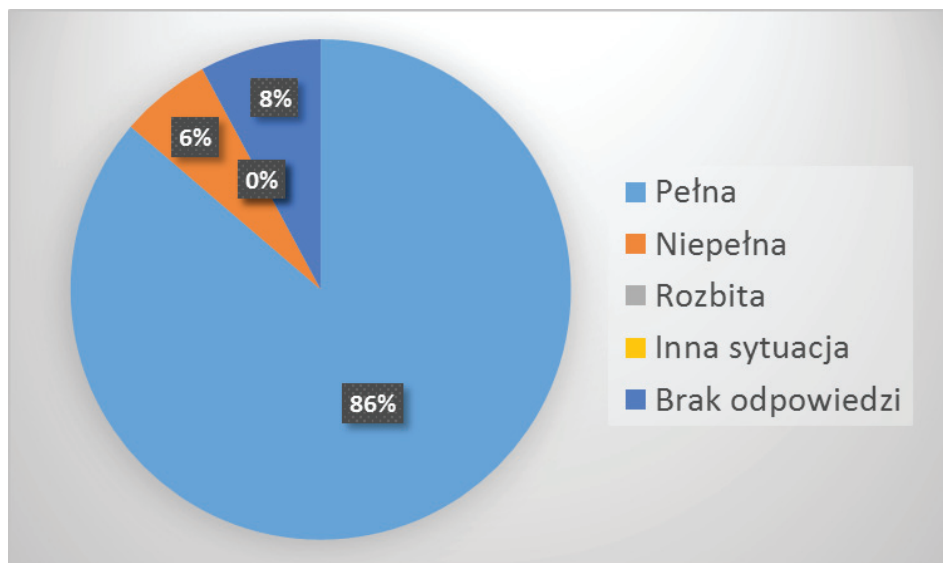
Wykres 20. Liczba dzieci w rodzinie



Źródło: opracowanie własne.

Zdecydowana większość respondentów (86%) wskazała, że ich rodzina jest pełna, 6% – wybrało odpowiedź *niepełna*, 8% ankietowanych powstrzymało się od odpowiedzi, nikt natomiast nie wybrał opcji *rodzina rozbita*.

Wykres 21. Status rodziny



Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Przeprowadzone badanie pokazało, że większość rodziców deklaruje potrzebę i gotowość współpracy ze szkołą oraz nauczycielami, jednakże to w gestii nauczycieli leży nawiązywanie kontaktu z rodzicami oraz wybór najlepszych form tejże współpracy. Wśród najczęściej wymienianych form wskazywano zebrania ogólne, rozmowy indywidualne oraz uroczystości szkolne. Zdarza się, że rodzice decydują się pomóc w organizacji różnych imprez szkolnych, choć na częstsze angażowanie się w podobne inicjatywy nie pozwalają im brak czasu i sytuacja zawodowa.

Nie bez znaczenia jest to, że większość rodziców i nauczycieli ocenia współpracę bardzo dobrze lub dobrze. Jest to o tyle cenne, że to właśnie *we współpracy rodziców i nauczycieli leży ogromna moc, którą dla dobra dzieci należy pobudzić i wzmocnić. Nie ulega bowiem wątpliwości, że skuteczna edukacja opiera się na dialogu mądrych rodziców ze światłymi nauczycielami*⁹.

Sądzymy, że zarówno szkoła, jak i rodzice idą w dobrym kierunku, ku temu, by ich kontakty stały się najlepsze i nie zakłócały prawidłowego rozwoju dziecka. Formy współpracy cały czas ewoluują, dzięki czemu powstają coraz to nowe pomysły na ożywienie wspólnych stosunków. Czas pokaże, czy wspólne działanie rodziców i nauczycieli będzie z biegiem lat nadal ulegało zmianom i prowadziło do sytuacji, w której znajdzie się miejsce na satysfakcję rodziców i szkoły, ale przede wszystkim na rozwój i szczęście dziecka.

⁹ E. Bochno, B. Lewandowska: *Dobra współpraca z rodzicami uskrzydla*. „Edukacja i Dialog” 2002, nr 10, http://eid.edu.pl/archiwum/2002,100/pazdziernik,183/dobra_wspolpraca_z_rodzicami_uskrzydla,1354.html, dostęp z dnia 27.09. 2016.

Anna Koper, Ines Kierzkowska-Żuk

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Udział rodziców w życiu szkoły

Parents participation in school life

Streszczenie

Artykuł jest próbą podsumowania prowadzonych przez nadzór pedagogiczny w województwie lubelskim badań nad współpracą szkoły z rodzicami. Autorki, odnosząc się do rocznych raportów wojewódzkich z lat 2000–2016, analizują zakres i jakość tej współpracy, próbują też scharakteryzować postawy, jakie prezentują obie strony badanej relacji. Wyniki analiz wskazują na zadowalające formy i efekty współpracy w przypadku połowy badanych szkół, w pozostałych na bierne bądź roszczeniowe postawy prezentowane przez rodziców i niechęć do budowania partnerskich relacji z rodzicami ze strony szkół.

Summary

This article is an attempt to summarize the research conducted by pedagogical supervision in the Lubelskie Voivodship in parents and school cooperation. The authors, referring to the annual regional reports from the years 2000–2016, analyze the scope and quality of this cooperation, they also try to characterize the attitudes presented by both sides of the study. The results of the analyses indicate satisfactory forms and effects of cooperation in the case of half of studied schools, in others – passive or pretentious attitudes presented by parents and reluctance to build partnerships with parents on the part of schools.

Słowa kluczowe: rodzice, szkoła, współpraca rodziców i szkoły

Keywords: parents, school, parents and school co-operation

Wstęp

Współczesna refleksja nauk pedagogicznych i idące za nią przemyślenia gremiów decydujących o kształcie systemu edukacji w Polsce wyraźnie podkreślają istotną rolę rodziców, jaką mogą i powinni pełnić w procesie edukacyjnym swoich dzieci, realizowanym w warunkach kształcenia i wychowania instytucjonalnego, tj. w szkole. Znajduje to odzwierciedlenie w przypisywanych przez państwo rodzicom szczegółowych uprawnieniach, dających możliwość oddziaływania na pracę szkoły, ale też w społecznym klimacie pobudzania rodzicielskiej aktywności, który sprzyja postawianiu stowarzyszeń rodziców, organizacji mających m.in. na celu wsparcie szkół czy towarzyszenie placówkom oświatowym w procesie edukacyjnym. Należy jednak postawić pytanie o to, na ile te dążenia do zaktywizowania rodziców, włączenia ich w procesy edukacyjne, uczynienia z rodziców gremium współpracującego ze szkołą i współodpowiedzialnego za realizowane przez nią zadania skutkują rzeczywistym udziałem rodziców w życiu szkoły.

Niniejsze opracowanie ma na celu analizę relacji szkoła – rodzice, z uwzględnieniem postaw prezentowanych przez obie jej strony. Podstawą rozważań stały się wyniki badań jakości pracy szkół prowadzonych w ramach nadzoru pedagogicznego w województwie lubelskim w latach 2000–2016¹. Autorki, odnosząc się do pojęcia postawy, przyjęły klasyczne jego rozumienie jako zbioru przekonań względem jakiegoś obiektu, które mogą ujawniać się w specyficznych zachowaniach wobec danego obiektu, wartościowaniu tego obiektu i emocjach wobec niego oraz wiedzy o nim². W zaprezentowanych analizach odniesiono się do wskazanych komponentów postaw, jednak zostały one uwzględnione w proporcjach podyktowanych zebraniem materiałem badawczym. Artykuł nie pretenduje też do zbudowania i przedstawienia jakiejś klasyfikacji postaw, ale prezentuje te, które zaznaczają się najsilniej, które, w świetle wyników przeprowadzonych badań, wydają się dominujące i najpełniej charakteryzujące relację rodzice – szkoła.

Zadania współczesnej szkoły a uprawnienia rodziców – obszary możliwej aktywności i bierności rodzicielskiej

Zadania współczesnej szkoły w sposób najbardziej ogólny, a jednocześnie podstawowy, definiowane są za pomocą trzech pojęć wyznaczających zakres działalności tego typu placówki oświatowej: mam tu na myśli pojęcie kształcenia (dydaktyka), wychowania i opieki.

¹ Analizie poddano dane z raportów z nadzoru pedagogicznego sporządzanych po zakończeniu każdego roku szkolnego, mających charakter podsumowujący wyniki nadzoru (raporty opracowywane m.in. przez jedną z autorek niniejszej publikacji).

² Crisp Richard J., Turner Rhiannon N. (2009). *Psychologia społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA, s. 94.

Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 roku wprost wskazuje na taki właśnie zakres działania szkoły:

„System oświaty zapewnia w szczególności: 1) realizację prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia się oraz prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki, odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju, 2) wspomaganie przez szkołę wychowawczej funkcji rodziny [...]”³.

W przypadku działalności wychowawczej placówki oświatowej ważne jest podkreślenie szczególnego statusu, jaki nadaje ustawa szkolnemu wychowaniu. Uwypukla ona mianowicie rangę wychowania rodzinnego, a szkole wyznacza w zasadzie jedynie funkcję wspomagającą wychowanie w rodzinie (wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny). Takie ujęcie działalności wychowawczej szkoły podsuwać może przekonanie o tym, że szczególna rola w wychowaniu szkolnym powinna przypadać rodzicom. Zwróćmy uwagę na to, jak szczegółowe przepisy oświatowe (zapisy rozporządzeń i tzw. wymagania stawiane przez państwo szkołom) określają rolę rodziców w tym zakresie. Ich zadaniem, a ściśle reprezentacji rodziców, tj. rady, jest formalne uchwalanie w porozumieniu z radą pedagogiczną programu wychowawczego szkoły i programu profilaktyki. W praktyce uchwalanie obu programów jest raczej czynnością formalną, bowiem faktyczne planowanie oddziaływań wychowawczych i profilaktycznych należy do nauczycieli. Przy tak ukształtowanej praktyce edukacyjnej zakres aktywności rodziców sprowadza ich zatem do służebnej roli, która wyraźnie kontrastuje z aktywną wizją szkoły jako dostarczyciela i realizatora oddziaływań wychowawczych i profilaktycznych. Dodajmy jednak, że sposób skonstruowania przepisu nie narzuca instrumentalnego traktowania rodziców, przeciwnie, u jego podstaw tkwi założenie, iż proces uchwalania programów będzie miał charakter w pełni świadomy, poprzedzony debatą wewnątrzszkolną i diagnozą identyfikującą potrzebne kierunki pracy wychowawczej i niezbędny zakres profilaktyki.

Podobny obraz – trudnej do zdefiniowania roli rodziców, biorąc pod uwagę ich uprawnienia zarówno indywidualne, jak i zbiorowe – wyłania się z analizy rodzicielskich uprawnień w zakresie procesu kształcenia. Szczegółowe przepisy regulujące zasady oceniania i klasyfikowania uczniów generalnie mówią o indywidualnym prawie rodziców do informacji lub też o prawie do wnioskowania (np. o wcześniejsze rozpoczęcie obowiązków szkolnego, naukę religii, naukę języka i kultury danego narodu, grupy etnicznej itp.), których realizacja w istocie zależy od rzetelności i obowiązkowości nauczycieli, od dobrej woli i możliwości (ekonomicznych, prawnych, organizacyjnych) dyrektora szkoły czy organów nadzoru (np. w przypadku prawa rady rodziców do wnioskowania o dokonanie oceny pracy dyrektora). Tylko w istocie w przypadku jednego uprawnienia można mówić o rzeczywistym współdecydowaniu rodziców w analizowanym zakresie, chodzi tu mianowicie o współdecydowanie przez rodziców (prawo indywidualne) razem

³ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2016 r. poz. 1943, z późn. zm.), art. 1.

z radą pedagogiczną o powtarzaniu klasy przez ucznia z oddziałów I–III w wyjątkowych przypadkach. Dodać jednak należy, że o wyjątkowości przypadku decyduje w praktyce rada pedagogiczna.

Jeśli chodzi o trzecią sferę działań szkoły, którą ogólnie można nazwać działalnością wspierającą (mieszczą się tu działania m.in. opiekuńcze i organizacyjne), regulacje zawarte w przepisach prawa oświatowego są, w przeciwieństwie do pozostałych, sformułowane bardzo ogólnie, dają tym samym znacznie szersze możliwości aktywności rodziców, a ściśle ich szkolnych przedstawicielstw. Ustawa o systemie oświaty przewidziała bowiem w art. 54⁴ możliwość gromadzenia przez radę rodziców funduszy w celu wspierania działalności statutowej szkoły. To sama rada rodziców w swoim regulaminie określa zasady wydatkowania tych funduszy. Taka regulacja, gwarantująca swobodę decydowania przez samych rodziców o tym, na co i jak spożytkowane zostaną zebrane przez nich pieniądze, jest tą sferą funkcjonowania rodziców, która umożliwia realny wpływ na szkołę. Jak pokazuje doświadczenie autorek niniejszego opracowania, najczęściej regulaminy rad rodziców skupiają się na dofinansowaniu szkoły w pomoce dydaktyczne, organizację imprez, uroczystości, wsparcie finansowe uczniów pozostających w trudniejszej sytuacji materialnej, w różnych sytuacjach losowych, a zatem na działaniach organizacyjno-opiekuńczych.

Polskie prawo przewiduje także możliwość powstawania w szkołach tzw. rad szkół, w skład których wchodzi, obok nauczycieli i uczniów, także rodzice wybrani przez ogół rodziców. W przypadku rady szkoły jej uprawnienia wydają się nadawać m.in. rodzicom, znacznie większą możliwość realnego oddziaływania na wszystkie szkolne procesy edukacyjne, co wyraża się na przykład w uprawnieniu do uczestnictwa w rozwiązywaniu spraw wewnętrznych szkoły, wiążącym charakterze składanych wniosków o ocenę działalności szkoły, pracy dyrektora czy nauczyciela, własnej inicjatywie w ocenie sytuacji oraz stanu szkoły. Poniżej przywołuję w całości art. 50 ustawy o systemie oświaty, który reguluje uprawnienia tego społecznego organu szkoły.

Art. 50. 1. *W szkołach i placówkach mogą działać rady szkół i placówek.*

2. Rada szkoły lub placówki uczestniczy w rozwiązywaniu spraw wewnętrznych szkoły lub placówki, a także:

- 1) uchwala statut szkoły lub placówki;*
- 2) przedstawia wnioski w sprawie rocznego planu finansowego środków specjalnych szkoły lub placówki i opiniuje projekt planu finansowego szkoły lub placówki;*
- 3) może występować do organu sprawującego nadzór pedagogiczny nad szkołą lub placówką z wnioskami o zbadanie i dokonanie oceny działalności szkoły lub placówki, jej dyrektora lub innego nauczyciela zatrudnionego w szkole lub placówce; wnioski te mają dla organu charakter wiążący;*
- 4) opiniuje plan pracy szkoły lub placówki, projekty innowacji i eksperymentów pedagogicznych oraz inne sprawy istotne dla szkoły lub placówki;*

⁴ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2016 r. poz. 1943, z późn. zm.).

5) z własnej inicjatywy ocenia sytuację oraz stan szkoły lub placówki i występuje z wnioskami do dyrektora, rady pedagogicznej, organu prowadzącego szkołę lub placówkę oraz do wojewódzkiej rady oświatowej, w szczególności w sprawach organizacji zajęć, o których mowa w art. 64 ust. 1 pkt 2.

3. W celu wspierania działalności statutowej szkoły lub placówki rada szkoły lub placówki może gromadzić fundusze z dobrowolnych składek oraz innych źródeł. Zasady wydatkowania funduszy rady szkoły lub placówki określa regulamin, o którym mowa w art. 51 ust. 5⁵.

Odnosząc się do tej szczególnej możliwości uczestnictwa rodziców w życiu szkoły, jaką daje powoływanie rad szkół, należy jednak podkreślić, że w polskiej praktyce oświatowej wciąż rzadkością jest powstawanie takich społecznych organów. Dopełnieniem tej krótkiej analizy przepisów regulujących obecność rodziców we współczesnej polskiej szkole, niech będzie opinia badacza, którego zajmowała zaprezentowana problematyka. Edward Wieczorek⁶, odpowiadając na pytanie o to, co przeszkadza autentycznej aktywności rodziców w szkole, zwrócił uwagę na nieprecyzyjność, ogólnikowość regulacji ustawowych czy nawet fikcyjność niektórych zapisów (np. możliwość powoływania wojewódzkich, samorządowych rad oświatowych), co może uniemożliwiać skuteczne działanie i egzekwowanie uprawnień przewidzianych ustawą i rozporządzeniami.

Założenia co do roli i statusu rodziców we współczesnej polskiej szkole wyłaniają się także ze standardów i wymagań jakościowych stawianych placówkom oświatowym. Standardy (w latach 1999–2005) i wymagania (od roku 2009) powstały jako wskaźniki oczekiwanego przez państwo sposobu działania szkół i placówek oświatowych w różnych płaszczyznach/obszarach ich funkcjonowania. Stanowiły i stanowią punkt odniesienia do opisu i oceny pracy szkół i budowania jakości. W latach 1999–2004 tzw. standardy były formułowane na poziomie poszczególnych województw jako wyraz lokalnej, dostosowanej do specyfiki regionu, polityki oświatowej⁷. Jakkolwiek, co należy podkreślić, sposób ich formułowania w poszczególnych województwach był bardzo zbliżony. Następnie ustalono standardy krajowe, wprowadzone rozporządzeniem MEN w 2004⁸, od roku 2009, wraz z nową koncepcją nadzoru i wprowadzeniem ewaluacji jako jed-

⁵ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2016 r. poz. 1943, z późn. zm.).

⁶ Wieczorek E. (2005). Prawa rodziców w polskim systemie oświaty. W: W. Starzyński, E. Wieczorek, W. Kołodziejczyk, M. Kunicki-Goldfinger (red.). *Prawa rodziców w szkole*. Warszawa, s. 35.

⁷ W województwie lubelskim po raz pierwszy standardy określone zostały w dokumencie wydanym przez kuratora oświaty: *Budowanie jakości pracy szkół i placówek. Organizacja nadzoru pedagogicznego na rok szkolny 2000/2001*. Kuratorium Oświaty w Lublinie, sierpień 2000.

⁸ Standardy określono w załączniku do *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 kwietnia 2004 r. w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, wykazu stanowisk wymagających kwalifikacji pedagogicznych, kwalifikacji niezbędnych do sprawowania nadzoru pedagogicznego, a także kwalifikacji osób, którym można zlecać prowadzenie badań i opracowywanie ekspertyz* (Dz.U. 2004 nr 89, poz. 845).

nej z jego form, obowiązują tzw. wymagania opracowane na poziomie ogólnokrajowym⁹.

Biorąc pod uwagę analizowany w niniejszym opracowaniu okres od 1999 r. do 2005 r., należy wskazać, że rolę rodziców w życiu szkoły eksponowano przede wszystkim w dwóch tzw. standardach, tj. *Współpraca wewnętrzna* oraz *Współpraca zewnętrzna*. W pierwszym z nich uwagę zogniskowano na reprezentacji rodziców, tj. radzie rodziców jako organie szkoły, oczekując ścisłej jej współpracy z pozostałymi organami, czyli dyrektorem, radą pedagogiczną, samorządem uczniowskim. Proces współpracy analizowano w perspektywie etapów planowania współpracy (w tym znajomości kompetencji organów, zapisu odpowiednich regulacji statutowych określających zasady współdziałania), realizacji planu (zgodności współpracy z planem) oraz efektów (oczekiwanie odpowiedzialnej realizacji kompetencji poszczególnych organów placówki, podniesienia poziomu pracy szkoły i zadowolenia/satysfakcji uczestników współpracy). Jeśli chodzi o zakres współpracy szczególnie nacisk położono na udział organów szkoły w procesie zarządzania placówką i planowania jej rozwoju.

W ramach standardu *Współpraca zewnętrzna* analizowano z kolei współpracę z rodzicami jako ogółem, którą definiowały następujące wymagania szczegółowe:

Szkoła zaplanowała współpracę z rodzicami. Współpraca z rodzicami przebiega zgodnie z ustalonym planem i zasadami. Szkoła w sposób celowy i zaplanowany zbiera od rodziców informacje o dzieciach. Szkoła w sposób celowy i zaplanowany przekazuje rodzicom informacje o postępach i trudnościach dzieci. Szkoła ustala/konsultuje z rodzicami sposób pracy z dziećmi. Szkoła stwarza warunki umożliwiające rodzicom aktywny udział w jej działaniach. Zgłaszane przez rodziców wnioski i uwagi o działaniu szkoły są uwzględniane w pracy szkoły¹⁰.

Sposób ujęcia zaprezentowanych wymagań wyraźnie wskazuje na przyjęcie perspektywy szkolnej, szkoła jawi się jako aktywna strona relacji z rodzicami, eksponowana jest tu rola szkoły w umożliwianiu rodzicom udziału w życiu placówki, chodzi głównie o wymiar formalno-organizacyjny tego udziału, ściśle powiązany z określonymi w prawie zasadami uczestnictwa rodziców w życiu szkoły (uprawnienia zbiorowe, tj. organu przedstawicielskiego rodziców, uprawnienia indywidualne i ich respektowanie przez szkołę). Można też powiedzieć, że przywołane standardy odwołują się do działań, które szkoła powinna podejmować.

⁹ Wymagania określono w załączniku do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. 2009 nr 168 poz. 1324, z późn. zm.), od 2015 r. stały się treścią odrębnego Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz.U. 2015 poz. 1214).

¹⁰ Załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 kwietnia 2004 r. w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, wykazu stanowisk wymagających kwalifikacji pedagogicznych, kwalifikacji niezbędnych do sprawowania nadzoru pedagogicznego, a także kwalifikacji osób, którym można zlecać prowadzenie badań i opracowywanie ekspertyz (Dz.U. 2004 nr 89, poz. 845).

Inaczej jest w przypadku wymagań obowiązujących od roku 2009. Są mianowicie sformułowane w sposób eksponujący docelowy stan rzeczy, tj. wizję efektów podejmowanych przez szkołę prac w zakresie współpracy z rodzicami. Już sama nazwa wymagania – *Rodzice są parterami szkoły* – zdecydowanie akcentuje rodziców jako główny podmiot analizowanej w tym wymaganiu relacji. Szczegółowe kryteria natomiast, a ściśle kryteria odniesione do podstawowego i wysokiego poziomu spełniania wymagania, opisujące wskazane wymaganie ogólne, jeszcze wyraźniej eksponują tę zmianę perspektywy patrzenia na partycypację rodziców w życiu szkoły, sytuując ich w roli aktywnych uczestników, realizatorów i współrealizatorów szkolnych procesów. Eksponują aktywność rodziców w życiu szkoły jako docelowy, oczekiwany stan rzeczy. Przytoczmy kryteria przypisane podstawowemu poziomowi spełniania wymagania: *rodzice dzielą się opiniami na temat pracy szkoły oraz procesu nauczania, opinie rodziców mają wpływ na działania szkoły, szkoła prowadzi różne formy wspierania rodziców w wychowaniu, rodzice są informowani o rozwoju ich dzieci*¹¹. Przytoczone kryteria, jakkolwiek, co wydaje się jednak ważne, w warstwie językowej, semantycznej podkreślają podmiotowość rodziców, w istocie odnoszą się przede wszystkim do formalno-organizacyjnego, uregulowanego prawem wymiaru obecności rodziców w życiu szkoły, podkreślając jednocześnie także powinności placówki oświatowej wobec rodziców. Inaczej jest w przypadku kryteriów decydujących o wysokim spełnianiu wymagania, które eksponują wprost obecność rodziców w codziennym życiu szkoły i ich wpływ na jej działanie (por. *rodzice mają wpływ na życie szkoły, rodzice uczestniczą w działaniach organizowanych przez szkołę*¹²). Mimo kolejnych zmian rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego oraz wymagań wobec szkół i placówek (ostatnia zmiana w roku 2015) wskazany sposób postrzegania roli rodziców w zasadzie się nie zmieniał.

Udział rodziców w życiu szkół – analiza wyników badań ewaluacyjnych w województwie lubelskim

Raporty z nadzoru pedagogicznego z lat 2000–2005 relacjonujące poziom spełniania przez szkoły standardów jakościowych informują o niskim poziomie zaangażowania rodziców w realizację zadań szkoły. Stosunkowo najczęściej, co pokazują dane, rodzice włączali się w tym okresie w działalność o charakterze opiekuńczym i organizacyjnym, w pozostałych obszarach działania szkół zachowując zdecydowaną bierność.

¹¹ Załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. 2009 nr 168 poz. 1324, z późn. zm.).

¹² Tamże.

W *Raporcie o jakości edukacji w województwie lubelskim w latach 1999–2004*¹³ przywołano m.in. następujące dane statystyczne: w ok. 40% badanych szkół (przebadano w tym okresie ok. 2000 szkół różnych typów) nie uwzględniało w wewnętrznych analizach własnej pracy i w jej planowaniu opinii rodziców; rady rodziców w ok. 40% badanych placówek wykazywały minimalną aktywność w kształtowaniu działań szkoły; tylko 24% szkół zaplanowało zasady współpracy z rodzicami i zakres wspólnych działań, w 35% stwierdzono, że szkoła konsultuje z rodzicami sposób pracy z dziećmi, w 40%, że szkoła stwarza rodzicom możliwość aktywnego udziału w jej pracy. W konkluzjach zapisano: [...] *problemem wymagającym szczególnej uwagi jest przestrzeganie prawa rodziców do podejmowania decyzji o działalności szkoły; o ile rodzice z coraz większym sukcesem korzystają z prawa do informacji i opinii, o tyle ich decydowanie w sprawie podejmowanych w szkole działań dotyczących uczniów jest niewielkie. W wąskim zakresie szkoły konsultują z rodzicami sposób pracy z dziećmi, brakuje systemowych rozwiązań wspierania dzieci z trudnościami i współpracy z domem w zaspokajaniu szczególnych potrzeb uczniów. Głos rodziców przy planowaniu pracy dydaktycznej szkoły jest praktycznie nieobecny*¹⁴. Raport formułuje także wnioski dotyczące postaw rodziców, wskazując na obserwowane trudności w przełamywaniu barier tradycyjnego modelu kontaktów szkoły z rodzicami, w którym aktywność inicjowania i określania wzajemnych relacji leżała wyłącznie po stronie szkoły.

W kolejnym raporcie, obejmującym rok szkolny 2004/2005, stwierdzono, że w około 48% badanych szkół (szkoły różnego typu) rodzice, a ściślej przedstawicielstwa rodziców, tj. rady rodziców, nie uczestniczyły lub uczestniczyły w bardzo ograniczonym zakresie w planowaniu rozwoju szkoły: *W 52% badanych szkół/placówek stwierdzono, że wszystkie ich statutowe organy włączane są w proces planowania rozwoju. Blisko połowa badanych szkół/placówek nie uzyskała jednak pozytywnych ocen w tym zakresie. Najczęściej pomijanymi w planowaniu rozwoju lub z bardzo ograniczonymi możliwościami wpływu na projektowanie kierunków rozwoju organami były w szkołach samorząd uczniowski oraz rada rodziców*¹⁵ *W 12 % badanych szkół/placówek, które nie spełniły wymagania [dotyczącego uczestnictwa m.in. rodziców w realizacji celów szkoły], najczęściej zwracano uwagę na ograniczony udział rodziców w realizacji celów (zupełne nieangażowanie się w życie szkoły/placówki lub ograniczanie aktywności do spraw porządkowych)*¹⁶. Tylko w trzech szkołach (wiejskie szkoły podstawowe), na ponad 300 placówek badanych w tym okresie, zwrócono uwagę na przykłady dobrej i wartej rozpropagowania praktyki. Dotyczyła ona przede wszystkim zakresu i sposobu włączania

¹³ *Raport o jakości edukacji w województwie lubelskim w latach 1999–2004*, Lublin, listopad 2004 r., oprac. A. Koper, J. Misiak; archiwum Kuratorium Oświaty w Lublinie.

¹⁴ *Raport o jakości edukacji w województwie lubelskim w latach 1999–2004*, Lublin, listopad 2004 r., s. 188; archiwum Kuratorium Oświaty w Lublinie.

¹⁵ *Wnioski wynikające z mierzenia jakości pracy szkół i placówek w województwie lubelskim w roku szkolnym 2004/2005*, oprac. A. Koper; dokument archiwalny Kuratorium Oświaty w Lublinie.

¹⁶ Tamże.

się rodziców w realizację zadań szkół i polegała na: 1/ *angażowaniu się rodziców z uprawnieniami pedagogicznymi w rozwijanie zainteresowań uczniów (rodzice są pomysłodawcami, prowadzą lub współprowadzą kółka zainteresowań; uczestniczą w redagowaniu gazetki szkolnej); 2/ uczestnictwie rodziców w działaniach promocyjnych i edukacyjnych (są pomysłodawcami, jurorami, a także wraz z dziećmi uczestnikami konkursów szkolnych o różnej tematyce)*¹⁷.

Lata kolejne (2009–2016), w których w ramach prowadzonej ewaluacji odnoszono się do wymagania *Rodzice są partnerami szkoły*, przyniosły zbliżone, aczkolwiek nie tożsame konkluzje. Znaczący okazał się odsetek szkół (średnio w analizowanych latach ok. 80% badanych placówek), w których ewaluatorzy stwierdzili spełnienie wymagania na poziomie podstawowym, uznając tym samym, że szkoły angażują rodziców do współpracy poprzez wsłuchiwanie się w ich opinie i reagowanie na uwagi. W szkołach tych zauważono ponadto, że rodzice uczestniczą w opiniowaniu dokumentów szkolnych, oferty edukacyjnej, a czasem niektórych założeń procesu dydaktycznego i wychowawczego (np. opiniowanie zasad oceniania, wymagań edukacyjnych, tematyki godzin wychowawczych, propozycji zajęć dodatkowych i kół zainteresowań, nauczanego języka obcego, rozszerzeń przedmiotowych w liceum, organizacji wycieczek, imprez i uroczystości), a także w opiniowaniu organizacji pracy szkoły i warunków (np. opiniowanie potrzeb w zakresie remontów i zakupów, tygodniowego rozkładu zajęć, rozwiązań podnoszących bezpieczeństwo uczniów – monitoring). Jednocześnie należy zauważyć, że jakkolwiek potwierdzono w tych szkołach fakt zgłaszania opinii przez rodziców, to jednak niewiele ponad połowa rodziców miała przekonanie, iż szkoła stwarza satysfakcjonujące możliwości wyrażania opinii o jej pracy¹⁸. W raporcie z roku 2010/2011 (podobną konkluzję sformułowano także rok później) odnotowano również: *O tym jednak, że w procesy decyzyjne w szkołach nie są angażowani wszyscy bądź większość rodziców, przekonują ich opinie wyrażone w badaniach ankietowych. Niewiele ponad połowa rodziców (65%) uznała bowiem, że ich opinie są brane pod uwagę przy planowaniu działań szkoły; tylko w szkołach zawodowych odsetek tych rodziców był większy niż w pozostałych typach szkół i wynosił 81%. Większość rodziców (71%) nie potwierdziła też, by w ostatnich dwu latach szkolnych uczestniczyli w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły*¹⁹.

Aktywne uczestnictwo rodziców w działaniach podejmowanych przez szkołę i ich rzeczywiste współdecydowanie w sprawach szkoły zauważono w ok. 60% badanych placówek. W szkołach tych rodzice rzeczywiście uczestniczyli w podejmowaniu decyzji w sprawach: zapisów w dokumentach szkolnych (statut,

¹⁷ Tamże.

¹⁸ *Analiza i wnioski z ewaluacji zewnętrznej przeprowadzonej w szkołach i placówkach województwa lubelskiego w roku szkolnym 2009/2010*, Lublin, październik 2010, oprac. A. Koper, dokument archiwalny Kuratorium Oświaty w Lublinie.

¹⁹ *Analiza i wnioski z ewaluacji zewnętrznej przeprowadzonej w szkołach i placówkach województwa lubelskiego w roku szkolnym 2010/2011*, Lublin, październik 2011, dokument archiwalny Kuratorium Oświaty w Lublinie.

program wychowawczy, program profilaktyki, koncepcja pracy szkoły/placówki), organizacji imprez i uroczystości, finansowania zakupów wzbogacających bazę i wyposażenie szkoły, tematyki godzin wychowawczych, oferty zajęć dodatkowych dla uczniów. Ponadto w szkołach tych odnotowywano znaczący udział rodziców w aktywizowaniu szerszej społeczności lokalnej (organizacja i udział w festynach, imprezach środowiskowych, a także szkolnych konkursach, uroczystościach). Szczególną i specyficzną aktywnością charakteryzuje się, na co wskazują badania, grupa rodziców z przedszkoli oraz rodziców uczniów edukacji wczesnoszkolnej, którzy angażują się bezpośrednio w realizowane w placówkach zadania dydaktyczne i wychowawcze, w edukację dzieci. Przykładem jest udział rodziców wraz z dziećmi w konkursach szkolnych, warsztatach tematycznych (najczęściej plastycznych), włączanie się rodziców w czytanie dzieciom, realizowane podczas zajęć przedszkolnych czy szkolnych. Ciekawym pomysłem jest tzw. teatr rodziców (coraz powszechniejsza forma aktywności rodzicielskiej, zwłaszcza w przedszkolach), polegający na przygotowywaniu przez grupy rodziców przedstawień dla dzieci, pozostających ważnym elementem programu edukacyjnego.

Analizowane raporty wojewódzkie pokazują, jak kształtują się relacje rodzice – szkoła, patrząc na nie przede wszystkim przez pryzmat procesów ogólnych zachodzących w szkołach, natomiast pomijają w zasadzie w podsumowaniach perspektywę kontaktów indywidualnych: rodzic – nauczyciel. Nie oznacza to, że w badaniach ewaluacyjnych ta płaszczyzna jest zupełnie pomijana. Spostrzeżenia ewaluatorów wskazują, w przypadku ok. 1/3 badanych placówek, na nie zawsze pozytywne doświadczenia zarówno jednej, jak i drugiej strony: niski poziom zainteresowania rodziców szkolnym losem ich dzieci (rodzice praktycznie nieobecni w szkole, najczęściej rodzice uczniów z II i kolejnych etapów edukacyjnych), a także ograniczony zakres wsparcia, jakie uzyskują rodzice w szkole, zwłaszcza w przypadkach, które indywidualnej pomocy ze strony nauczyciela wymagają.

Założenia dotyczące kształtowania relacji rodzice – szkoła, wpisane w wymagania będące podstawą prowadzonych przez nadzór pedagogiczny zewnętrznych badań ewaluacyjnych, wyraźnie nawiązują do koncepcji tzw. szkoły przeźroczystej. Koncepcja ta²⁰ zakłada otwarcie przez szkołę wszystkich sfer jej funkcjonowania dla rodziców, przyjmując, że rodzice mają prawo wpływania i uczestniczenia we wszystkim, co dzieje się w szkole, także w tym, co dotyczy celów nauczania, treści nauczania oraz metod pracy z dzieckiem.

Przeprowadzone badania ewaluacyjne wskazują na to, że ponad połowa badanych placówek, rozumiejąc potrzebę zbliżenia szkoły i rodziców, próbuje kształtować swoje relacje z rodzicami, dążąc do urzeczywistnienia wskazanej koncepcji. Należy podkreślić, że zarówno nauczyciele, jak i rodzice w tych szkołach dostrzegają pozytywne efekty ścisłej współpracy: osiąganie wyższych rezultatów dydaktycznych, efektywniejsze działania wychowawcze zarówno w szkole, jak i w domu,

²⁰ Zob. Mendel M. (2001). *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

szerszy wymiar opieki nad uczniami²¹. Warto też zwrócić uwagę na to, że odsetek tych szkół wydaje się wzrastać (w latach 2000–2005 w tej grupie mieściła się mniej niż połowa badanych placówek, w okresie 2010–2016 można już mówić o 60%).

W pozostałych placówkach zauważa się natomiast wciąż praktyki, które znacząco odbiegają od oczekiwań. Klasowe przedstawicielstwa rodziców, rady rodziców nie zawsze traktuje się jak autonomiczne organy, ale jak ogniwa w organizacyjnej strukturze szkoły, mające realizować jej zadania, zazwyczaj o drugorzędnym czy pomocniczym charakterze (np. zakup sprzętu, wyposażenia, dekoracje pomieszczeń, udział w remontach, organizacja opieki na zabawach, uroczystościach itp.). Rzadziej dostrzega się potrzebę realnego udziału tych organów w realizacji zadań pierwszoplanowych – w podejmowaniu decyzji dotyczących programu, koncepcji szkoły, metod pracy, organizacji funkcjonowania szkoły w środowisku lokalnym. Przywołane postawy dyrektorów i rad pedagogicznych, charakteryzujące się ograniczaniem aktywności rodziców, rzutują na jakość wzajemnych kontaktów, które nie mają waloru prawdziwej współpracy z uwagi na brak wspólnego określania celów, realizacji uzgodnionych przez obie strony zadań, oceny stopnia ich wykonania i osiągniętej satysfakcji z podejmowanych działań.

Z drugiej jednak strony nie można pominąć także faktu, że w wielu przypadkach szkoły poszukujące skutecznego modelu współpracy spotykają się z biernymi lub, w najlepszym razie, wyczekującymi postawami rodziców (ostatnio coraz częściej wskazuje się także na roszczeniowość rodziców). Rodzice chętnie uciekają się do argumentu braku czasu z uwagi na absorbujące zajęcia zawodowe czy nieznaną rzeczywistość szkoły, jak też braku fachowego przygotowania, co uniemożliwia, jak wskazują, podejmowanie właściwych decyzji.

²¹ Na potrzebę budowania takich relacji i konsekwencje zaniechania współpracy szkoły z rodzicami wskazuje m.in. Barbara Murawska: *To współdziałanie nauczycieli i rodziców powinno przybierać charakter wzajemnego pomagania sobie. Często jednak nauczyciele marginalizują rolę rodziców w edukacji szkolnej bądź traktują ich jak intruzów zakłócających pracę szkoły i utrudniających realizację zadań, które szkoła sobie stawia. Marginalizowanie roli rodziców stawia ich zazwyczaj w pozycji klientów szkoły, co wyklucza możliwość współdziałania. W takiej sytuacji nauczyciel oczekuje, że rodzice będą spełniali jego oczekiwania co do sposobu kształcenia i wspierania dziecka. Zob. rozdział: Przyczyny zagrożeń sukcesu edukacyjnego dziecka tkwiące w szkole w: Barbara Murawska (2014). *Edukacja wczesnoszkolna. Wiek: 5/6–8/9 lat*. Niezbędnik Dobrego Nauczyciela, seria III: *Edukacja w okresie dzieciństwa i dorastania*, tom 3. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, s. 15.*

Inicjatywy rodziców i szkół w przełamywaniu negatywnych wzorców budowania wzajemnych relacji

Istnieje niewątpliwie potrzeba przełamywania wskazanych postaw, utrudniających budowanie płaszczyzn współpracy między szkołą a rodzicami. W ostatnich latach można obserwować, zarówno po stronie rodziców, jak i samych szkół, różnego rodzaju inicjatywy, których celem jest wprowadzenie zmian tych postaw²².

Organizacją, która odpowiada swoimi działaniami na tę potrzebę, niestety, jedyną o zasięgu ogólnopolskim, jest Fundacja „Rodzice Szkole”. Została założona w roku 2006 przez przedstawicieli różnych środowisk obywatelskich, działających aktywnie od końca lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku na rzecz uspołecznienia polskiej oświaty i zagwarantowania rodzicom możliwości wpływu na szkoły ich dzieci, zgodnie ze standardami obowiązującymi w demokratycznym świecie²³. 10 listopada 2012 Fundacja „Rodzice Szkole” otrzymała status organizacji pożytku publicznego²⁴. Z Fundacją związane są znane osobistości życia publicznego, m. in.: prof. Andrzej Zoll²⁵, prof. Maria Mendel²⁶, prof. Elżbieta Putkiewicz²⁷, Wojciech Starzyński²⁸. Do najbardziej znaczących działań Fundacji należy:

- 1/ systematyczne prowadzenie szkoleń na temat szkoły partnerskiej i obywatelskiej. Szkolenia te przewidziane są dla przedstawicieli rad rodziców, rad pedagogicznych, dyrektorów szkół, samorządów uczniowskich i pracowników administracji oświatowej,

²² Warto tutaj też wspomnieć o zorganizowanych przez Kuratorium Oświaty w Lublinie, w okresie od 12 maja do 7 czerwca 2017 r., we współpracy z Lubelskim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli (LSCDN) i z udziałem pracowników nauki, cyklu konferencji dotyczących programu profilaktyczno-wychowawczego szkoły. W celu zbudowania realnej płaszczyzny współpracy szkół i rad rodziców w procesie opracowywania programu wychowawczo-profilaktycznego, spotkania adresowano do dyrektorów, a także przedstawicieli rad rodziców z poszczególnych szkół. W 10 konferencjach wzięli udział przedstawiciele ok. 1500 placówek lubelszczyzny; połowę uczestników stanowili rodzice, połowę dyrektorzy.

²³ https://www.facebook.com/pg/rodziceszkole/about/?ref=page_internal [dostęp: 10.04.2017].

²⁴ <http://rodziceszkole.edu.pl/index.php?page=sprawozdanie-z-dzialalnosci-fundacji-rodzice-szkole-za-rok-2012> [dostęp: 10.04.2017]

²⁵ Profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego, w latach 1993–1997, Prezes Trybunału Konstytucyjnego, w latach 2000–2005 Rzecznik Praw Obywatelskich, gorący orędownik uspołecznienia polskiego szkolnictwa publicznego, https://www.facebook.com/pg/rodziceszkole/about/?ref=page_internal, [dostęp: 10.04.2017]

²⁶ Profesor Uniwersytetu Gdańskiego, w latach 2008–2012 Prorektor U.G., autorka programu *Rodzice w szkole*, współpracownik Fundacji Batorego, członek Rady Konsultacyjnej przy Rzeczniku Praw Dziecka, autorka wielu publikacji poświęconych współpracy rodziców ze szkołą, tamże.

²⁷ Profesor Uniwersytetu Warszawskiego, ekspert Instytutu Spraw Publicznych, autorka licznych publikacji i programów poświęconych miejscu i roli rodziców w polskim systemie oświaty, tamże.

²⁸ Założyciel Społecznego Towarzystwa Oświatowego, w latach 1997–2001 doradca Prezesa Rady Ministrów, członek Obywatelskiego Komitetu Edukacji Narodowej, koordynator Komitetu Założycielskiego Ogólnopolskiego Forum Rodziców, autor kilkudziesięciu artykułów i publikacji dotyczących spraw edukacji narodowej, tamże.

- 2/ udzielanie, rodzicom, radom rodziców, dyrektorom szkół i radom pedagogicznym, porad i konsultacji w sprawach dotyczących praw i obowiązków rodziców, rad rodziców i innych organów szkoły,
- 3/ uczestnictwo w pracach Parlamentu RP we wszystkich sprawach dotyczących polskiego systemu oświaty²⁹.

W ramach działalności szkoleniowej Fundacja „Rodzice Szkole” zrealizowała m.in.:

- 1/ projekt edukacyjny *Co Ty możesz zrobić dla swojej szkoły?* (od maja 2009 do lipca 2010 roku);
- 2/ szkolenie w ramach III edycji kampanii *Szkoła bez przemocy* dla nauczycieli z 8 województw, przybliżające im prawa i obowiązki rodziców i rad rodziców w szkole, a także wskazujące argumenty na rzecz potrzeby współpracy z radami rodziców³⁰;
- 3/ w 2010 r. projekt *Rada Rodziców – dla dobra szkoły – działanie, komunikacja, współpraca* oraz projekt *Tworzymy program wychowawczy i profilaktyki dla naszej szkoły*³¹;
- 4/ w 2015 r. dwie konferencje: *Rada rodziców ważny uczestnik życia szkoły* oraz *Dyrektor szkoły najważniejszym partnerem rady rodziców*, na których rozmawiano o prawach i obowiązkach rady rodziców oraz o działaniach, jakie powinna ona podjąć, przygotowując program wychowawczy szkoły, a także o roli dyrektora szkoły jako lidera lokalnego środowiska oświatowego³².

W ramach tychże projektów przeszkolono kilkuset nauczycieli, dyrektorów rodziców i członków rad rodziców ze szkół publicznych w zakresie prowadzenia rady rodziców i gospodarki finansowej. W czasie zajęć pokazano także przykłady dobrych praktyk współdziałania i budowania dobrych relacji pomiędzy organami szkoły³³. Realizacja projektów została bardzo dobrze oceniona pod względem formalnym i merytorycznym przez donatorów i uczestników szkoleń³⁴.

Jeszcze w roku 2015 r. na stronach internetowych Fundacji „Rodzice Szkole” Katarzyna Styczyńska i Wojciech Starzyński opublikowali szereg felietonów, w których starali się odpowiadać na następujące pytania: *Od czego powinna zacząć działalność rada rodziców?*, *Dlaczego warto zadbać o prawidłowe przeprowadzenie wyborów do rad oddziałowych?*, *Ubezpieczenie dzieci w szkole – prawo czy obowiązek?*, *Komunikacja rady rodziców z rodzicami – jak sprostać temu wyzwaniu?*

²⁹ <http://rodziceszkole.edu.pl> [dostęp: 10.04.2017].

³⁰ <http://rodziceszkole.edu.pl/index.php?page=sprawozdanie-z-dzialalnosci-fundacji-rodzice-szkole-za-rok-2009> [dostęp: 10.04.2017].

³¹ http://rodziceszkole.edu.pl/uploads/dokumenty/Sprawozdanie_merytoryczne_2011.pdf [dostęp: 10.04.2017].

³² <http://rodziceszkole.edu.pl/index.php?page=sprawozdanie-merytoryczne-z-dzialalnosci-fundacji-rodzice-szkole-za-rok-2016> [dostęp: 10.04.2017].

³³ <http://rodziceszkole.edu.pl/index.php?page=sprawozdanie-z-dzialalnosci-fundacji-rodzice-szkole-za-rok-2009> [dostęp: 10.04.2017].

³⁴ http://rodziceszkole.edu.pl/uploads/dokumenty/Sprawozdanie_merytoryczne_2011.pdf [dostęp: 10.04.2017].

niu?, Jak rada rodziców powinna uchwalać program wychowawczy szkoły?, Czy szkolny program profilaktyki może zainteresować rodziców?, Jaką rolę na terenie szkoły mogą pełnić stowarzyszenia?, Jakie elementy powinien zawierać dobry preli-minarz rady rodziców?

Fundacja „Rodzice Szkole” jest systematycznie zapraszana przez władze samorządowe miast wojewódzkich i powiatowych na wykłady, prezentacje i dyskusje dotyczące miejsca i roli rodziców w szkole. Spotkania z rodzicami, nauczycielami i dyrektorami szkół publicznych organizowane były z inicjatywy organów prowadzących w Białymstoku, Katowicach, Tarnowie, Stalowej Woli, Włocławku, Rzeszowie i Ostrowcu Świętokrzyskim³⁵.

Fundacja inspirowała środowiska rodzicielskie, przede wszystkim rady rodziców, do zawierania międzyszkolnych porozumień rad rodziców oraz udziela pomocy prawnej przy ich tworzeniu. W wyniku m. in. zaangażowania Zarządu Fundacji „Rodzice Szkole” w tworzenie porozumień rad rodziców powstało: Wielkopolskie Porozumienie Rad Rodziców, Otwockie Porozumienie Rad Rodziców i Forum Ursynowskich Rad Rodziców³⁶. Niestety, Lubelszczyzna nie może jeszcze pochwalić się takim gremium.

W 2011 Fundacja opracowała poradnik dla rad rodziców: *Rodzice – partnerzy i sprzymierzeńcy*, który zawiera: kompletne zestawienie regulacji prawnych dotyczących funkcjonowania rad rodziców (gospodarki finansowej, organizacji, kompetencji, miejsca w strukturze szkoły oraz w środowisku lokalnym); ciekawe przykłady z codziennej praktyki; płytę CD, z wzorami podstawowych dokumentów do bezpośredniego wykorzystania w bieżącej działalności rad rodziców³⁷. W 2015 r. ukazała się wersja elektroniczna tego poradnika dla rad rodziców dostępna na stronie: radyrodzicow.pl³⁸.

Przedstawiciele Fundacji brali systematyczny udział w pracach komisji sejmowych, zwłaszcza przy nowelizacji ustawy o systemie oświaty. Zachęcali także rodziców z akcji „Ratuj maluchy” do aktywnego włączania się w prace rad rodziców w przedszkolach i szkołach ich dzieci. Obecnie w grupie liderów Fundacji działa kilka osób z tego ruchu. Fundacja uczestniczyła także w sejmowej dyskusji nad działalnością Rzecznika Praw Dziecka³⁹.

W 2010 r. Fundacja podjęła prace nad nowelizacją ustawy o systemie oświaty zmierzającą do przyznania radzie rodziców statusu jednostki organizacyjnej

³⁵ <http://rodziceszkole.edu.pl/index.php?page=sprawozdanie-z-dzialalnosci-fundacji-rodzice-szkole-za-rok-2009> [dostęp: 10.04.2017].

³⁶ http://rodziceszkole.edu.pl/uploads/dokumenty/Sprawozdanie_merytoryczne_2011.pdf [dostęp: 10.04.2017].

³⁷ http://rodziceszkole.edu.pl/uploads/dokumenty/Sprawozdanie_merytoryczne_2011.pdf [dostęp: 10.04.2017].

³⁸ <http://rodziceszkole.edu.pl/index.php?page=sprawozdanie-merytoryczne-z-dzialalnosci-fundacji-rodzice-szkole-za-rok-2016> [dostęp: 10.04.2017].

³⁹ <http://rodziceszkole.edu.pl/index.php?page=sprawozdanie-z-dzialalnosci-fundacji-rodzice-szkole-za-rok-2009> [dostęp: 10.04.2017].

posiadającej zdolność do podejmowania czynności prawnych takich jak: zatrudnianie pracowników, dysponowanie samodzielnym rachunkiem bankowym i prowadzenie, w określonym zakresie, działalności gospodarczej i tym samym ułatwiających pozyskiwanie środków finansowych przeznaczonych na realizację celów statutowych szkoły⁴⁰. W 2013 roku, w dużej mierze z inicjatywy Fundacji, w zapisach znowelizowanej ustawy, obok rad rodziców, pojawiły się rady szkół, które znacząco zwiększyły prawa rodziców w szkole⁴¹, a w 2016 r. wprowadzono do ustawy *Prawo oświatowe* regulacje jednoznacznie wskazujące na prawo rady rodziców do posiadania własnego rachunku bankowego⁴².

Fundacja w swoich działaniach zabiega o to, żeby program wychowawczy szkoły był oparty na wspólnym dla środowiska szkolnego systemie wartości, a w jego realizacji uczestniczyli nauczyciele, rodzice, uczniowie, organy prowadzące oraz organizacje pozarządowe i inne instytucje współpracujące ze szkołą⁴³. Fundacja opowiedziała się za ograniczeniem (uniemożliwieniem) wstępu na teren szkoły organizacjom, których ideologii i programów rodzice nie akceptują (np. grupy edukatorów seksualnych „Ponton”)⁴⁴.

Obecnie Fundacja aktywnie śledzi proces wprowadzenia reformy edukacji, uczestniczy w spotkaniach i debatach organizowanych na terenie całej Polski. We współpracy z minister Anną Zalewską Fundacja zorganizowała w kwietniu 2016 roku I Ogólnopolską Konferencję Rad Rodziców, w której udział wzięli przedstawiciele ponad 200 rad rodziców z różnych rejonów Polski (z gmin wiejskich, z małych i średnich miast, z wielkich metropolii) oraz z różnych poziomów kształcenia, a także kuratorzy oświaty, reprezentanci samorządów terytorialnych, instytucji oświatowych (m. in. Ośrodka Rozwoju Edukacji i Mazowieckiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli), reprezentanci, współpracujących z Fundacją „Rodzice Szkole”, organizacji pozarządowych i dyrektorzy zaprzyjaźnionych szkół.

Wymienione działania podejmowane przez Fundację „Rodzice Szkole”, jakkolwiek wieloaspektowe, wykorzystujące różne sposoby docierania do rodziców, wciąż nie wystarczają, by pobudzić ich aktywność i budować płaszczyzny współpracy z placówkami oświatowymi, na co zdają się wskazywać przywołane wyniki badań ewaluacyjnych z województwa lubelskiego. Ważna jest także wola i świadomość nauczycieli. Chociaż coraz częściej na różnych stronach internetowych

⁴⁰ http://rodziceszkole.edu.pl/uploads/dokumenty/Sprawozdanie_merytoryczne_2011.pdf [dostęp: 10.04.2017].

⁴¹ <http://rodziceszkole.edu.pl/index.php?page=sprawozdanie-z-dzialalnosci-fundacji-rodzice-szkole-za-rok-2013> [dostęp: 10.04.2017].

⁴² <http://rodziceszkole.edu.pl/index.php?page=sprawozdanie-merytoryczne-za-2016-rol> [dostęp: 10.04.2017].

⁴³ <http://rodziceszkole.edu.pl/index.php?page=sprawozdanie-merytoryczne-z-dzialalnosci-fundacji-rodzice-szkole-za-rok-2016> [dostęp: 10.04.2017].

⁴⁴ <http://rodziceszkole.edu.pl/index.php?page=sprawozdanie-merytoryczne-z-dzialalnosci-fundacji-rodzice-szkole-za-rok-2016> [dostęp: 10.04.2017].

i forach dyskusyjnych pojawiają się nauczycielskie wypowiedzi podkreślające korzyści płynące ze współpracy szkoły z rodzicami, to jednak wciąż pozostają tylko indywidualnymi głosami⁴⁵.

Podsumowanie

Anna Radziwił, jeszcze w roku 1992, zauważyła, że proces uspołeczniania szkoły nie przebiega szybko: *rodzice wcale nie palą się do działania w sprawach szkoły [...], rady pedagogiczne nie zawsze są zainteresowane dokonywaniem zmian*⁴⁶. Konkluzja ta wydaje się wciąż aktualna. Jakkolwiek obserwuje się wzmożone, widoczne w działaniach społecznych organizacji rodziców (Fundacja „Rodzice Szkole”), w aktywności niektórych organów nadzoru pedagogicznego, a także samych szkół, dążenia do przewartościowania relacji rodzice – szkoła i oparcia jej na fundamencie rzeczywistego wzajemnego wsparcia, to jednak praktyka edukacyjna zdaje się pozostawać w dużej części niewrażliwa na te sygnały.

Psychologia społeczna wskazuje, że im ktoś jest bardziej zaangażowany w daną kwestię, tym większe prawdopodobieństwo, że będzie działał zgodnie z deklaracjami. Rodzice i szkoły deklarują powszechnie wolę współpracy, zatem by miała ona szansę się urzeczywistnić, potrzeba obu stronom bodźców umożliwiających autentyczne zaangażowanie. Jednym z nich powinno stać się spostrzeżenie B. Murawskiej, która wskazuje na istotę i cel współpracy rodziców i szkoły – dobro dziecka: *Rodzice jako partnerzy szkoły i nauczyciela mogą być rzeczywistym wsparciem edukacji dziecka, rodzice nieobecni lub manifestujący brak akceptacji dla działań szkoły hamują i niszczą potencjał dziecka*⁴⁷.

⁴⁵ Artykuły nauczycieli można znaleźć m.in. na stronie Polskiego Portalu Edukacyjnego Interkl@sa, a także na licznych szkolnych stronach. W jednym z nich nauczycielka dostrzega, że współpraca jest korzystna dla wszystkich podmiotów procesu edukacyjnego: uczniów, rodziców i nauczycieli (szkoły). Przekonuje przy tym, że odpowiedzialność za tę współpracę ponosi przede wszystkim nauczyciel i to w jego gestii istnieje możliwość uruchomienia szeregu działań mogących poprawić jakość relacji. Z takim podejściem zgadza się autor innej publikacji *Cele i zasady współpracy wychowawców i rodziców*. W artykule nauczyciele otrzymują wskazówki dotyczące budowania relacji z rodzicami i przestrogi (Czego się wystrzegać w rozmowach z rodzicami?).

⁴⁶ Radziwił A. (1992). *O szkole, wychowaniu i polityce*. Warszawa, s. 8.

⁴⁷ Murawska B. (2014). *Edukacja wczesnoszkolna. Wiek: 5/6–8/9 lat*. Niezbędnik Dobrego Nauczyciela, seria III, tom 3: *Edukacja w okresie dzieciństwa i dorastania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, s. 48.

Małgorzata Grabowska

Absolwentka Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie, doktorantka KUL

Postawy dziewcząt niedostosowanych społecznie wobec aktu wybaczenia

Attitudes of women towards the act of forgiving

Streszczenie

Wyniki badań przedstawione w tym artykule wskazują, że badane kobiety prezentują zróżnicowane postawy wobec aktu wybaczenia. Większość z nich deklaruje jednak pozytywne postawy wobec osoby, która je zraniła. Dzieje się tak, ponieważ kochają one osobę, która je krzywdzi i czują się emocjonalnie z nią związane, a nawet zależne od niej. Zależność ta może przyjąć różne formy: psychiczną, fizyczną oraz ekonomiczną.

Summary

The results of the research presented in the article of examined women show a differential attitudes towards the act of forgiving. However, the majority of them declare positive attitudes towards the person who has hurt them. It happens so, because they love the person, who hurts them and they feel an emotional bound with him / her, I would say, even dependent on him / her. The relation can take different forms: psychological, psychical, and economic one.

Słowa kluczowe: postawy, akt wybaczenia, niedostosowanie społeczne

Keywords: attitudes, act of forgiving, social maladjustment

Czym jest wybaczenie i akt wybaczenia?

Na pewno wiele razy w swoim życiu stawiano Cię w sytuacji, kiedy to Ty musiałeś wybaczyć winę czy krzywdę lub gdy to Tobie wybaczano. Co wówczas myślałeś? Co wtedy czułeś? Jak się zachowywałeś?

Z całą pewnością odpowiedź na pytania te sprawia trudność, ponieważ akt wybaczenia jest jednym z najbardziej heroicznych, a jednocześnie złożonych zachowań ludzkich. Wybaczyć to przestać żywić do kogoś urazę, darować winę sprawcy, wybaczyć to także ślepo wierzyć, że osoba, która zraniła, zmieni się i będzie jak dawniej, wybaczyć to również zrobić niezасłużony prezent oprawcy, wybaczenie to też sztuka, w której dwie osoby idą na częściowy kompromis.

Wybaczenie, zdaniem K. Sarny¹, jest to taki proces, w którym złe, nieprzyjemne emocje wobec krzywdziciela zostają zamienione na neutralne lub pozytywne. Pozwala on wyrwać się ze szponów przeszłości i prowadzi do zwiększenia poczucia własnej wartości u przebaczonego oraz przywraca równowagę w odniesieniu do tego, co dzieje się tu i teraz, jak i spostrzegania przyszłości. Opłaca się wybaczyć, gdyż sporo badań wskazuje na pozytywny związek między tendencją do przebaczenia a zdrowiem psychicznym, fizycznym, dobrym samopoczuciem i zadowoleniem z życia.

Ksiądz Józef Tischner² pisał: *Trzeba pamiętać, że przebaczenie nie oznacza uniewinnienia. Gdy przebaczam, to wcale nie twierdzę, że nie było zła. Wręcz przeciwnie, zło było i właśnie dlatego mogę przebaczyć. Przebaczenie oczyszcza mnie, a nie mojego winowajcę – oczyszcza z pragnienia odwetu. Mogę teraz złożyć sprawę w ręce Boga: niech On będzie sędzią. I jeszcze jedno: dlaczego przebaczam? Przebaczam bo Bóg pierwszy przebaczył. Nic tak nie odślania obrazu Boga w człowieku jak właśnie zdolność do przebaczenia.*

Heider³ stwierdził, że *Przebaczenie może zdewaluować atak, zdewaluować atakującego i potwierdzić siłę i status przebaczonego. Uwaga badaczy skupia się na pierwszej części cytowanej tezy, a weryfikujące ją badania przynoszą uderzająco podobne wyniki wskazujące na liczne korzyści indywidualne i wspólnotowe wynikające z wybaczenia. Mowa tutaj o naukowym rozumieniu wybaczenia, czyli takim, które wyklucza z obszaru tego zjawiska działania osoby pokrzywdzonej unieważniające wyrządzone jej zło, a jego istoty upatruje w wyzbyciu się negatywnych emocji wobec sprawcy krzywdy i zastąpieniu ich emocjami neutralnymi lub pozytywnymi.*

Według opinii L. Irlia⁴ akt wybaczenia można uznać za najbardziej heroiczne ludzkie postępowanie. Jest to akt serdeczności wobec drugiej osoby, skłania do prezentowania postaw nastawionych na jego odwzajemnienie, tym samym pro-

¹ Sarna K. *Kiedy lepiej nie przebaczać*, www.psychologiaspoleczna.pl [dostęp: 28.05.2016].

² Za: Podsadecka J. (2016). *Ks. Jan Kaczkowski ostatnia rozmowa*. Kraków: Wydawnictwo WAM, s. 51.

³ Heider (1958, s. 269). Za: Gruszecka E., Piotrowski J. (2010). Interpersonalne konsekwencje wybaczenia. Kiedy wybaczenie nie jest mile widziane? *Psychologia Społeczna*, nr 4(15), s. 316–329.

⁴ Irla L. *Krzywdy i przebaczenie*, www.polki.pl [dostęp: 28.05.2016].

wadząc do pozytywnych relacji interpersonalnych. Akt wybaczenia jest spostrzegany przez ludzi jako zachowanie pozytywne, akt życzliwości czy uniesienia się ponad własne krzywdy. Dla filozofa akt wybaczenia to decyzja angażująca duchowe władze człowieka, czasem nawet wbrew emocjom, natomiast dla psychologa akt wybaczenia to proces psychiczny, w który zaangażowane są zarówno emocje, jak i intelekt.

Przebaczenie jest aktem, w którym osoba pokrzywdzona oczyszcza z winy, z wyrządzonego zła siebie oraz swojego oprawcę. Rezultatem takiego zachowania jest zdevaluowanie ataku agresora, a podkreślenie siły i wartości pokrzywdzonego. W tym miejscu należy podkreślić, że akt wybaczenia zawsze zależy od człowieka, ponieważ on decyduje o tym, czy wybaczy i kiedy. Jest to przejaw jego wolności – *mogę przebaczyć chociaż nie muszę, wybór należy do mnie*. Wszyscy czasem potrzebujemy przebaczenia. To jeden z najbardziej ludzkich czynów i dlatego też najtrudniejszy.

Etapy procesu wybaczenia

Według C. C. Typinga⁵ wybaczenie ma 5 etapów. Pierwszy to zrelacjonowanie historii zranienia (swojej wersji zdarzenia) terapeutcie podczas sesji indywidualnej lub grupowej. Jest to pierwszy krok do uwolnienia się od świadomości bycia ofiarą. Dlatego ważne jest, aby opowiedzieć historię w całości z punktu widzenia ofiary. Drugim etapem jest wyrażenie swoich uczuć związanych ze zranieniem. To bardzo ważny krok, który wielu ludzi chciałoby pominąć, sądząc, że nie powinni mieć „negatywnych” odczuć. Wymazując je z pamięci, zaprzeczają w ten sposób ich istnieniu i nie dostrzegają faktu, że prawdziwa siła kryje się właśnie w uczuciach. Kiedy pozwalamy sobie na odczuwanie, wtedy dopiero stajemy się w pełni ludzcy i silni. Musimy wiedzieć, że nie możemy uzdrowić tego, czego nie czujemy. Trzeci etap to porzucenie dawnej interpretacji zdarzenia. Polega on na porzuceniu fałszywych przekonań, powstałych w wyniku pierwotnego zranienia, a odpowiedzialnych za nasze późniejsze wybory, zachowania i emocje. Robiąc ten krok, odbieramy siłę „ograniczonej wersji” historii, uświadamiając sobie, że kryje się w niej coś więcej niż możemy dostrzec na pierwszy rzut oka. Na tym etapie przyglądamy się, jak zaczęła się nasza historia i w jaki sposób nasza interpretacja zdarzeń doprowadziła do powstania błędnych przekonań, które zdeterminowały nasz osąd o nas samych. Kiedy zdamy sobie sprawę, że wszystko to było nieprawdą, że to tylko nasze ego usiłowało podtrzymywać w nas świadomość ofiary, zdobędziemy siłę, by uwolnić się od tych przeświadczeń i uzdrowić swoje życie. Czwarty etap to przyjęcie nowej duchowej perspektywy, w której otwieramy się na możliwość dostrzeżenia, że w tym, co nas spotkało jest ukryty jakiś dar, szansa na uzdrowienie. Kiedy rekonstruujemy naszą świadomość, nie próbujemy zmienić samej

⁵ Typing C.C. (2005). *Radykalne wybaczenie*. Konstancin-Jeziorna: Wydawnictwo Medium.

sytuacji, zmieniamy raczej jej postrzeganie, wiedząc, że wszystkie nasze doświadczenia odbieramy przez pryzmat naszych wyobrażeń, przekonań, potrzeb, dążeń, interpretacji, uprzedzeń i założeń. Możemy zmienić nasze doświadczenia, zmieniając sposób ich postrzegania – zmieniając naszą perspektywę widzenia. Pierwotna sytuacja podczas opowiadania historii jest kształtowana przez nasze myśli, założenia i przekonania, które przede wszystkim wyrastają ze świadomości ofiary. Na tym etapie, dzięki odkryciu innych możliwych wyjaśnień tego, co się dzieje, zmieniamy swój sposób patrzenia i zamiast postrzegać sytuację jako tragiczną zauważamy, że dokładnie tego chcieliśmy doświadczać, ponieważ przyczynia się to do naszego rozwoju. Ta sama sytuacja jest zatem widziana w zupełnie innym świetle, konstruuemy ją na podstawie zupełnie innego zestawu wyobrażeń na jej temat. Piąty etap to zastosowanie procesu zmiany. Polega on na zintegrowaniu doświadczonej lekkości, radości oraz miłości jako efektów wybaczenia. Kiedy już jesteśmy gotowi i ujrzymy doskonałość w tym, co się wydarzyło, konieczne jest byśmy zintegrowali tę zmianę na poziomie komórkowym, to znaczy włączyli ją do ciała fizycznego, mentalnego, emocjonalnego i duchowego, tak by stała się niepodzielną częścią nas samych, częścią tego, kim jesteśmy. Tylko wtedy zmiana będzie trwała, gdy pozwolimy na zaakceptowanie jej na każdym poziomie naszych ciał.

Typy wybaczenia

Wybaczenie może być wymuszone i szczere. Jak pisze w swej książce M. Dawson⁶, nieraz jesteśmy skłonni wybaczyć komuś coś, aby zniknęło powstałe między nami napięcie. Jeśli jednak nie doczekamy się przeprosin od osoby, która w jakiś sposób nas zraniła, czy zawiodła, a my okazaliśmy już jej naszą szczodrość poprzez wybaczenie, wówczas możemy czuć, że „przebaczona sprawa” nie została zamknięta i doprowadzona do końca, w związku z czym możemy odczuwać niepokój, czy sytuacja taka ponownie się nie powtórzy – możemy nie odzyskać już wówczas ponownie „uczucia wewnętrznego spokoju”.

Skutki wybaczenia

Istnieje przekonanie, że jeśli przebaczam, to przyznaję się do winy. To nieprawda. Będziemy czuli się lżejsi, wyzbywszy się woli odwetu. Być może winowajca poczuje swoją winę. Ze zła może wyrastać dobro, wiemy o tym, doświadczamy tego albo kiedyś doświadczymy⁷.

⁶ Dawson M. (2006). *Wybaczenie. Droga do radości i szczęścia*. Białystok: Studio Astropsychologii.

⁷ Podsadecka J. (2016). *Ks. Jan Kaczkowski – ostatnia rozmowa*. Kraków: Wydawnictwo WAM, s. 52.

Pojęcie postawy i ich typy

Termin „postawa” ma długą historię. W dobie oświecenia łączono postawę z wolą człowieka i używano łacińskiego wyrazu *aptitudo*, który oznaczał stałą dążność do czegoś. Pojęcie to wprowadzone zostało do nauk społecznych przez F. Znanieckiego⁸ we wstępie do *Chłopa polskiego w Europie i Ameryce*. Ma ono wiele objaśnień. Na przykład G. Allport⁹ 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*. Z kolei S. Mika¹⁰ twierdzi, iż *to struktura złożona z elementów, które są rezultatem poznania danego przedmiotu, stosunku emocjonalnego do niego oraz motywacji do określonego zachowania względem niego*. Postawa przedstawiana jest przez Thurstone’a, Cheve’a, Morgana, Turnera i in.¹¹ *jako zachowanie się człowieka wobec przedmiotów, siebie samego i innych ludzi, na które składają się poglądy, wierzenia, przekonania moralne – tworzenie swoistych więzi społecznych*.

Autorzy o behawiorystycznej orientacji traktowali postawę bądź jako wolną od dodatkowych „nadznaczeń” predyspozycję do określonego sposobu zachowania się, bądź mówili o postawach wszędzie tam, gdzie określonego rodzaju zachowania cechowały się syndromatycznością. Według D. T. Campbella¹² postawą jednostki jest trwały syndrom spójnych reakcji odnoszących się do pewnego zbioru przedmiotów społecznych. Guttman¹³ wskazuje, że postawa to określony całokształt zachowań wobec czegoś. Dobb¹⁴ przyjmuje, iż postawa to ukryta reakcja popędotwórcza, uchodząca za znaczącą w społeczeństwie, do którego należy jednostka. Inna kategoria definicji postaw kładzie nacisk na to, iż procesy czy dyspozycje psychiczne, określające relacje między człowiekiem a przedmiotem jego postawy, dadzą się uporządkować wzdłuż jednego wymiaru. Według Bogardusa¹⁵ postawą jest tendencja do działania na korzyść lub przeciwko pewnym czynnikom środowiskowym, które w ten sposób uzyskują pozytywne lub negatywne znaczenia.

⁸ Znaniecki F. (1976). *Chłop polski w Europie i Ameryce*. Warszawa: PWN.

⁹ Allport G. (1935). W: Skarżyńska A. (1998). *Psychologia społeczna*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Psychologii Społecznej, s. 810.

¹⁰ Mika S. (1982). W: Bujnowska A. (2009). *Uwarunkowania postaw studentów pedagogiki wobec osób niepełnosprawnych*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 116.

¹¹ Thurston, Cheve, Morgan, Turner i in. W: Stepulak M. Z. (2001). *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*. Lublin.

¹² Rusiński D. *Postawy i ich zmiana – prezentacja* [dostęp: 26.06.2017].

¹³ Tamże [dostęp: 26.06.2017].

¹⁴ Tamże [dostęp: 26.06.2017].

¹⁵ Tamże [dostęp: 26.06.2017].

Komponenty postawy

M. B. Smith¹⁶ jako pierwszy wyodrębnił trzy zasadnicze składniki postaw:

- składnik afektywny – uczucia wobec przedmiotu postawy,
- składnik poznawczy – myśli związane z przedmiotem postawy (to co myślimy o przedmiocie postawy),
- aspekt behawioralny – zachowania wobec przedmiotu postawy (to co chcielibyśmy zrobić, jak chcielibyśmy się zachować wobec przedmiotu postawy).

M. Rokeach¹⁷ określa postawę jako względnie trwałą organizację przekonań dotyczących pewnego przedmiotu lub sytuacji, predysponującą nas do reagowania w określony sposób. Podobnie jak Smith, wyróżnia jej składniki. Postawa, jak wskazuje M. Rokeach, ma właściwości afektywne i poznawcze na skutek tego, iż kilka przekonań ją tworzących ma własności afektywne i poznawcze, oddziałujące na siebie i wzmacniające się nawzajem.

Każda postawa zbudowana jest z trzech komponentów: komponentu poznawczego, komponentu emocjonalnego, komponentu behawioralnego. Komponent poznawczy najczęściej wskazuje na przekonania i wiedzę o obiekcie postawy¹⁸. Wiedzę o przedmiocie postawy klasyfikować można ze względu na dwa podstawowe kryteria: jej rozległość i jej prawdziwość¹⁹. Komponent emocjonalno-motywacyjny (afektywny) obejmuje uczucia lub emocje wobec przedmiotu postawy. Komponent behawioralny (nazywany konatywnym lub wolicjonalnym) wyraża się *przede wszystkim w formie konkretnych czynności motorycznych lub werbalnych*²⁰. Komponenty te uzupełniają się wzajemnie.

Charakteryzując, interesując nas w niniejszym opracowaniu, postawy wobec aktu wybaczenia, należy zwrócić uwagę na to, że postawa negatywna charakteryzuje się niechęcią do osoby wybaczonej lub tej, której wybaczymy, niechęcią do widoku takiej osoby, ujemnym ocenianiem cech oprawcy oraz unikaniem kontaktu z krzywdzicielem. Podkreślimy jednocześnie, iż postawa pozytywna przejawia się życzliwością i sympatią (składnik uczuciowy), akceptacją kontaktów z oprawcą i tolerowaniem jego zachowania oraz chęcią utrzymywania z nim kontaktów (składnik wolicjonalny), a także pozytywną oceną cech krzywdziciela lub nawet bardzo pozytywną, łączącą się z podziwem, uznaniem, szacunkiem, jakie wzbudzają cechy osobowości i sposób zachowania się sprawcy (składnik intelektualny). Czynniki wpływającymi dodatkowo na zmianę postawy z negatywnej na pozy-

¹⁶ Smith M. B. (1947). W: Rusiński D. *Postawy i ich zmiana – prezentacja* [dostęp: 26.06.2017].

¹⁷ Tamże [dostęp: 26.06.2017].

¹⁸ Morody M. (1976, s. 19). Za: Kazanowski Z. (2011). *Przemiany pokoleniowe postaw wobec osób niepełnosprawnych umysłowo*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 100.

¹⁹ Nowak M. (1973, s. 43). Za: Kazanowski Z. (2011). *Przemiany pokoleniowe postaw wobec osób niepełnosprawnych umysłowo*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 100.

²⁰ Reykowski W. (1973, s. 91). Za: Kazanowski Z. (2011). *Przemiany pokoleniowe postaw wobec osób niepełnosprawnych umysłowo*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 100.

tywną są: częste kontakty (oczywiście spełniające określone warunki), dodatnie warunki działania danej osoby odnoszące się do tej jednostki, zmiana przekonań odnoszących się do sprawcy.

Kyrle wyróżnia kilka postaw osób niedostosowanych społecznie. **Hipomanik** to osoba, która może w ogóle nie posiadać poczucia winy (w wyniku niedorozwoju *superego*) albo zrepresjonować je tak głęboko, że nie wywiera ono żadnego wpływu na motywacje jego postępowania. W efekcie zaniku poczucia (czy kompleksu) winy człowiek nie przestrzega żadnych zasad moralnych, nie potrafi zrozumieć motywacji altruistycznych, natomiast tych, którzy kierują się wartościami moralnymi, uważa za słabych i hipokrytów. Hipomanik, w zależności od stopnia inteligencji, bywa bardziej lub mniej szkodliwy, przy czym szkodliwość jest tym większa, im jest on inteligentniejszy. Hipomanik uważa swój stan psychiczny za zupełnie normalny, natomiast tych ludzi, którzy kierują się motywami altruistycznymi, uznaje za chorych lub nienormalnych. Taki człowiek nie ma żadnego wyczulenia na kwestie moralne i nie może ich pojąć nawet w najprostszych postaciach. Z kolei **człowiek hipoparanoidalny** ma silny kompleks winy, jednak swoje winy przypisuje innym, dzięki czemu zmniejsza własne jej poczucie. Zachowanie osobnika hipoparanoidalnego nacechowane jest dużą dozą agresji, szczególnie werbalnej, co przejawia się w bezustannym komentowaniu plotek i obmowach bliższego i dalszego otoczenia. Hipoparanoide jest na każdym kroku skłonny do uprzedzeń społecznych, zawsze szuka kozła ofiarnego, w stosunku do którego przejawia nieprzejednaną wrogość. Człowiek charakteryzujący się natomiast **postawą autorytarną** posiada bardzo silny kompleks winy i kieruje go do wewnątrz. Niezwykle surowo ocenia każdy swój zły postępek i silnie go przeżywa, w związku z czym na każdym kroku obawia się popełnienia błędu. W ostatecznym rozrachunku staje się on zupełnie niesamodzielny. Woli wykonywać rozkazy i polecenia innych, ponieważ wtedy czuje się zwolniony od odpowiedzialności, a tym samym z poczucia winy. Osoba o postawie autorytarnej jest bardzo mało wartościowa społecznie. Jest to osobnik konserwatywny, niezdolny do żadnej pracy twórczej. Czuje się bardzo źle, gdy nie spotka jednostki chętnej do pokierowania jego postępowaniem. **Typ humanisty** natomiast to taki człowiek posiada kompleks winy, ale dzięki właściwym proporcjom wszystkich trzech składników struktury osobowości (*id*, *ego* i *superego*) kompleks ten jest konstruktywny, to znaczy nie zabarwia patologicznie postępowania danej jednostki. Takie ukierunkowanie kompleksu winy powoduje adekwatną ocenę własnych, zarówno dobrych, jak i złych stron postępowania innych ludzi. Człowiek taki jest bardzo wartościowy społecznie. Nie odrzuca żadnych autorytetów, a zarazem zbytnio im nie ulega, zachowując własne zdanie. Autor podkreśla, że osoba taka zawsze poda rękę potrzebującemu.

Amerykańscy badacze – C. E. Sullivan i M. Q. Grant²¹ – wyróżniają trzy formy dewiantywnego zachowania się osób niedostosowanych społecznie: Ludzie **aspołeczni** – cechują się wrogością, nienawiścią, złością – wszelkimi formami agresji, konformizmem, uleganiem nakazom na pokaz, pozornym dostosowaniem się (pozorną interioryzacją wartości i norm), neurotyzmem, niezrównoważeniem emocjonalnym oraz innymi mieszanymi formami zaburzeń procesu dojrzewania do kontaktów międzyludzkich. **Konformiści** to jednostki, które na frustracje własnych potrzeb reagują nadmiernym serwilizmem w stosunku do osób je frustrujących, przy założeniu, iż są to osoby znaczące. Takie zachowanie spełnia funkcje czysto instrumentalne, gdyż jednostka próbuje manipulować swym konformizmem w celu uzyskania doraźnych korzyści i nagród poprzez utajenie wewnętrznego sprzeciwu. Natomiast w sytuacji braku kontroli zewnętrznej postępuje zgodnie z własnymi przekonaniem i upodobaniami. **Neurotycy** natomiast są osobami, które w wyniku zabiegów socjalizacyjnych zinternalizowały już pewien zbiór wartości nakazującym im postępowanie zgodnie z ich treścią, to znaczy akceptowane społecznie. Jednak przeżywają nieustanny lęk, że nie sprostają tym wartościom i normom, co prowadzi do poczucia niemocy i bezradności, dlatego jako reakcja na tę sytuację indolencji pojawiają się zachowania nieakceptowane.

Metodologia badań własnych

W tej części artykułu przedstawiono cel badań i problemy badawcze. Opisano teren badań i scharakteryzowano badaną próbę. Ponadto scharakteryzowano wykorzystane podczas badań narzędzie badawcze oraz procedurę badań.

Celem podjętych badań była próba charakterystyki postaw niedostosowanych społecznie dziewcząt wobec aktu przebaczenia. Odzwierciedla go pytanie: Jakie są postawy badanych niedostosowanych społecznie dziewcząt wobec aktu wybaczenia?

Do głównego problemu badawczego postawiono następujące, szczegółowe problemy badawcze:

- 1.1. Jakie zachowanie wobec aktu wybaczenia prezentują badane dziewczęta?
- 1.2. Jaki jest poziom wiedzy na temat aktu wybaczenia wśród badanych dziewcząt?
- 1.3. Jakie uczucia wobec aktu wybaczenia przejawiają badane dziewczęta?

Badaniami objęto dziewczęta w wieku dojrzewania. Jest to okres w rozwoju człowieka stanowiący przejście od dzieciństwa do dojrzałości biologicznej i psychicznej. U dziewcząt obejmuje on mniej więcej lata 11–17. W tym okresie młodzież przeżywa pierwsze konflikty z otoczeniem²² oraz pierwsze związki. Zwią-

²¹ Sullivan C. E. i Grant M. Q. (1957). W: Pytka L. (2005). *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Pedagogiki Specjalnej.

²² Okoń W. (2004). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 451.

zek dwojga ludzi, połączonych ze sobą pewną więzią oraz uczuciem, jest relacją, w której nieraz popełniamy błędy, nierzadko raniąc przy tym drugą osobę, jak również samych siebie. Czy wybaczenie jest zatem wartością potrzebną związkowi do tego, by mógł funkcjonować, by umacniała się więź między dwiema osobami?²³ Odpowiedź na to pytanie wydaje się oczywista. Wybaczenie jest potrzebne związkowi, ponieważ każda sytuacja, która wymaga od nas takiej postawy, cementuje związek, jeśli obie strony tego chcą i do tego dążą. Uwzględniając specyfikę okresu dojrzewania, w badaniu odniesiono się przede wszystkim do postaw i relacji budowanych przez dziewczęta w ich pierwszych związkach.

Narzędziem badawczym wykorzystanym do przeprowadzenia badań był kwestionariusz ankiety własnej konstrukcji, zbudowany z 12 pytań typu zamkniętego i dwóch pytań otwartych. Pierwsza grupa pytań zbierała informacje na temat osób badanych. Kolejne pytania kwestionariusza dotyczyły postaw badanych w sytuacji, w której wybaczały komuś doznaną krzywdę. Trzecia grupa pytań sondowała postawy towarzyszące badanym wówczas, gdy ktoś wybaczał im doznane krzywdy. Ostatnia grupa to pytania ogólne dotyczące wiedzy badanych dziewcząt na temat aktu wybaczenia. Praca z kwestionariuszem polegała na zaznaczeniu przez osoby badane wybranej z kafeterii odpowiedzi bądź wpisaniu odpowiedzi samodzielnie sformułowanej.

Badania przeprowadzono w Młodzieżowym Ośrodku Wychowawczym (MOW) w Podgłęboku. Placówka funkcjonuje od 1974 roku. Ośrodek zabezpiecza potrzeby w zakresie resocjalizacji dziewcząt z terenu całej Polski. Bazę MOW stanowi: internat, szkoła, do której uczęszczają wychowanki Ośrodka i uczennice ze środowiska, tereny rekreacyjne, boisko sportowe, place do zabaw i gier, sad i ogródki działkowe. Dodatkową atrakcją jest znajdujące się w pobliżu jezioro. Placówka, kształcąca na poziomie gimnazjum i zasadniczej szkoły zawodowej, dysponuje klasami, pracowniami przedmiotowymi, kompleksowo wyposażonymi, w tym pracownią komputerowo-internetową, a także skomputeryzowaną biblioteką wraz z czytelnią. Klasy oraz pracownie są przystosowane do kształcenia specjalnego. Uczennice zasadniczej szkoły zawodowej, kształcące się w zawodzie kucharz małej gastronomii, mają możliwość odbywania praktyk na terenie Ośrodka. Placówka zapewnia wychowankom realizację ich podstawowych potrzeb, które nie zawsze były zaspokojone w domu: odpowiednie warunki higieniczno-sanitarne, wyżywienie, warunki do nauki i odpoczynku. Bywa, że fakt wyrwania dziecka z rodziny pozytywnie zmienia postawę rodziców. Uświadamia im niewydolność opiekuńczo-wychowawczą i skłania do szukania pomocy. W ramach zajęć wychowawczych w internacie prowadzone są następujące zajęcia specjalistyczne: resocjalizacyjne, socjoterapeutyczne, profilaktyczne – z wykorzystaniem programu „Spójrz inaczej na agresję”, terapeutyczne w zakresie terapii uzależnień²⁴. Wychowanki Ośrodka trafiają do niego z całej Polski na wniosek

²³ Dowson D. (2006). *Wybaczenie. Droga do miłości i szczęścia*. Białystok: Instytut Astropsychologii.

²⁴ www.mow-podglebokie.pl [dostęp: 28.11.2014].

sądu rodzinnego. Sąd rodzinny może zastosować wobec nieletniego dwa typy środków: od najłagodniejszego, jakim jest upomnienie, do najsurowszego, jakim jest umieszczenie w zakładzie poprawczym.

Badaniami objęto 16 dziewcząt niedostosowanych społecznie w wieku od 15 do 17 lat. W tej grupie przeważały 15-latki i 17-latki. W momencie badania wszystkie uczęszczały do klasy III gimnazjum. Połowa badanych dziewcząt wychowuje się w rodzinie niepełnej – tylko przez matkę, w przypadku $\frac{1}{4}$ jest to rodzina zrekonstruowana.

Tabela 1. Wiek, miejsce zamieszkania oraz typ rodziny badanych dziewcząt

Wiek badanych dziewcząt	N – liczba osób badanych	P – procent osób badanych
15 lat	6	37,5
16 lat	4	25%
17 lat	6	37,5%
Razem	16	100%
Miejsce zamieszkania badanych	N – liczba osób badanych	P – procent osób badanych
Miasto do 100 tysięcy mieszkańców	9	56,25%
Miasto powyżej 100 tysięcy mieszkańców	7	43,75%
Razem	16	100%
Struktura rodziny badanych	N – liczba osób badanych	P – procent osób badanych
Rodzina pełna (matka i ojciec).	3	18,75%
Rodzina niepełna (tylko matka).	8	50%
Rodzina niepełna (tylko ojciec).	--	--
Rodzina zrekonstruowana.	4	25%
Brak odpowiedzi	1	6,25%
Razem	16	100%

Źródło: opracowanie własne.

Przedstawienie wyników badań własnych

W tej części artykułu przedstawiono ogólne wyniki badań własnych dotyczące postaw dziewcząt niedostosowanych społecznie wobec aktu wybaczenia, które uzyskano, badając wychowanki Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego w Podgłębokiem. Wyniki przedstawiono, odnosząc je do trzech komponentów postawy: poznawczego, emocjonalnego oraz behawioralnego. W badaniach wzięło udział tylko 16 dziewcząt (obecnych w dniu badania na terenie MOW). Ograniczona liczba badanych osób nie upoważnia do szerszych uogólnień, stąd badania mają charakter orientacyjny.

Tabela 2. Odpowiedzi badanych dziewcząt na pytanie ankietowe numer 5

Ile razy życiu byłaś w sytuacji, w której to Ty wybaczałaś?	N – Liczba badanych osób	Procent badanych osób
Raz	--	--
Dwa razy	--	--
Kilka razy	6	37,5%
Kilkanaście razy	4	25%
Kilkadziesiąt razy	5	31,25%
Ani razu	1	6,25%
Razem	16	100%

Źródło: opracowanie własne.

6 osób badanych wybaczało kilka razy w swoim życiu doznane krzywdy i zranienia. Stanowią one największy odsetek badanych – 37,5%.

Tabela 3. Odpowiedzi badanych dziewcząt na pytanie ankietowe numer 8

Ile razy w życiu byłaś w sytuacji, w której to Tobie wybaczano doznane krzywdy?	N – Liczba badanych osób	Procent badanych osób
Raz	1	6,25%
Dwa razy	--	--
Kilka razy	10	62,5%
Kilkanaście razy	1	6,25%
Kilkadziesiąt razy	3	18,75%
Ani razu	1	6,25%
Razem	16	100%

Źródło: opracowanie własne.

Większość osób badanych kilka razy była w sytuacji, w której to ktoś im wybaczył doznane krzywdy i zranienia.

Tabela 4. Odpowiedzi badanych dziewcząt na pytanie ankietowe numer 11

Co według Ciebie oznacza akt wybaczenia?	N – Liczba osób badanych	Procent osób badanych
Jest to sytuacja, w której jesteśmy blisko z osobą, która nas skrzywdziła.	5	31,25%
Jest to sytuacja, w której dwie osoby rezygnują z pielęgnowania wzajemnej urazy.	8	50%
Jest to sytuacja podczas, której dwie osoby ta doznająca krzywdy i ta, która krzywdzi udają, że nic się nie stało.	2	12,5%
Jest to sytuacja, w której osoba, która krzywdzi robi nam niezasłużony prezent i odwrotnie my robimy niezasłużony prezent osobie, która nas skrzywdziła.	1	6,25%
Nie znam odpowiedzi na to pytanie.	--	--
Razem	16	100%

Źródło: opracowanie własne.

Połowa badanych dziewcząt uważa, że akt wybaczenia to *sytuacja, w której dwie osoby rezygnują z pielęgnowania urazy*.

Tabela 5. Odpowiedzi badanych dziewcząt na pytanie ankietowe numer 12

Jakie znasz etapy aktu wybaczenia?	N – Liczba badanych osób	P – Procent osób badanych
Prawidłowa odpowiedź na pytanie	1	6,25%
Nieprawidłowa odpowiedź na pytanie	15	93,75%

Źródło: opracowanie własne.

Większość spośród badanych niedostosowanych społecznie dziewcząt nie potrafi wymienić w prawidłowej kolejności etapów procesu wybaczenia.

Tabela 6. Odpowiedzi badanych dziewcząt na pytanie ankietowe numer 13

Jakie są Twoim zdaniem najczęstsze przyczyny aktu wybaczenia?	N – Liczba osób badanych	P – Procent osób badanych
Bo kochamy tę osobę, której mamy wybaczyć	14	87,5%
Bo czujemy się emocjonalnie związani z osobą, której mamy wybaczyć	13	81,25%
Bo jesteśmy zależni psychicznie od tej osoby, której mamy wybaczyć	3	18,75%
Nie znam przyczyn wybaczenia	--	--

Źródło: opracowanie własne.

Większość badanych dziewcząt uważa, że najczęstszymi przyczynami aktu wybaczenia są miłość do osoby, której mamy wybaczyć i emocjonalne przywiązanie do tej osoby.

Tabela 7. Odpowiedzi badanych dziewcząt na pytanie ankietowe numer 7.1A

Jakie myśli Ci wtedy [w sytuacji wybaczenia] towarzyszyły? Proszę je krótko opisać.	N – liczba osób badanych	P – procent osób badanych
„Byłam zmieszana”, „byłam zakłopotana”, „niepewność czy znowu nie popełni tego błędu”, „nieswojo”, „lecz i niepewność, nie wiem co robić, mam mętlik w głowie”	5	31,25%
„Zastanawia mnie przyczyna, dlaczego mnie przeprasza i przede wszystkim za co etc...” „Zastanowię się co robić”	2	12,5%
„Być może się zmienił i zrozumiał swoje zachowanie, jednak nic więcej nie jestem w stanie zrobić, a na pewno chcę być znowu razem” „Byłam zaskoczona oraz zadowolona, bo bardzo za nim tęskniłam, myślałam, że naprawdę to przemyślał”	2	12,5%
„Gdybym go kochała, to bym wybaczyła”	1	6,25%

„Każdy zasługuje na drugą szansę”, „zawsze można spróbować, jeżeli się coś do kogoś czuje i dać drugą szansę”, „Być może się zmienił i można mu dać drugą szansę”	3	18,75%
„Niepokój, smutek”, „byłam zdenerwowana, posmutniałam”, „szczęście”, „smutek, żal do niego” „Zapewne zdziwienie, z drugiej strony radość.”	5	25%
„Czy to ma sens?, czy go jeszcze Kocham? , po chwili zdaję sobie sprawę, że nic do niego nie czuję i że to nie ma najmniejszego sensu”	1	6,25%
„Rozdarcie, oczywiście zależy czemu się rozstaliśmy, ale na pewno zastanowienie, co robić”	1	6,25%

Źródło: opracowanie własne

5 osób badanych ma myśli odzwierciedlające niepewność: „byłam zmieszana”, „byłam zakłopotana”, „niepewność, czy znowu nie popełni tego błędu”, „(...) ale też nieswojo”, „(...) lecz i niepewność, nie wiem co robić, mam mętlik w głowie”. Stanowią one 31,25% całej badanej grupy. Z kolei 3 osoby badane uważają, że trzeba dać przebaczącemu „drugą szansę”. Stanowią one 18,75% całej badanej grupy.

Tabela 8. Odpowiedzi badanych dziewcząt na pytanie ankietowe numer 10.1A

Jakie myśli Ci wtedy [w sytuacji, kiedy ktoś Ci wybaczał] towarzyszyły? Proszę je krótko opisać.	N – liczba osób badanych	P – procent osób badanych
„Mam nadzieję, że da mi jeszcze jedną szansę” „Nadzieja i skrusza, z jednej strony radość, że odważyłam się to zrobić. Nie byłam przekonana, czy dobrze robię” „Byłam pełna nadziei”	3	18,75%
„Strach, niepokój”, „smutek, przykrość, bo chce do niego wrócić, ale nie wiem, czy on chce”, „byłam zrozpaczona”, „żał” „bałam się jego reakcji”, „spokój i ulga, na pewno zdenerwowanie, bo nie wiem, jaką decyzję, by podjął ” „Myślę, że wtedy czułabym wstyd, przykro by mi było, że osobie, którą Kocham zrobiłabym jakieś świństwo.” „byłam smutna i było mi przykro za to, jaką krzywdę mu zrobiłam. Oczekiwałam od niego, aby mi tylko wybaczył”, „było mi smutno, ale zarazem poczułam ulgę, no i bałam się, że on będzie chciał znowu ze mną być”, „żał do siebie samej, radość”	11	68,75%
„Niepewność, rozdygotanie”, byłabym niepewna”, „poderewnowanie, niepewność co do tego, co robię”	3	18,75%
„No, że bardzo mi na nim zależy i że nie chcę go stracić poprzez swoje zachowanie niedojrzałe”	1	6,25%
„...że nikt mi nie wybaczy”	1	6,25%
„Nie wiem, pewnie nawet nie zadzwoniłabym”	1	6,25%

Źródło: opracowanie własne.

Większość badanych dziewcząt, jak się wydaje, nie zrozumiała tego pytania ankietowego. Zamiast bowiem opisać myśli, nazwały swoje uczucia, które im towarzyszyły. Trzy osoby badane były niepewne, czy dobrze postępują w tej sytu-

acji. Również tyle samo dziewcząt było pełnych nadziei, że chłopak im wybaczy. Stanowią one 18,75% całej badanej populacji.

Tabela 9. Odpowiedzi badanych dziewcząt na pytanie ankietowe numer 7.1B

Jakie uczucia Ci wtedy [w sytuacji wybaczenia komuś] towarzyszyły?	N – Liczba osób badanych	P – Procent osób badanych
Ulga	3	18,75%
Złość	3	18,75%
Zażenowanie	3	18,75%
Radość	8	50%
Zdziwienie	1	6,25%
Zakłopotanie	1	6,25%
Brak odpowiedzi na pytanie	1	6,25%

Źródło: opracowanie własne.

Połowa badanych odczuwa radość, gdy dzwoni do nich były chłopak, przeprasza i mówi, że chciałby, aby znowu byli parą, jak dawniej (patrz: tabela 11).

Tabela 10. Odpowiedzi badanych dziewcząt na pytanie ankietowe numer 10.1B

Jakie uczucia Ci wtedy [kiedy ktoś Ci wybaczał] towarzyszyły?	N – Liczba osób badanych	P – Procent osób badanych
Gniew	--	--
Radość	4	25%
Złość	1	6,25%
Spokój	4	25%
Smutek	10	62,5%
Życzliwość	2	12,5%
Brak odpowiedzi na to pytanie	1	6,25%

Źródło: opracowanie własne.

Ponad połowa badanych dziewcząt odczuwa smutek w sytuacji wybaczenia im ich negatywnych czynów. Zdarzenia przywoływane przez dziewczęta dotyczą relacji z ich chłopcami, są to sytuacje, gdy dzwonią do byłego chłopaka, przepraszają go i mówią, że zrozumiały swoje zachowanie, że chciałyby, by do nich wrócił oraz by byli parą.

Tabela 11. Odpowiedzi badanych dziewcząt na pytanie ankietowe numer 7.1C

Jak się wtedy zachowywałaś? [w sytuacji wybaczenia komuś]	N – liczba osób badanych	P – Procent osób badanych
Pamiętam, że lekceważyłam swojego byłego chłopaka, ponieważ bardzo mnie skrzywdził.	3	18,75%
Pamiętam, że rozmawiałam z moim byłym chłopakiem normalnie, mimo że było to dla mnie trudne.	9	56,25%
Wybaczyłam mojemu byłemu chłopakowi, mimo że bardzo mnie skrzywdził odchodząc do innej.	4	25%
	16	100%

Źródło: opracowanie własne.

Nieco ponad połowa badanych niedostosowanych społecznie dziewcząt rozmawia ze swoim byłym chłopakiem normalnie, mimo że jest to dla nich bardzo trudne.

Tabela 12. Odpowiedzi badanych dziewcząt na pytanie ankietowe numer 10.1C

Jak się wtedy zachowałaś? [w sytuacji, gdy ktoś Ci wybaczał]	N – liczba osób badanych	P – Procent osób badanych
Miałam świadomość, że zachowałam się niewłaściwie wobec swojego byłego chłopaka i chciałam cofnąć czas.	10	62,5%
Chciałam wyjaśnić byłemu chłopakowi swoje niewłaściwe zachowanie wobec niego.	8	50%
Tłumaczyłam swojemu byłemu chłopakowi, dlaczego tak długo unikałam z nim kontaktu.	3	18,75%
Chciałam, by mój były chłopak, którego skrzywdziłam, wiedział, że moje zachowanie to był jednorazowy incydent i od teraz zmienię się.	5	31,25%
Inna odpowiedź	--	--
Brak odpowiedzi na to pytanie	1	6,25%

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane wyniki wskazują, że w sytuacji wybaczenia dziewczętom ich negatywnych czynów, dominują dwa rodzaje ich zachowań. Ponad połowa badanych ma świadomość, że zachowała się niewłaściwie wobec swojego byłego chłopaka i chciałaby cofnąć czas, natomiast połowa dziewcząt chce wyjaśnić byłemu chłopakowi swoje niewłaściwe zachowanie.

Dyskusja wyników

Analizując komponent poznawczy postawy, czyli wiedzę i przekonania dziewcząt niedostosowanych społecznie na temat aktu wybaczenia, można wywnioskować, że tylko połowa z nich potrafi podać prawidłową definicję aktu wybaczenia.

93,75% badanych osób nie umie wymienić w prawidłowej kolejności etapów procesu wybaczenia.

Odnosząc się do przyczyn wybaczenia, badane dziewczęta najczęściej wskazywały więź emocjonalną z drogą im osobą (87,5% badanych podało następującą odpowiedź: „bo kochamy tą osobę, której chcemy wybaczyć”, a 81,25% odpowiedziało: „bo czujemy się emocjonalnie związani z osobą, której mamy wybaczyć”).

31,25% badanych dziewcząt, będąc w sytuacji, gdy to one musiały wybaczyć chłopakowi, miało następujące myśli: „byłam zmieszana”, „byłam zakłopotana”, „niepewność czy znowu nie popełni tego błędu”, „(...) ale też nie swojo”, „(...) „lecz i niepewność, nie wiem co robić, mam mętlik w głowie”. Na podstawie przytoczonych wyżej wypowiedzi osób badanych można stwierdzić, że cechuje je ogromna bezradność oraz niemoc, chętnie poradziłyby się osoby dorosłej, co w tej sytuacji zrobić. 18,75% dziewcząt uważa, że przebaczącemu trzeba dać drugą szansę. Najpierw jednak trzeba zastanowić się, czy osoba, która nas skrzywdziła zasługuje na kolejne spotkanie, rozmowę i takie warunki ugody.

Z kolei, odnosząc się do w sytuacji, kiedy chłopak wybacza doznaną ze strony dziewczyny krzywdę, 68,75% badanych zamiast opisać myśli towarzyszące im w tej sytuacji, wymieniło różne uczucia. 18,75% osób dziewcząt było niepewnych, czy dobrze postępuje. Również 18,75% wychowanek MOW w Podgłębokiem było pełnych nadziei, że chłopak im wybaczy.

Analizując komponent emocjonalny postawy, czyli emocje i uczucia badanych dziewcząt wobec aktu wybaczenia, można powiedzieć, że cechuje je ambiwalencja uczuć. W przypadku, kiedy to one wybaczą, najczęściej odczuwają radość (50%), natomiast smutek w sytuacji, kiedy ktoś im wybacza (62,5%). Uczucie to pojawia się u nich dlatego, że nie mają pewności, czy otrzymają jeszcze jedną szansę. Chcą pokazać, że wciąż im zależy na drugiej osobie lub są przekonane, że zostaną odrzucone. Tylko u 25% osób badanych pojawiają się w takiej sytuacji uczucia pozytywne – radość i spokój.

Analizując komponent behawioralny postawy, czyli zachowanie badanych dziewcząt wobec aktu wybaczenia, można odnieść wrażenie, że zachowanie podopiecznych MOW jest pozytywne, ponieważ w sytuacji wybaczenia drugiej osobie (chłopakowi) 56,25% z nich rozmawia ze swoim byłym chłopakiem normalnie, mimo że jest to trudne, zaś w sytuacji, gdy im ktoś (chłopak) wybacza, 62,5% dziewcząt ma przekonanie, że ich zachowanie jest niewłaściwe (chciałyby cofnąć czas), a 50% z nich pragnie wyjaśnić byłemu chłopakowi swoje niedojrzałe i niewłaściwe postępowanie.

Podsumowując analizę poszczególnych komponentów postawy, można wnioskować, że komponent poznaczy postawy wypadł gorzej w stosunku do komponentu behawioralnego i komponentu emocjonalnego postawy.

Wnioski wynikające z badań

Akt wybaczenia jest procesem trudnym, długotrwałym, heroicznym, opartym na prawidłowych relacjach interpersonalnych. Dlatego należy się do niego dobrze przygotować. Po pierwsze przemyśleć sytuację, o której chcemy rozmawiać z drugą osobą, która nas zraniła. Po drugie wypisać argumenty za i przeciw, których będziemy używać w dyskusji z drugą osobą, ze strony której doznaliśmy krzywdy. Po trzecie dokładnie zastanowić się, czy osoba, która nas zraniła, zasługuje na wybaczenie oraz drugą szansę, a przede wszystkim porozmawiać z nią o tym.

Taki plan działania przyda się w szczególności osobom niedostosowanym społecznie, będącym w okresie adolescencji. Należy pomóc im taki plan skonstruować, ponieważ często są one bezradne w sytuacji, gdy ktoś je zrani. Postępują wówczas niedojrzale i nieodpowiedzialnie. Przemawia przez nie chęć zemsty w stosunku do osoby, która je skrzywdziła. W tej sytuacji bardzo ważna jest postawa osób dorosłych: rodziców i opiekunów, a także ich wsparcie i rozmowa z adolescentami. Akt wybaczenia jest sztuką częściowego kompromisu między dwógiem ludzi. Dorośli powinni się jej uczyć, by móc oczekiwać w przyszłości takiego samego zachowania od dorastających dzieci.

Mała liczba badanych dziewcząt nie upoważnia do szerszych uogólnień, dlatego uzyskanym wynikom można przypisać jedynie orientacyjny charakter. Zasadniczy wniosek, jaki wynika z przeprowadzonych badań nad postawami dziewcząt niedostosowanych społecznie wobec aktu wybaczenia, można sformułować następująco: postawy badanych niedostosowanych społecznie dziewcząt wobec aktu wybaczenia są zróżnicowane, jednak większość z nich deklaruje postawy pozytywne.

Wnioski szczegółowe wynikające z badań są następujące:

- 1.1. Zachowanie badanych niedostosowanych społecznie dziewcząt wobec aktu wybaczenia jest pozytywne, ponieważ oparte jest na sympatii, serdeczności i życzliwości wobec osoby, której chcą wybaczyć lub która im chce wybaczyć, chęci rozmowy z tą osobą.
- 1.1. Poziom wiedzy badanych niedostosowanych społecznie dziewcząt wobec aktu wybaczenia jest niski, ponieważ tylko połowa z nich potrafi podać prawidłową definicję aktu wybaczenia. Po za tym większość badanych, przebywających w Młodzieżowym Ośrodku Wychowawczym w Podgłębokiem, nie potrafi w prawidłowej kolejności wymienić etapów procesu wybaczenia. Również większość ma problemy z rozumieniem i różnicowaniem dwóch pojęć: myśli i uczucia.
- 1.1. Uczucia badanych niedostosowanych społecznie dziewcząt wobec aktu wybaczenia są zróżnicowane, pozytywne i negatywne.

ROZPRAWY I MATERIAŁY

HISTORIA WYCHOWANIA

Roman Pelczar

Katolicki Uniwersytet Lubelski

Sieć szkolna w koloniach niemieckich (józefińskich) do 1873 r. (na przykładzie terenu łacińskiej diecezji przemyskiej)

School network in German colonies (Joseph II) in Galicia till 1873 (on the example of the Latin Diocese of Przemyśl)

Streszczenie

Artykuł dotyczy działalności szkół elementarnych w koloniach niemieckich tworzonych w Galicji w pierwszych latach zaborów. Przedmiotem badań uczyniłem rzymskokatolickie szkoły trywialne organizowanych we wsiach niemieckich usytuowanych na terenie łacińskiej diecezji przemyskiej. W artykule zrekonstruiowałem sieć szkolną w latach 1792–1873, czyli w całym okresie istnienia szkół tego typu. Ustalenia dotyczą szkół prowadzących naukę codzienną oraz niedzielą. Ponadto omówiłem realizację obowiązku szkolnego przez dzieci mieszkające w tych miejscowościach. Ustaliłem liczbę uczniów w szkołach prowadzących naukę codzienną i niedzielą. Poza tym opisałem kadrę nauczycielską tych szkół. Dla celów porównawczych w artykule posłużyłem się także informacjami dotyczącymi analogicznych szkół protestanckich działających na tym obszarze.

Summary

This article concerns the activities of elementary schools in German colonies created in Galicia in the first years of the partitions. I am analysing in it Roman Catholic trivial schools organized in German villages located in the Latin Diocese of Przemyśl. In the article I reconstructed the school network between 1792–1873, that is, throughout the existence of such schools. The findings apply to schools providing daily and Sunday education. In addition, I discussed the implementation of school attendance by children living in these localities. I determined the number of students in the schools that taught on the daily and Sunday basis. Besides, I described the teaching staff of these schools. For comparative purposes, I also used information on similar Protestant schools in this area.

Słowa kluczowe: szkolnictwo na ziemiach polskich w czasach zaborów, szkolnictwo w Galicji, Niemcy w Galicji, szkolnictwo niemieckie w Polsce w XVIII i XIX w., niemieckie szkoły trywialne w Galicji, szkoły trywialne w rzymskokatolickiej diecezji przemyskiej w czasach zaborów.

Keywords: education on Polish territories during the partitions, education in Galicia, Germans in Galicia, German education in Poland in the 18th and 19th centuries, German trivial schools in Galicia, trivial schools in the Roman Catholic Diocese of Przemyśl during the partitions.

Początki historiografii polskiej dotyczącej kolonizacji niemieckiej w Galicji sięgają początków XX w. W grupie pierwszych historyków zajmujących się tą tematyką znaleźli się W. Tokarz, G. Smólski i H. Lepucki. Szczególnie ten ostatni bardzo szczegółowo (w oparciu o źródła archiwalne) ukazał całość zagadnień związanych z tą kolonizacją¹. Po II wojnie światowej analizowany problem badawczy był bardzo rzadko podejmowany. Jeszcze gorzej przedstawia się sprawa dziejów szkolnictwa w koloniach józefińskich. W historiografii polskiej nie ma ani jednej publikacji na ten temat. Dodatkowo zagadnienie to bardzo rzadko uwzględniano nawet w syntetycznych pracach dotyczących historii oświaty galicyjskiej. Można więc uznać, iż jest to swoista „biała plama” w historiografii polskiej. Stąd moje zainteresowanie szkolnictwem w koloniach niemieckich i pragnienie jego omówienia, pomimo dość skromnej bazy informacyjnej. Przedmiotem badań uczyniłem szkoły trywialne działające we wsiach niemieckich usytuowanych na terenie łacińskiej diecezji przemyskiej. Diecezja obejmowała swoim zasięgiem obszar 5 państwowych obwodów politycznych (cyrkułów): Jasło, Przemyśl, Rzeszów, Sambor i Sanok². Były tam nie tylko szkoły katolickie, ale także protestanckie. Brało się to stąd, iż te drugie w drukowanych zestawieniach państwowych (szematyzmach Galicji) przypisywano do poszczególnych diecezji, na których terytorialnie się znajdowały.

Pojawienie się w Galicji nowych miejscowości było efektem procesów osadniczych (z udziałem przybyszów z obszarów niemieckojęzycznych) inspirowanych przez władze austriackie. Akcja kolonizacyjna uległa nasileniu szczególnie za panowania cesarza Józefa II (1780–1790). Stąd nowe wsie często nazywa się koloniami józefińskimi. Ruch ten zapoczątkowany został patentem kolonizacyjnym cesarza z 17 IX 1781 r., poszerzającym dotychczasowe zarządzenia osadnicze cesarzowej Marii Teresy z 1774 r. o tereny wiejskie. Dwa miesiące później (10 XI 1781 r.) cesarz wydał patent tolerancyjny dla akatolików (protestantów), którzy otrzymali pełne swobody religijne i obywatelskie. Wspomniane patenty stworzyły podstawę masowej kolonizacji Galicji przez ludność niemiecką, zwłaszcza protestancką, która była sprowadzana przez władze państwowe celem szerzenia nowoczesnej kultury rolnej, a przy okazji upowszechniania w społeczeństwie języka niemieckiego³.

¹ Tokarz W. (1909). *Galicja w początkach ery józefińskiej w świetle ankiety urzędowej z roku 1783*. Kraków; Smólski G. (1910). *Kolonie i stosunki niemieckie w Galicji*. Kraków; Lepucki H. (1938). *Działalność kolonizacyjna Marii Teresy i Józefa II w Galicji 1772–1790*. Lwów.

² Ruta Z. (1987). *Szkolnictwo klucza muszyńskiego w czasach zaboru austriackiego (1772–1918)*. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie, Prace Historyczne XII*, s. 260–261; Majorek C., Marmon W. (1983). *Oświata i kultura regionu tarnowskiego w okresie rozbiorów i niewoli*. W: *Tarnów. Dzieje miasta i regionu*, t. 2. Red. F. Kyrk, Z. Ruta. Tarnów, s. 285, 287.

³ *Kolonizacja józefińska*. https://pl.wikipedia.org/wiki/Kolonizacja_j%C3%B3zefi%C5%84ska [dostęp: 22. 12. 2016]; Lepucki H., dz. cyt., s. 93.

Pierwsze kolonie zaczęły powstawać w 1782 r. Jako tereny dla przyszłych osadników przeznaczono głównie folwarki dóbr kameralnych (dawne królewskie) i ziemie zlikwidowanych klasztorów. Przy przydzielaniu rodzin kolonistów do odpowiednich osad Austriacy przestrzegali zasady, aby nie łączyć Niemców z Polakami⁴. Największy napływ osiedleńców zanotowano w latach 1783–1784. Akcję zakończono w roku 1789, pozwalając jednak mieszkającym już osadnikom niemieckim na tworzenie nowych wsi⁵. W rezultacie akcji kolonizacyjnej utworzono 120 czysto niemieckich osad i 55 mieszanych narodowościowo, z czego państwo założyło bezpośrednio 127 (pozostałe powstały jako prywatne)⁶. Samodzielnymi wsiami-gminami zostawały kolonie, w których osiadło przynajmniej 20 rodzin. Wśród osadników największy odsetek stanowiły osoby z Palatynatu (ponad jedną trzecią)⁷. Spore grupy wywodziły się także z Nadrenii i Szwabii. Nowe osady założono w cyrkulach: Bochnia, Brzeżany, Lwów, Nowy Sącz, Przemysł, Rzeszów, Sambor, Sanok (Lesko), Stryj, Żółkiew. Na terenie diecezji przemyskiej nowe miejscowości powstały m.in. w okolicach Kolbuszowej, Mielca, Leżajska, Niska, Drohobycza i Dobromiła. Osadników starano się grupować przede wszystkim według ich wyznania. Największą grupę stanowili protestanci, przede wszystkim luteranie (ok. 47%), w mniejszym stopniu kalwini (ok. 13%). Zakładali oni swe zbory, a do zarządzania nimi pod koniec 1803 r. powstała superintendencja (diecezja) lwowska. Osadnicy katoliccy (stanowiący ok. 39%) zwykle nie stawiali nowych kościołów, lecz przynależeli do najbliższej parafii łacińskiej. Nowe parafie powstawały jedynie w dużych koloniach. Adaptacja kolonistów przebiegała różnie. Uważa się, że łatwiejsza była w przypadku osadników wyznania rzymskokatolickiego, aniżeli wyznań protestanckich. Podobnie było z ich polonizacją. Natomiast osadnicy ze wsi protestanckich bardzo mocno izolowali się od polskiego otoczenia⁸. Kolonizacja cechowała się rozmachem i masowością na niespotykaną dotąd skalę. Dlatego wywarła znaczny wpływ na wiele dziedzin galicyjskiego życia gospodarczego, społecznego i kulturalnego, w tym na szkolnictwo⁹.

Mocą patentu tolerancyjnego z 1781 r. akatolicy, tworzący społeczność liczącą co najmniej 100 rodzin, mogli organizować się we wspólnoty wyznaniowe i wznosić świątynie. Ponadto przysługiwało im prawo do otwierania własnych szkół oraz posiadania swych nauczycieli. W 1786 r. Józef II (w oparciu o ustawę szkolną z 1774 r.) wydał nakaz urządzania szkół katolickich i protestanckich w nowo

⁴ Półciwarteł J. (1999). *Kolonie józefińskie w Galicji Środkowej. Wybrane zagadnienia*. Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie. Seria Społeczno-Pedagogiczna i Historyczna, Historia 8, s. 98–100.

⁵ Lepucki H. (1938). *Działalność...*, dz. cyt., s. 93.

⁶ Tamże, s. 99.

⁷ Tamże, s. 102.

⁸ Tamże, s. 134, 136; *Kolonizacja józefińska ...* [dostęp: 22. 12. 2016].

⁹ Lepucki H. (1938). *Działalność...*, dz. cyt., s. 93; Półciwarteł J. (1999). *Kolonie ...*, dz. cyt., s. 95, 97; Krupa M. (1981). *Szkoła ludowa w Galicji w latach 1772–1790*. Rozprawy z Dziejów Oświaty. T. 24, s. 79.

zakładanych koloniach niemieckich, ustalając równocześnie warunki uposażenia nauczycieli. Koloniści skorzystali z tego uprawnienia, w efekcie czego w większości kolonii ich mieszkańcy zorganizowali szkoły, ponosząc na ten cel odpowiednie obciążenia pieniężne i robocizny¹⁰. Tworzono je w oparciu o austriacką ustawę oświatową z 1774 r. – *Powszechny regulamin szkolny dla niemieckich szkół normalnych, głównych i trywialnych*. Dotyczyła ona publicznego szkolnictwa elementarnego (nazwanego „ludowym”). Na tej podstawie wprowadzona została nowa organizacja szkół, uwzględniająca m.in. szkoły trywialne¹¹. Miano je uruchamiać w pierwszej kolejności we wszystkich parafiach oraz ich filiach. W ośrodkach wiejskich przewidywano zatrudniać 1 nauczyciela. W Galicji zarząd nad szkolnictwem ludowym oddano w ręce Gubernium (z siedzibą we Lwowie) i urzędów cyrkularnych (obwodowych)¹². Ponadto ustawa wprowadzała obowiązek szkolny dla wszystkich dzieci w wieku od 7. do końca 12. roku życia¹³. Ciężar utrzymania szkół oraz pozyskania odpowiednich dla nich nauczycieli władze państwowe składały na gminy miejscowe lub dominia (obszary dworskie)¹⁴.

Nowy etap szkolnictwa ludowego w Austrii wprowadziły rządy Józefa II. W tym okresie władze galicyjskie zobligowane zostały przez władcę do podejmowania bardziej zdecydowanych działań w sferze oświatowej¹⁵. W czasach józefińskich zapisy ustawy z 1774 r. zostały obudowane wieloma szczegółowymi przepisami regulującymi działalność szkół¹⁶. Dnia 11 XII 1783 r. cesarz wydał rozporządzenie, które miało zmobilizować administrację Galicji do rozpoczęcia szeroko zakrojonej akcji zakładania szkół niemieckojęzycznych. Ponadto 7 II 1787 r. Józef II powołał tzw. patronat szkolny, na mocy którego kolatorzy (patroni) kościołów zostali obciążeni obowiązkiem budowy i utrzymania szkół trywialnych na wsiach. Miały one

¹⁰ Kolonizacja niemiecka. <http://aord.republika.pl/korzenie.htm> [dostęp: 19. 12. 2016].

¹¹ Majorek C. (1976). *Początki austriackiego systemu szkolnictwa ludowego w Galicji w latach 1772–1780*. Rozprawy z Dziejów Oświaty t. 19, s. 84; Krupa M. (1981). *Szkoła...*, dz. cyt., s. 6.

¹² Chamcówna M. (1972). *Szkoła ludowa w okresie przedautonomicznym*. W: *Historia chłopów polskich*. Red. S. Ingot. T. 2. Warszawa. s. 588; Ruta Z. (1987). *Szkolnictwo...*, dz. cyt., s. 252; Baranowski M. (1897). *Pogląd na rozwój szkolnictwa ludowego w Galicji 1772–1895*. Kraków. s. 3; Jantzen S. (1905). *Polityka szkolna terezyańsko-józefińska w Galicji*. Biblioteka Warszawska. T. 1, s. 503–504.

¹³ Gruński S. (1916). *Dzieje szkolnictwa ludowego w Galicji*. Cz. 1: *Czasy przed zaprowadzeniem autonomii 1772–1861*. Lwów, s. 13–14; Majorek C. (1976). *Początki...*, dz. cyt., s. 84–85; Podgórska E. (1982). *Sytuacja szkolnictwa i oświaty w zaborze austriackim*. *Szkolnictwo elementarne*. W: *Dzieje szkolnictwa i oświaty na wsi polskiej*. Red. S. Michalski. T. 1. Warszawa. s. 249; Pelczar R. (2011). *Recepcja austriackiego ustawodawstwa oświatowego w Galicji w latach 1774–1816*. W: *Historia i dziedzictwo regionów w Europie Środkowo-Wschodniej w XIX i XX w.* Red. M. Stolarczyk, A. Kawalec, J. Kuzicki. Rzeszów, s. 213.

¹⁴ Majorek C. (1976). *Początki...*, dz. cyt., s. 84; Majorek C., Marmon W., dz. cyt., s. 260; Krupa M. (1981). *Szkoła...*, dz. cyt., s. 62; Kumor B. (1989). *Szkolnictwo ludowe w Diecezji Tarnowskiej 1786–1850*. W: *Z dziejów oświaty w Galicji*. Red. A. Meissner. Rzeszów. s. 110; Ruta Z. (1987). *Szkolnictwo...*, dz. cyt., s. 252–253.

¹⁵ Krupa M. (1981). *Szkoła...*, dz. cyt., s. 65, 67; Pelczar R. (2011). *Recepcja...*, dz. cyt., s. 215.

¹⁶ Ruta Z. (1987). *Szkolnictwo...*, dz. cyt., s. 253; Chamcówna M. (1972). *Szkoła ludowa ...*, dz. cyt., s. 588.

powstawać w każdej miejscowości, w której było 90-100 dzieci w wieku szkolnym. W większym niż dotychczas stopniu do udziału w ponoszeniu kosztów finansowania szkół włączono mieszkańców. W gminach posiadających lasy, zobowiązano ich do dostarczania $\frac{1}{3}$ ilości opału. W 1789 r. cesarz ustanowił funkcje obwodowych inspektorów szkolnych. Do ich obowiązków należała troska o rozwój szkolnictwa ludowego na podległym im terenie¹⁷. Do wszystkich szkół pozostających w gestii administracji państwowej Józef II nakazał wprowadzić język niemiecki¹⁸.

Kolejną ważną datą dla austriackiej polityki oświatowej w całej monarchii był rok 1805. Dnia 11 VIII cesarz Franciszek I wydał nową ustawę szkolną, tzw. polityczną (*Ustawa dla niemieckich szkół ludowych*). W myśl tego dokumentu oświata elementarna miała uwzględniać strukturę stanową społeczeństwa monarchii. Pragnieniem ustawodawcy było wychowywać najniższe warstwy społeczeństwa na wiernych poddanych oraz pracowitych i mądrych rolników i rzemieślników¹⁹. W ustawie zachowano szkoły trywialne. Ustalono, że przy nauce całodziennej na nauczyciela miało przypadać nie więcej niż 100 dzieci²⁰. Szkoły trywialne miały pozostawać pod nadzorem państwa oraz władz kościelnych. We wsiach miały działać szkoły 1-klasowe. Obowiązek ich utrzymania ustawa nakładała na ziemian. Władze nadal podtrzymały ich charakter wyznaniowy i narodowościowy²¹. W przypadku szkół katolickich osobą bezpośrednio odpowiedzialną za prawidłową działalność szkoły zazwyczaj był miejscowy proboszcz, choć prawnie do udzielania mu pomocy zobowiązywano całą społeczność należącą do okręgu szkolnego wraz z miejscowym ziemiaństwem²². Ponadto w ustawie utrzymano instytucję patronatu szkolnego oraz jej dotychczasowe obowiązki oświatowe. Dotyczyło to nie tylko samego wzniesienia budynku, ale także jego utrzymania i reperacji. Wyposażenie szkoły w wymagane sprzęty, czyli stoły, stołki, ławki i tablice oraz opał na zimę, mieli zorganizować patron lub dominium. Jedynie w sytuacjach, gdy gmina była właścicielem terenów leśnych, to na nią cedowano obowiązek zabezpieczenia drewna. Powołano także komisje szkolne, które miały się zająć organizacją szkolnictwa. Najważniejszą rolę w procesie nauczania i wychowania

¹⁷ Krupa M. (1981). *Szkoła...*, dz. cyt., s. 66; Pelczar R. (2011). Organizacja szkolnictwa elementarnego (ludowego) w Galicji w czasach zaborów w świetle prawodawstwa oświatowego. W: *Instytut Pedagogiki 2004–2011. W służbie Kościołowi, Ojczyźnie i rodzinie*. Red. E. Juško, B. Wolny. Stalowa Wola, s. 196.

¹⁸ Grodziski S. (1971). *Historia ustroju społeczno-politycznego Galicji 1772–1848*. Wrocław, s. 256–257; Kumor B. (1989). *Szkolnictwo...*, dz. cyt., s. 110.

¹⁹ Gaj-Piotrowski W. (1945). Stan szkolnictwa i oświaty w rejonie Rozwadowa w latach 1772–1874, *Rocznik Województwa Rzeszowskiego*. R. 8, s. 43–44.

²⁰ Falkiewicz K. (1899). *Rozwój szkolnictwa ludowego w Galicyi w latach 1848–1898*. Lwów, s. 31; Baranowski M. (1897). *Pogląd...*, dz. cyt., s. 4–5.

²¹ Dobrzański J. (1967). Wychowanie i szkolnictwo w zaborze austriackim na przełomie XVIII i XIX w. W: *Historia wychowania*. T. 2. Red. Ł. Kurdybach. Warszawa, s. 119–120; Podgórska E. (1982). *Sytuacja...*, dz. cyt., s. 251; Grodziski S. (1981). Zabór austriacki 1772–1848. W: *Historia państwa i prawa Polski*. T. 3. Red. J. Bardach, M. Senkowska-Gluck. Warszawa, s. 729.

²² Baranowski M., dz. cyt., s. 4.

miała spełniać religia²³. Ustawa z 1805 r. utrzymywała józefiński obowiązek szkolny dla dzieci, które zaczęły 6. rok życia, a nie skończyły 12 lat. Miały one uczęszczać do tej szkoły, do której były administracyjnie przypisane²⁴. Na terenie Galicji ustawa ta obowiązywała od 1808 do 1873 r.

Osadnicy niemieccy zazwyczaj umieli czytać i pisać. Pod tym względem bardzo pozytywnie odróżniali się od miejscowych osób, które prawie w całości były analfabetami. Dlatego edukację młodych pokoleń traktowali jako obowiązek. Widać to było chociażby w tym, że przy organizowaniu większych kolonii od razu wydzielali place pod szkoły oraz parcele dla nauczycieli²⁵. Dla grup mniejszych osad tę instytucję planowano sytuować w miejscowości leżącej jak najbardziej centralnie. Uruchomienie szkoły miało zapewnić wszystkim osadnikom naukę w języku ojczystym²⁶.

Szkoły tworzone wszędzie tam, gdzie wznoszono protestanckie zbory lub rzymskokatolickie kościoły. Ich zadaniem było m.in. prowadzenie nauczania dzieci przynależących do wspólnoty religijnej. W myśl cesarskiego zarządzenia z 1786 r. szkoły mieli utrzymywać częściowo sami koloniści, płacąc corocznie po 15 koron za każde uczące się dziecko. W przypadku, gdyby składki te nie wyniosły w sumie 100 złr, skarb państwa zobowiązywał się dopłacić brakującą resztę²⁷. Jednak gminy i dominia nie zawsze wywiązywały się z obowiązków utrzymywania tych szkół i nie były w stanie wносить tych kwot dla nauczycieli. Dlatego rząd wyznaczył im pobory w wysokości 100 złr (wyplacane przez państwo) najpierw na okres 3 lat, później na stałe. Do powstania i uposażenia na początku XIX w. szkół protestanckich znacznie przyczynił się Samuel Bredetzky, superintendent kościoła ewangelickiego we Lwowie w latach 1808–1812. Szkoły trywialne osadników wyznania ewangelickiego, na przestrzeni wieków, okazały się odporniejsze na procesy asymilacyjne aniżeli szkoły niemieckich osadników wyznania rzymskokatolickiego. Spośród czterech narodowości zamieszkujących Galicję do Wiosny Ludów osadnicy niemieccy kształcili ok. 50% swoich dzieci, podczas gdy ludność polska i żydowska ok. 10–15%, a ruska ok. 5%²⁸. Nadzór nad tymi instytucjami wykonywały w tym czasie władze austriackie przy współudziale organów duchownych (urzędów parafialnych, dziekańskich i biskupich).

Zorganizowanie szkoły trywialnej związane było z koniecznością zapewnienia właściwych podstaw materialnych. Jednym z warunków koniecznych do jej

²³ Falkiewicz K. (1899). *Rozwój...*, dz. cyt., s. 77–78; Fiutowski T. (1913). *Szkolnictwo ludowe w Galicji w dobie porozbiorowej*. Lwów, s. 19; Baranowski M. (1897). *Pogląd...*, dz. cyt., s. 4; Gruński S. (1916). *Dzieje...*, dz. cyt., s. 21–23; Gaj-Piotrowski W. (1945). *Stan szkolnictwa ...*, dz. cyt., s. 31; Krupa M. (1981). *Szkoła...*, dz. cyt., s. 62.

²⁴ Gruński S. (1916). *Dzieje...*, dz. cyt., s. 24–25. Uwaga: 60 krajcarów (kr.) = 1 złr.

²⁵ Lepucki H. (1938). *Działalność...*, dz. cyt., s. 83.

²⁶ Tamże, s. 56.

²⁷ Piórek M. (1987). *Z dziejów kolonii niemieckich w Puszczy Sandomierskiej (XVIII–XX w.). Rocznik Kolbuszowski*. T. 2, s. 54.

²⁸ Świeboda J. (1995). *Problemy narodowościowe w szkolnictwie galicyjskim (1772–1918). Analekta*, nr 4/2, s. 104.

utworzenia było przekazanie pewnego obszaru gruntów wiejskich. Ilość tego arealu ziemi była różna. Czasami tworzył ją jedynie niewielkich rozmiarów ogród przy szkole o powierzchni ok. 2 morgów (ok. 1,2 ha). Były też większe nadziały gruntu. Na przykład w 1820 r. w Wildenthalu szkoła użytkowała 3 morgi i 150 sążni kwadratowych ziemi²⁹, zaś szkoła w Königsbergu dysponowała w tym czasie 6 morgami i 334 sążniami ról oraz 1155 sążniami łąk³⁰. Powszechną praktyką było przydzielanie nadziałów ziemi przy uwzględnieniu ilości ziarna potrzebnego do jej zasiania (w przeliczeniu na korce). Zazwyczaj szkoły dostawały areal, który można było obsiać 6 korcami zboża (czyli ok. 5 morgów). Często otrzymywały więcej. Na przykład w 1784 r. w Tuszowie Niemieckim był to areal do obsiania 15 korcami zboża, w Reichsheim i Josephsdorf – 19 korcami³¹. Były także takie osady, w których grunt należący do szkoły miał jeszcze większe rozmiary. Tak było choćby w 1820 r. w Dornbachu, gdzie tamtejsza placówka dysponowała arealem ziemi wynoszącym aż 158 morgów 51 sążni, a więc obszarem kilkakrotnie większym od gospodarstwa osadniczego. Szkoły wyposażano dodatkowo w stałe dworskie daniny (np. w miękkie drewno opałowe)³².

Osadnicy uruchomili szkoły trywialne w dużej ilości kolonii. W przypadku obszaru diecezji przemyskiej najczęściej nie posiadamy jednak danych dotyczących dokładnego czasu ich powstania. Informacje na temat najstarszych placówek udało mi się znaleźć zaledwie dla kilku miejscowości: w Dornbach-Tarnawiec (osada katolicka) i Königsberg-Wola Zarczycka (osada kalwińska) szkoły utworzono w 1788 r.; w Steinau-Nowy Kamień (osada protestancka mieszana wyznaniowo) i w Klein Rauchersdorf-Kurzyna Mała (osada katolicka) – w 1789 r.; w Josephsberg-Korońnica (osada kalwińska), w Ranischau-Raniżów (osada protestancka mieszana wyznaniowo) i w Wildenthal-Nowy Dzikowiec (osada katolicka) – w 1790 r.³³ Jedną z kolonii józefińskich była wieś Rauchersdorf-Kurzyna Średnia położona w okolicach Niska. Powstanie osady należy wiązać z rokiem 1783, kiedy rząd austriacki osadził na tym terenie kolonistów niemieckich – katolików i luteranów. Szkołę w Kurzynie Średniej otwarto w 1792 r. Nauczyciel był zobowiązany uczyć dzieci po polsku i niemiecku³⁴. W Wildenthalu-Nowym Dzikowcu lokalizację szkoły zaplanowano w środku osady, obok gościńca, a zarazem przy „szlaku maziarskim”³⁵.

²⁹ Piórek M. (1987). *Z dziejów...*, dz. cyt., s. 54. Uwaga: 1 morga dolnoaustriacka = 1600 sążni kwadratowych = 5755 m² = 0,5755 ha.

³⁰ *Kolonizacja niemiecka...* [dostęp: 19. 12. 2016].

³¹ Lepucki H. (1938). *Działalność...*, dz. cyt., s. 73.

³² Półcwiartek J. (1999). *Kolonie...*, dz. cyt., s. 102.

³³ Gaj-Piotrowski W. (1945). Stan szkolnictwa..., dz. cyt., s. 27. Zdaniem M. Piórka w Wildenthalu-Nowym Dzikowcu szkołę zorganizowano w 1802 r. (Piórek M. (1987). *Z dziejów...*, dz. cyt., s. 54; Piórek M. (2008). *Dzieje szkolnictwa parafialnego, ludowego, powszechnego i podstawowego w powiecie kolbuszowskim (XVI–XX w.)*. Kolbuszowa, s. 53.

³⁴ <http://www.zskurzyna.scholaris.pl/historia.html> [dostęp: 19. 12. 2016].

³⁵ Piórek M. (2008). *Dzieje...*, dz. cyt., s. 54; Piórek M. (2008). *Dzieje...*, dz. cyt., s. 53.

Całościowo sieć szkół trywialnych w koloniach ukazały dopiero państwowe szematyzmy Galicji. Zestawiono ją według lokalizacji terytorialnej, wykorzystując do tego granice administracyjne diecezji rzymskokatolickich funkcjonujących w Galicji. Po raz pierwszy informacje tego rodzaju pojawiły się w roczniku na 1792 r. Według niego w roku szkolnym 1791/1792 na terenie łacińskiej diecezji przemyskiej w koloniach niemieckich działały 22 szkoły trywialne. Z tego 11 było katolickich, 3 – luterańskie, 3 – kalwińskie i 5 – protestanckich mieszanych. W następnym roku zorganizowano 4 szkoły (2 – luterańskie, 1 – kalwińska i 1 – protestancka mieszana). Kolejne placówki powstały znacznie później. W roku szkol. 1802/1803 otwarto szkołę w Ugartsberg-Wypuczki, w 1814/1815 – w Rehberg-Pyszówka, w 1815/1816 – w Gassendorf-Uliczna i w 1816/1817 – w Neudorf-Polminowice. Wspomniane szematyzmy uwzględniały szkoły trywialne do 1826 r. Zbiorcze ich zestawienie (w oparciu o dostępne roczniki) prezentuję w tabeli 1. Wynika z niego, że w latach 1792–1826 na tym obszarze otwarto 11 szkół katolickich, 5 luterańskich, 6 – kalwińskich i 8 – protestanckich mieszanych. Łącznie utworzono 30 szkół trywialnych. Placówki te cechowały się dość dużą systematycznością w działalności. Warto jednak zauważyć, że od roku szkolnego 1819/1820 4 szkoły nie były uwzględniane w szematyzmach Galicji. Od następnego roku (1820/1821) zaczęto pomijać kolejnych 13 placówek.

Tabela 1. Szkoły trywialne w koloniach niemieckich na terenie łacińskiej diecezji przemyskiej w latach 1792–1826 (w świetle szematyzmów galicyjskich)

Miejscowość	Lata działalności
Bandrów Niemiecki (p.)	1792-94, 1796, 1799, 1802-03, 1806-09, 1812, 1813v, 1815-16, 1817v, 1818-20
Brigidau-Brygidyn (l.)	1792-94, 1796, 1799, 1802-03, 1806-09, 1812-13, 1815-20
Dornbach-Tarnawiec (k.)	1792-93, 1796, 1799, 1802, 1803v, 1806-09, 1812-13, 1815-20, 1822-26
Falkenberg-Hujsko (k.)	1792-94, 1796, 1799, 1802-03, 1806-09, 1812-13, 1815-20, 1822-26
Falkenstein-Nikonowice (p.)	1793-94, 1796, 1799, 1802-03, 1806-09, 1812-13, 1815-20
Gassendorf -Uliczna (p.)	1816, 1817v, 1818-20
Gillershof -Giedlarowa (r.)	1793-94, 1796, 1799, 1802-03, 1806-07, 1808v, 1809, 1812-13, 1815-16, 1817, 1818-19
Hartfeld-Rzeczyczany (l.)	1792-94, 1796, 1799, 1802-03, 1806-09, 1812-13, 1815-16, 1817v, 1818-20
Hohberg-Makowa (p.)	1792-94, 1796, 1799, 1802-03, 1806-09, 1812-13, 1815-16, 1817v, 1818-20
Josephsberg-Korošnica (r.)	1792-94, 1796, 1799, 1802-03, 1806-07, 1809, 1812-13, 1815-20
Kaisersdorf -Kalinów (k.)	1792-94, 1796, 1799, 1802-03, 1806v, 1807-09, 1812-13, 1815-16, 1817v, 1818-20, 1822-26
Klein Rauchersdorf-Kurzyna Mała (k.)	1792-93, 1794, 1796, 1802, 1803v, 1806v-07v, 1808-09, 1812-13, 1815-18, 1819v
Königsberg-Wola Zarczycka (r.)	1792-94, 1796, 1799, 1802-03, 1806-09, 1812-13, 1815-19
Königsau-Równie (k.)	1792-94, 1796, 1799, 1802-03, 1806-09, 1812v-13v, 1815-20, 1822-26
Kranzberg-Dublany (k.)	1792-93, 1799, 1802-03, 1806-09, 1812-13, 1815-20, 1822-26
Kuttenberg-Zdadyń (k.)	1792-94, 1796, 1799, 1802, 1803v, 1806-09, 1812-13, 1815-16, 1817v, 1818-20
Moosberg-Podluby Wielkie (r.)	1792-94, 1796, 1799, 1802-03, 1806-09, 1812-13, 1815-16, 1817v, 1818-20
Neu Burczyce (l.)	1793-94, 1796, 1799, 1802-03, 1806v-08v, 1809, 1812-13, 1815-16, 1817v, 1818-20
Neudorf -Polminowice (k.)	1792-93, 1796, 1799, 1802-03, 1806-09, 1812-13, 1815v, 1816-20, 1822-26
Neudorf -Polminowice (p.)	1817-20
Neukupnowitz-Nowe Kupnowice (p.)	1792-94, 1796, 1799, 1802, 1803v, 1806v-08v, 1812-13, 1815-20
Ranischau-Raniżów (p.)	1792-94, 1796, 1799, 1802, 1803v, 1806-08, 1809v, 1812-13, 1815-16, 1817v, 1818-19
Rauchersdorf -Kurzyňa Średnia (k.)	1792, 1799, 1820, 1822-26
Rehberg-Pyszówka (r.)	1815-16, 1817v-20v
Rosenburg (-berg)-Rożewo (k.)	1792-94, 1796, 1799, 1802-03, 1806-09, 1812, 1813v, 1815v, 1816, 1817v, 1818-20, 1822-26
Schönthal-Karaczynów (l.)	1793
Schumlau-Ozomla (l.)	1792-94, 1796, 1799, 1802-03, 1806-09, 1812-13, 1815-20
Steinau-Nowy Kamień (p.)	1792-94, 1796, 1799, 1802-03, 1806-09, 1812-13, 1815-16, 1817v, 1818-19
Ugartsberg-Wypuczki (r.)	1802-03, 1806-09, 1812-13, 1815-20
Wildenthal-Nowy Dzikowiec (k.)	1792-94, 1796, 1799, 1802, 1806-09, 1818-19

Źródło: *Schematismus für die Königreiche Galizien und Lodomerien 1792*, Lwów [1792]; *Schematismus für die Königreiche Galizien und Lodomerien 1793*, Lwów [1793]; *Schematismus für die Königreiche Galizien und Lodomerien 1794*, Lwów [1794]; *Schematismus für die Königreiche Galizien und Lodomerien 1796*, Lwów [1796]; *Schematismus für das Königreich Ostgalizien 1799*, Lwów [1799]; *Schematismus für die Königreiche Ostgalizien und Lodomerien für das 1802*, Lwów [1802]; *Schematismus für die Königreiche Ostgalizien und Lodomerien für das 1803*, Lwów [1803]; *Schematismus für die Königreiche Galizien und Lodomerien für das 1806*, Lwów [1806]; *Schematismus für die Königreiche Galizien und Lodomerien für das 1807*, Lwów [1807]; *Schematismus des Königreiches Galizien und Lodomerien für das 1808*, Lwów [1808]; *Schematismus des Königreiches Galizien und Lodomerien für das 1809*, Lwów [1809]; *Schematismus des Königreiches Galizien und Lodomerien für das Jahr 1812*, Lwów [1812]; *Schematismus des Königreiches Galizien und Lodomerien für das Jahr 1813*, Lwów [1813]; *Schematismus des Königreiches Galizien und Lodomerien für das 1815*, Lwów [1815]; *Schematismus des Königreiches Galizien und Lodomerien für das Jahr 1816*, Lwów [1816]; *Schematismus des Königreiches Galizien und Lodomerien für das Jahr 1817*, Lwów [1817]; *Schematismus*

smus des Königreiches Galizien und Lodomerien für das Jahr 1818, Lwów [1818]; Schematismus des Königreiches Galizien und Lodomerien für das Jahr 1819, Lwów [1819]; Schematismus des Königreiches Galizien und Lodomerien für das Jahr 1820, Lwów [1820]; Schematismus des Königreiches Galizien und Lodomerien für das 1822, Lwów [1822]; Schematismus des Königreiches Galizien und Lodomerien für das 1823, Lwów [1823]; Schematismus des Königreiches Galizien und Lodomerien für das 1824, Lwów [1824]; Schematismus des Königreiches Galizien und Lodomerien für das 1825, Lwów [1825]; Schematismus des Königreiches Galizien und Lodomerien für das 1826, Lwów [1826].

Uwaga: kwalifikacja do szkoły wyznaniowej na podstawie wykazów na 1818 i 1820 r.

Wykaz skrótów:

- v – brak nauczyciela
- p. – szkoła protestancka, mieszana wyznaniowo
- k. – szkoła katolicka
- r. – szkoła kalwińska
- l. – szkoła luterńska

Jednak dla niniejszego opracowania podstawowym źródłem informacji okazały się szematyzmy łacińskiej diecezji przemyskiej, wydawane od 1819 r. Niestety, porównując dane zawarte w nich oraz w szematyzmach Galicji, zauważono rozbieżności w wykazach szkół, np. dla roku 1820 (tabela 2). Szematyzm diecezji wymieniał szkoły (wyłącznie katolickie) w 10 miejscowościach. Z kolei szematyzm Galicji wyliczał 14 szkół katolickich. Dwie szkoły (Rosenburg i Dornbach), które szematyzm diecezji zaliczył do katolickich, szematyzm Galicji błędnie nazwał protestanckimi. W tym źródle na terenie diecezji przemyskiej uwzględniono dodatkowo 9 szkół protestanckich. Poza tym w Neudorf wymieniono 2 szkoły: katolicką i protestancką.

Tabela 2. Szkoły trywialne w koloniach józefińskich na obszarze diecezji przemyskiej w 1820 r.

Szkoły katolickie	Rok powstania kolonii	Szkoły protestanckie	Rok powstania kolonii
Ożomla (Schumlau)	1783	Polminowice (Neudorf)	1783
Zbadyń (Kuttenberg)	?	Burczyce (Neu Burczyce)	1785
Rzeczyczany (Hartfeld)	1783	Kupnowice (Josephsdorf)	1783
Podłuby Wielkie (Moosberg)	1785	Brygidyn (Brigidau)	1783
Pyszówka (Rehberg)	1788	Korosnica (Josephsberg)	1784
Raniżów (Ranischau)	1783	Wypuczki (Ugartsberg)	1785
Kalinów (Kaisersdorf)	1783	Nikonkowie (Falkenstein)	1784
Dublany (Kranzberg)	1784	Komarów (Galsendorf)	1786
Polminowice (Neudorf)	1783	Makowa Kolonia (Hohberg)	1783
Równe (Königsau)	1783		
Rożewo (Rosenburg/-erg)	1782		
Hujsko (Falkenberg)	1783		
Kurżyna Średnia (Rauchersdorf)	1783		
Józefów/Jaślany (Josephsdorf)	1783		
Pławo k. Mielca (Schönanger)	1783		
Tarnawiec (Dornbach)	1786		

Źródło: *Schematismus des Königreiches Galizien und Lodomerien für das Jahr 1820*, Lwów [1820], s. 527–544; *Consignatio scholarum nationalium in Dioecesi Premisliensi r. l. ... anno 1820*, w: *Catalogus universi cleri dioecesis Premisliensis tum saecularis tum regularis Anno salutis 1820*, Przemysł 1820, passim.

Uwaga: Wyłuszczone miejscowości ze szkołami katolickimi uwzględnione w szematyzmie diecezji przemyskiej. Pozostałe wymienił szematyzm Galicji.

W szematyzmach diecezji przemyskiej zamieszczone są szczegółowe informacje na temat działalności rzymskokatolickich szkół trywialnych w koloniach niemieckich na tym obszarze. Wynika z nich, że otwarto tu 8 takich placówek. Dzięki szematyzmom można odtworzyć ich pracę, poczynając od roku szkolnego 1818/1819, aż do roku szkolnego 1867/1868 (tabela 3). W przypadku trzech miejscowości (Dornbach, Falkenberg i Kaisersdorf) szkoły utworzono w siedzibach parafii erygowanych w tych wsiach. W jednej z nich (Königsau) szkoła powstała w filii parafii. Pozostałe cztery otwarto we wsiach należących do okręgów parafii katolickich, były to: Kranzberg (parafia Dublany), Neudorf (p. Drohobycz), Rosenberg (p. Dobromil) i Rauchersdorf (komendaria Kurżyna). W najstarszym szematyzmie diecezji (na 1819 r.) wymieniono 7 szkół: Falkenberg-Hujsko, Kaisersdorf-Kalinów, Königsau-Równe, Kranzberg-Dublany, Neudorf-Polminowice, Rauchersdorf-Kurżyna Średnia i Rosenberg(-berg)-Rożewo. W następnym roku uwzględniono dodatkowo Dornbach-Tarnawiec. Jak pokazuje tabela 3 w Falkenbergu, Kaisersdorfie i Rosenburgu szkoły działały bez przerwy w całym okresie. Prawie tak samo przedstawiała się sytuacja w przypadku Rauchersdorfu, Königsau i Dornbachu. W Neudorfie problemy z regularną pracą tej instytucji miały miejsce w latach 50. i początkach lat 60. XIX w., z powodu absencji osób

nauczających. Najgorzej funkcjonowała szkoła w Kranzbergu, gdzie dość często w całym okresie brakowało nauczycieli.

Tabela 3. Rzymskokatolickie szkoły trywialne (koedukacyjne) z nauką tygodniową w diecezji przemyskiej w latach 1819–1868

Miejscowość	Lata prowadzenia nauki tygodniowej
Dornbach-Tarnawiec (p.)	1820-27, 1828u, 1830-1868
Falkenberg-Hujsko (p.)	1819-1868
Kaisersdorf-Kalinów (p.)	1819-1868
Königsau-Równe (fp. Medenice)	1819-21, 1822v, 1823-68
Kranzberg-Dublany (p. Dublany)	1819-37, 1838u-40u, 1841-52, 1853v, 1854vu, 1855-59, 1860vu-62vu, 1863v-65v, 1866, 1867v, 1868vu
Neudorf-Polminowice (p. Drohobycz)	1819-50, 1854vu-56vu, 1857v, 1858vu-62vu, 1863-1868
Rauchersdorf-Kurzyna Średnia (k. Kurzyna)	1819v, 1820-1868
Rosenburg (-berg)-Rożewo (p. Dobromil)	1819-1868

Źródło: Szematyzmy rzymskokatolickiej diecezji przemyskiej na lata 1819–1868, passim.

Wykaz skrótów i objaśnienia: v – brak informacji o nauczycielu; u – brak informacji o uczniach; p. – parafia; fp. – filia parafii; k. – komendaria; znaki proste (np. Dornbach) – wieś – siedziba parafii; znaki pochylone (np. Kranzberg) – wieś niebędąca siedzibą parafii.

Od 1868 r. informacje na temat szkół na powrót przeniesiono do szematyzmów Galicji. W pierwszym roczniku z tego okresu pojawiło się 8 szkół katolickich. W następnym roku uwzględnione zostały także 4 placówki ewangelickie, a w 1873 r. – kolejne trzy (tabela 4). Skład pierwszej z tych grup (8 szkół) określono tak samo jak w szematyzmach diecezji. W przypadku szkół protestanckich aż pięć (Neudorf, Brigidau, Gassendorf, Josefsberg, Ugartsberg) znajdowało się na terenie pow. drohobyckiego. Jedynie Makowa zlokalizowana była w pow. Bircza, a Ranischau – w pow. Kolbuszowa. Szkoły te funkcjonowały w swym dotychczasowym kształcie do 1873 r. Od roku szkolnego 1873/1874 wszystkie powyższe placówki zostały zreorganizowane, stając się szkołami ludowymi pospolitymi. W tym ostatnim okresie pracowały w miarę regularnie. Jedynie w pojedynczych latach brakowało w nich nauczycieli.

Tabela 4. Szkoły trywialne na terenie diecezji przemyskiej w latach 1868-1873 (w świetle szematyzmów Galicji)

Typ szkoły	Miejscowość	Lata prowadzenia nauki tygodniowej
katolicka	Dornbach	1868-1873
	Falkenberg	1868-1873
	Kaisersdorf	1868-1873
	Königsau	1868-1870, 1871v, 1872, 1873v
	Kranzberg	1868v, 1869-1870, 1871v, 1872, 1873 v
	Neudorf	1868-1872, 1873v
	Rauchersdorf	1868-1873
	Rosenburg	1868-1873
ewangelicka	Neudorf	1869-1872, 1873 v
	Brigidauf	1869-1873
	Gassendorf	1869-1873
	Ranischau	1869-73
	Josefsberg	1873
	Ugartsberg	1873
	Makowa	1873

Źródło: *Szematyzmy Galicji na lata 1868–1873*, passim.

Wykaz skrótów: v – brak nauczyciela.

Warto też zwrócić uwagę na fakt, iż czasowo (w latach 1807–1821) w granicach diecezji przemyskiej znalazł się cyrkuł tarnowski, na którego obszarze w tym okresie (według szematyzmów Galicji) w koloniach niemieckich zorganizowano 4 szkoły trywialne (tabela 5).

Tabela 5. Szkoły trywialne z obszaru cyrkułu tarnowskiego (czasowo w latach 1807–1821 w diecezji przemyskiej) w świetle szematyzmów galicyjskich

Miejscowość	Lata działalności
Josephsdorf -Jaślany (k.)	1792, 1799, 1802-03, 1806, 1808-09, 1812-13, 1815, 1816v, 1817-18, 1819v, 1820
Hohenbach-Czermin (p.)	1792, 1799, 1802-03, 1806, 1808-09, 1812-13, 1815-1819
Reichsheim-Sarnów (p.)	1792, 1799, 1802-03, 1806, 1808-09, 1812-13, 1815-1819
Schönanger -Nowe Pławo (k.)	1792, 1799, 1802-03, 1806, 1808-09, 1812-13, 1815, 1816v, 1817-1820

Źródło: *Schematismus für die Königreiche Galizien und Lodomerien 1792–1820...*, passim.

Wykaz skrótów: v – brak nauczyciela; p. – szkoła protestancka; k. – szkoła katolicka.

Trochę inaczej prezentuje się obraz sieci szkolnej w tym cyrkułe w świetle danych kościelnych (tabela 6). Według szematyzmów diecezji przemyskiej w latach 1819–1822 istniały tu 2 szkoły trywialne.

Tabela 6. Szkoły trywialne z obszaru cyrkulu tarnowskiego (czasowo w latach 1807–1821 w diecezji przemyskiej) w świetle szematyzmów diecezji przemyskiej

Miejscowość	Lata działalności
Josephsdorf	1819v, 1820-22
Schönanger-Nowe Pławo	1819-22

Źródło: Szematyzmy rzymskokatolickiej diecezji przemyskiej na lata 1819-1822, *passim*.

Wykaz skrótów: v – brak nauczyciela

Tabela 5. i tabela 6. wskazują na rozbieżności między danymi państwowymi a wykazami diecezjalnymi. W przypadku dwóch wsi (Hohenbach i Reichsheim) informacje o szkołach w nich działających nie znajdują potwierdzenia w zestawieniach kościelnych. Przyczyną może być to, iż były to placówki protestanckie i nie podlegały one władzom biskupim.

Kontynuacją nauki tygodniowej w szkołach ludowych było nauczanie niedzielne. Jego geneza związana jest z Józefem II, który w 1787 r. polecił, aby w całym państwie w szkołach ludowych wiedzę zdobytą w drodze nauczania tygodniowego powtarzać w niedziele i święta. Polityczna ustawa szkolna z 1805 r. wprowadziła w tym zakresie przymus szkolny, który obejmował młodzież od 13. do 18. roku życia. Z kolei 27 IX 1826 r. władze zaprowadziły obowiązek szkolny dla młodzieży od 13. do końca 15. roku życia. Od tego momentu ustaliła się praktyka 3-letniej szkoły powtarzania³⁶. Ta forma kształcenia doskonalącego miała być realizowana wszędzie tam, gdzie była prowadzona nauka codzienna³⁷. W latach 1816–1842 wydano szczegółowe zarządzenia w tym zakresie. Jedną z ostatnich decyzji władz państwowych ogłoszona została 6 VI 1864 r.³⁸ Formalnie w skali monarchii austriackiej działalność szkół niedzielnych zakończyła ustawa państwowa z 14 V 1869 r. Jednak w Galicji dopuszczono do ich dalszego prowadzenia, co znalazło odzwierciedlenie w ustawie dla tej prowincji z 2 V 1873 r., wprowadzającej sześcioletni okres nauki codziennej, uzupełniony dwuletnim nauczaniem powtarzającym³⁹. W diecezji przemyskiej, w świetle danych z szematyzmów szkolnych, nauczanie niedzielne w szkołach kolonii niemieckich zaczęto realizować od roku szkol. 1831/32. Najstarsza placówka prowadząca tę formę nauczania znajdowała się w Rauchesdorfie. Trzy lata później tę formę doksztalcenia zaczęto prowadzić w Dornbach. Ostatnimi miejscowościami z zajęciami powtarzającymi były: Kranzberg i Neudorf (od roku szkol. 1844/45). Zazwyczaj nauczanie to rea-

³⁶ Gaj-Piotrowski W. (1945). Stan szkolnictwa..., dz. cyt., s. 45–46; Adamczyk M. (1987). Szkolnictwo ludowe w obwodzie sądeckim w latach 1772–1848, *Rocznik Sądecki*, t. 18, s. 42; Pelczar R. (2014). *Rzymskokatolickie szkoły trywialne w Galicji w latach 1774–1875*. Lublin, s. 94.

³⁷ Biegeleisen A. (1987). Kilka słów o rozwoju nauki dopełniającej w Galicji. *Szkola*, nr 16, s. 192; Falkiewicz K. (1899). *Rozwój...*, dz. cyt., s. 65.

³⁸ Skoczek A. (1869). *Rys historyczno-statystyczny szkół ludowych w Galicji 1772–1848*, Kraków, s. 12; Falkiewicz K. (1899). *Rozwój...*, dz. cyt., s. 65.

³⁹ Biegeleisen A. (1987). Kilka słów..., dz. cyt., s. 192; Falkiewicz K. (1899). *Rozwój...*, dz. cyt., s. 66; Semków J. (1967). „Nauka dopełniająca” w galicyjskich wiejskich szkołach ludowych w latach 1873–1895. *Kwartalnik Rzeszowski*, nr 2, s. 9.

lizowano z pewnymi przerwami. Jedyną wsią, w której corocznie je organizowano był Dornbach. Niewiele mniejszą aktywność edukacyjną prowadzili nauczyciele w Rauchersdorf, Kaisersdorf i Falkenberg.

Tabela 7. Szkoły trywialne z nauką niedzielną w latach 1832–1868

Miejscowość	Lata prowadzenia nauki niedzielnej	Łącznie lat
Dornbach	1835-1868	34
Falkenberg	1838-41, 1843-44, 1846-54, 1856-1868	28
Kaisersdorf	1839-45, 1848-1868	28
Königsau	1843-1867	25
Kranzberg	1845, 1847, 1866-1867	4
Neudorf	1845-53, 1865-1868	13
Rauchersdorf	1832, 1834-37, 1839-40, 1843-51, 1853-54, 1856-1868	31
Rosenburg,-berg	1839-40, 1843-51, 1853-54, 1856-1868	26

Źródło: Szematyzmy rzymskokatolickiej diecezji przemyskiej na lata 1825–1868, passim.

W swej istocie nauczanie niedzielne stanowiło uzupełnienie nauki tygodniowej realizowanej w szkołach trywialnych. W oficjalnej państwowej nomenklaturze określano je jako „nauczanie powtarzające”. Często na tę formę mówiono także: „szkoła niedzielna”, „nauka dopełniająca” lub „nauka niedzielna”. Terminy te nawiązywały do czasu odbywania zajęć. W praktyce uczono nie tylko w niedziele, ale też w soboty. Nauczanie prowadzono przed i po południu, z zastrzeżeniem, że nie mogło ono kolidować z nabożeństwami w kościele. O czasie i porze odbywania zajęć decydował lokalny nadzorca szkolny, którą to funkcję pełnił miejscowy duszpasterz. Zajęcia trwały zwykle ok. 2 godz.⁴⁰

Metoda nauczania w szkołach była pamięciowa i mechaniczna. Głównym jej celem było wyrobienie wprawy w użytkowaniu języka niemieckiego, wyuczenie reguł gramatyki i ortografii niemieckiej oraz wyćwiczenie w czterech podstawowych działaniach rachunkowych⁴¹.

Obecność uczniów w szkołach na nauce tygodniowej miał zapewnić wprowadzony ustawą z 1774 r. przymus (obowiązek) szkolny, który objął dzieci od 6. do 13. roku życia. Oporni rodzice za niewysyłanie potomstwa do szkół mieli być karani grzywną. W myśl ustawy nauka w szkołach trywialnych miała się odbywać codziennie, z jednym wolnym popołudniem⁴². Jednak w rzeczywistości nawet lokalne władze państwowe nie egzekwowały nakazu szkolnego. W rezultacie do szkół chodziła tylko część dzieci do tego zobowiązanych. Zwłaszcza w pierwszych dziesięcioleciach badanego okresu zjawisko to dawało się wyraźnie zauważyć⁴³. Polityczna ustawa szkolna z 1805 r. podtrzymała obowiązek szkolny i stanowiła, że wszystkie dzieci, niezależnie od sytuacji materialnej, powinny od 6. do

⁴⁰ Biegeleisen A. (1987). *Kilka słów...*, dz. cyt., s. 192.

⁴¹ Piórek M. (2008). *DZIEJE...*, dz. cyt., s. 55.

⁴² Krupa M. (1989). Szkolnictwo ludowe w obwodzie przemyskim w końcu XVIII wieku. W: *Z dziejów oświaty w Galicji*. Red. A. Meissner. Rzeszów, s. 98–99.

⁴³ Gaj-Piotrowski W. (1945). *Stan szkolnictwa...*, dz. cyt., s. 39.

ukończenia 12. roku życia chodzić do szkoły. Ponadto zarządzała, że na jednego nauczyciela mogło przypadać maksymalnie 80 dzieci. Gdy ich liczba przekroczyła 100 – miało być 2 nauczycieli, a na 200 uczniów – trzech⁴⁴. Ponadto zakazywano rodzicom zatrudniania dzieci przy pasieniu krów zamiast posyłania ich do szkoły, zaś gospodarzom – przyjmowania na służbę młodzieży w wieku poniżej 13 lat⁴⁵.

Pomimo formalnego obowiązku szkolnego coroczny dopływ młodzieży do poszczególnych szkół trywialnych na badanym terenie (na przestrzeni lat 1819–1868) wykazywał dużą zmienność⁴⁶. Obrazuje to tabela 8. Na przykład w Dornbach liczba uczniów wahała się od 27 (1821 r.) do 86 (1849 r.). W niektórych placówkach prawie w każdym roku liczba dzieci była duża. Warto tu odnotować zestawienia dla szkoły w Königsau, gdzie bardzo często uczyło się ponad 100 osób. Rekordowa liczba uczniów (139) kształciła się tu w roku szkolnym 1858/1859. Analizując sumaryczne liczby uczniów w tych szkołach w poszczególnych latach, należy podkreślić, że były one duże. Z danych bowiem wynika, że corocznie w 8 rzymskokatolickich szkołach w koloniach niemieckich nauki pobierało od ok. 400 do ok. 500 dzieci.

Tabela 8. Liczba uczniów nauki tygodniowej w szkołach trywialnych w latach 1819–1868

Rok	Dornbach	Falkenberg	Kaisersdorf	Kranzberg	Neudorf	Rauchersdorf	Rosenburg	Königsau	Razem
1819	-	50	98	34	61	0	37	107	387
1821	27	52	109	54	27	66	36	126	497
1823	46	39	102	50	43	22	57	77	436
1825	47	41	75	62	38	33	52	93	441
1827	49	40	68	55	29	39	57	94	431
1829	50	39	82	53	33	37	32	86	412
1831	44	49	93	53	23	37	44	115	458
1833	42	52	31/91	56	36	35	35	95	382/442
1835	51	50	116	56	30	28	49	93	473
1837	60	30	109	53	26	26	29	102	435
1839	68	31	113	0	26	21	33	118	410
1841	66	42	97	45	30	39	40	105	464
1843	81	42	70	50	26	52	49	117	487
1845	67	43	90	50	25	62	37	121	495
1847	75	39	68	62	26	56	42	128	456
1849	86	40	92	37	23	59	42	115	494
1851	79	28	95	45	19	24	40	116	446
1853	31	39	104	0/28	13	64	31	120	402/430
1855	46	23	88	37	0	58	30	116	398
1857	49	40	99	36	0/50	61	29	103	417/467
1859	63	38	81	35	0	72	48	139	476

⁴⁴ Fiutowski T. (1913). *Szkolnictwo...*, dz. cyt., s. 22.

⁴⁵ Falkiewicz K. (1899). *Rozwój...*, dz. cyt., s. 84–86.

⁴⁶ Krupa M. (1989). *Szkolnictwo ludowe ...*, dz. cyt., s. 99.

1861	63	24	59	0	0	130	25	123	424
1863	42	18	72	0/21	19	130	25	91	397/418
1865	42	25	72	0/45	19	87	30	100	375/420
1867	42	25	58	0/45	29	66	30	96	346/391
1868	40	26	88	0	30	82	19	105	390

Źródło: Szematyzmy rzymskokatolickiej diecezji przemyskiej na lata 1819–1868, passim.

Dla zobrazowania stanu frekwencji uczniów szkół niemieckich dodatkowo można przytoczyć dane dotyczące siedmiu szkół ewangelickich znajdujących się w obwodzie lwowskim. Były to małe liczebnie kolonie, leżące 25–30 km na południe od Lwowa (tabela 9). Część osad powstała w końcu XVIII w., a część w początkach XIX stulecia. Dane w tabeli wskazują, że (w wymienionych latach) najwięcej młodzieży uczęszczało do szkoły w Dornfeld (80–202 uczniów). Duże grupy uczyły się ponadto w Reichenbach (16–64) i Falkenstein (42–94). Najmniej uczniów miała szkoła w Rosenbergu (17–41).

Tabela 9. Liczebność uczniów w wybranych szkołach trywialnych w Galicji Wschodniej w latach 1805–1870

Rok założenia szkoły	Miejscowość	1805	1807	1820	1843	1870
1787	Dornfeld	80	100	150	202	146
1787	Reichenbach	16	29	51	65	64
1804	Lindenfeld	-	24	30	38	42
1806	Chruśna	-	16	37	37	38
1786	Falkenstein	42	46	45	64	94
1796	Einsiedel	-	25	30	50	42
1803	Rosenberg	-	24	17	41	24
Razem		138	264	360	497	450

Źródło: Świeboda J. (1995). *Problemy narodowościowe...*, dz. cyt., s. 105.

Realizację obowiązku szkolnego w omawianych szkołach na terenie diecezji przemyskiej możemy przeanalizować jedynie w oparciu o dane z roku szkolnego 1867/1868 (tabela 10), gdyż tylko dla tego roku zamieszczono szczegółowe informacje o liczbie dzieci zdolnych do nauki i ją podejmujących. Wyniki wskazują na bardzo zróżnicowaną skuteczność nakazów administracyjnych władz państwowych. Odsetek dzieci pobierających naukę wahał się od niecałych 7% (Dornbach) do 100% (Königsau i Neudorf). Analiza tabeli wskazuje na omijanie w niektórych osadach przymusu szkolnego, co prowadziło do tego, że do szkół chodziła zaledwie niewielka część młodzieży do tego zobowiązanej. Posiadamy także informację, że w 1791 r. w luterańskiej kolonii józefińskiej Hartfeld na naukę uczęszczały wszystkie zobowiązane do tego dzieci⁴⁷.

⁴⁷ Krupa M. (1981). *Szkoła ludowa w Galicji...*, dz. cyt., s. 78; Krupa M. (1989). *Szkolnictwo ludowe w obwodzie...*, dz. cyt., s. 99.

Tabela 10. Frekwencja w szkołach trywialnych z nauką tygodniową w roku szkolnym 1867/68

Miejscowość	Liczba dzieci w wieku szkolnym	Liczba dzieci chodzące do szkoły	Odsetek uczniów
Dornbach	596	40	6,7
Falkenberg	29	26	89,6
Kaisersdorf	81	66	81,4
Königsau	105	105	100
Kranzberg	-	-	-
Neudorf	30	30	100
Rauchersdorf	453	82	18,1
Rosenburg	34	19	55,8

Źródło: *Galizisches Provinzial-Handbuch für das Jahr 1868*, Lwów [1868], passim.

Uwaga: w Kranzbergu w tym roku szkolnym szkoła nie funkcjonowała z braku nauczyciela.

Oprócz tzw. uczniów nauki tygodniowej, w szkołach katolickich zlokalizowanych w koloniach pobierali naukę także uczniowie nauki niedzielnej. Pierwszy rok ich uwzględniania w szematyzmach (rok szkolny 1831/1832) wskazuje na to, że naukę niedzielną prowadzono jedynie w Rauchersdorf, gdzie było 12 uczniów. W późniejszym okresie, podobnie jak w przypadku nauki codziennej, także przy nauce powtarzającej widoczne były nieraz bardzo duże dysproporcje w liczbie uczniów w poszczególnych szkołach. Zjawisko to ilustruje tabela 11. W niektórych była ich zaledwie garstka, w innych edukowało się znacznie więcej osób. Najliczniejsze grupy dzieci uczęszczały do szkół: Königsau, Dornbach, Rauchersdorf. Z kolei najmniej uczniów pobierających naukę niedzielną, miały placówki w Kranzberg i Neudorf.

Tabela 11. Liczba uczniów nauki niedzielnej w szkołach trywialnych w latach 1832–1868

Rok	Dornbach	Falkenberg	Kaisersdorf	Kranzberg	Neudorf	Rauchersdorf	Rosenburg	Königsau	Razem
1832	0	0	0	0	0	12	0	0	12
1833	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1835	31	0	0	0	0	12	0	0	43
1837	28	0	0	0	0	13	0	0	41
1839	38	61	32	0	0	13	57	0	201
1841	31	50	12	0	0	-	0	0	93
1843	30	40	11	0	0	27	43	75	226
1845	30	0	14	20	5	27	14	48	384
1847	31	26	0	12	6	31	19	86	211
1849	34	25	55	0	9	46	48	70	287
1851	29	11	58	0	7	22	31	64	222
1853	69	11	36	0	9	34	14	58	231
1855	33	0	30	0	0	0	0	59	122
1857	39	20	28	0	0	14	6	62	169
1859	38	17	30	0	0	34	14	59	192

1861	36	31	32	0	0	38	15	64	216
1863	20	20	30	0/11	0	39	19	54	182/193
1865	20	20	30	0/41	10	31	19	54	184/225
1867	20	26	30	0/41	19	31	19	54	199/240
1868	21	24	40	0	14	47	28	0	174

Źródło: Szematyzmy rzymskokatolickiej diecezji przemyskiej na lata 1832–1868, *passim*.

Zestawienia liczbowe dotyczące całej populacji uczniów nauki tygodniowej i niedzielnej (w okresie ujętym danymi z szematyzmów diecezjalnych) prezentuje tabela 12. Wynika z niej, że do drugiej połowy lat 40. XIX w. widoczny był trend wzrostowy, przy okresowych spadkach liczby młodzieży. Warto zwrócić uwagę na fakt, że już od początku lat 50. XIX w. populacja ogółu uczniów zaczęła się zmniejszać, osiągając w roku szkolnym 1867/1868 liczbę 564 osób (390 na nauce tygodniowej i 174 na nauce niedzielnej). Z tabeli ponadto wynika, że przez szereg lat młodzieży uczestniczącej w nauce niedzielnej było niewiele. Ta forma kształcenia pojawiła się w szkołach dopiero w połowie lat 30. XIX w. Ogólna liczba dzieci w niej uczestniczących w poszczególnych latach wynosiła od kilkudziesięciu do dwustu kilkudziesięciu (wyjątkowy był rok szkolny 1844/1845, w którym odnotowano 384 uczniów). Trudno jednak zauważyć w tej kwestii jakiś stały trend wzrostowy, gdyż przez kolejne lata liczebność uczniów wykazywała dużą zmienność. Powyższe informacje dowodzą, że na omawianym terenie nauka niedzielna we wsiach niemieckich zbyt się nie upowszechniła. W efekcie liczba uczniów, którzy z niej korzystali była znacznie niższa od uczestniczących w kształceniu tygodniowym⁴⁸.

Tabela 12. Liczba uczniów w szkołach trywialnych w latach 1819–1868

Rok	Uczniowie nauki tygodniowej	Uczniowie nauki niedzielnej	Razem
1819	387	0	387
1821	497	0	497
1823	436	0	436
1825	441	0	441
1827	431	0	431
1829	412	0	412
1831	458	0	458
1833	382/442	0	382/442
1835	473	43	516
1837	435	41	476
1839	410	201	611
1841	464	93	557
1843	487	226	713
1845	495	384	879
1847	456	211	667
1849	494	287	781

⁴⁸ Gaj-Piotrowski W. (1945). *Stan szkolnictwa...*, dz. cyt., s. 46.

1851	446	222	668
1853	402/430	231	633/660
1855	398	122	520
1857	417/467	169	586/636
1859	476	192	668
1861	424	216	640
1863	397/418	182/193	579/611
1865	375/420	184/225	559/645
1867	346/391	199/240	545/631
1868	390	174	564

Źródło: Schematyzmy rzymskokatolickiej diecezji przemyskiej na lata 1819–1868, passim.

Prawodawstwo szkolne obowiązujące w Austrii stworzyło kilka kategorii kadry nauczycielskiej. Najniższym było stanowisko zastępcy nauczyciela (suplenta). Można go było powoływać wtedy, gdy zanosilo się na dłuższą nieobecność nauczyciela rzeczywistego (kwalifikowanego). Osoby te były jednak zatrudniane na czas określony i nie miały żadnych praw i zabezpieczeń na wypadek choroby oraz nie uzyskiwały uprawnień emerytalnych. Zastępca nauczyciela zdobywał doświadczenie zawodowe i przygotowywał się do egzaminu nauczycielskiego zwykle pod okiem nauczyciela kwalifikowanego. Kolejną w hierarchii stopni awansu była funkcja nauczyciela tymczasowego (prowizorycznego). Jeżeli jakaś osoba zwalniała się tymczasowo, suplent mógł zostać nauczycielem prowizorycznym. Następnym szczeblem w hierarchii szkolnej był nauczyciel rzeczywisty (kwalifikowany), zwany też zwyczajnym lub potocznie – nauczycielem. Analizując (na podstawie tabeli 13) stan kadry nauczycielskiej w szkołach trywialnych na omawianym obszarze, należy stwierdzić, że dominowali wśród niej nauczyciele prowizoryczni.

W gronie nauczycieli szkół trywialnych dało się zauważyć duże zróżnicowanie pod względem czasu pracy w jednej szkole. Jak ukazuje tabela 13 (obejmująca okres 1819–1873 r.), niektórzy uczyli po kilkadziesiąt lat. Spośród osób w niej wykazanych najdłuższy staż posiadali: Antoni Schalich (Schulich) z Königsau (42 lata pracy), Joannes Fait (Feit) z Rosenburga (30 lat) i Franciszek Janeczek z Rauchersdorfu (29 lat). Zazwyczaj jednak nauczyciele pracowali bardzo krótko (od jednego roku do kilku lat). Największa rotacja kadry nauczającej miała miejsce w szkołach w Kaisersdorfie i Kranzbergu. W pierwszej średni czas pracy jednego nauczyciela wynosił 6 lat, natomiast w drugiej – 7 lat.

Tabela 13. Kadra nauczycielska w rzymskokatolickich szkołach trywialnych w koloniach niemieckich w latach 1819–1873

Miejscowość	Nauczyciel	Stanowisko	Lata pracy	Staż (w latach)
Dornbach	Joannes Feldmann	naucz. prowizoryczny, nauczyciel	1820-1846	27
	Adam Krach	nauczyciel prow., z-ca nauczyciela	1847-1873	27
Falkenberg	Wilhelm Graus	nauczyciel	1819-1823	4
	Józef Nowaczyński	naucz.-l, naucz. prow., pom. naucz.	1824-1853	10
	Antoni Rozumkiewicz	nauczyciel prow.	1854-1856	3
	Jan Rastawiecki	nauczyciel	1857-1873	17
Kaisersdorf	Jakobus Balzer	nauczyciel prow.	1819-1825	7
	Joannes Regel	nauczyciel prow.	1826-1832	7
	Adam Borecki	nauczyciel prow.	1833	1
	Jan Błażowski	nauczyciel prow., nauczyciel	1834-1848	15
	-	-	1849	-
	Jakub Regel	nauczyciel prow.	1850-1856	7
	Michał Morawski	nauczyciel prow.	1857-1860	4
	Jan Bauer (Boner)	nauczyciel	1861-1866	6
	Stanisław Lissowski	nauczyciel prow.	1867	1
Königsau	Marcell Frydel (Friedl)	nauczyciel	1868-1873	6
	Joseph Nowaczyński	nauczyciel	1819-1821	3
	vacat	-	1822	-
	Joannes Schakume	nauczyciel prow.	1823-1828	6
	Antoni Schalich (Schulich)	nauczyciel prow.	1829-1870	42
	vacat	-	1871	-
	Antoni Schalich (Schulich)	nauczyciel prow., nauczyciel	1872	1
Kranzberg	vacat	-	1873	-
	Joannes Weidl (Waidl)	nauczyciel prow.	1820-1830	11
	Petr Lebkücher	naucz. prow., nauczyciel, pom.	1831-1852	22
	vacat	naucz.	1853-1854	-
	Jan Köhler	-	1855-1859	5
	vacat	nauczyciel	1860-1865	-
	Antoni Petyniak	-	1866	1
	vacat	nauczyciel prow.	1867-68	-
	Maurycy Hyniewicz	-	1869-70	2
	vacat	nauczyciel	1871	-
	Józef Połoszynowicz	-	1872	1
	vacat	nauczyciel	1873	-
Neudorf	-	-	-	-
	Michael Spring	nauczyciel prow.	1819-1839	21
	Andrzej Pittner	nauczyciel prow., nauczyciel	1840-1852	13
	Feliks Palmrich	nauczyciel prow.	1853	1
	vacat	-	1854-1862	-
	Adam Szpanier	nauczyciel prow.	1863-1865	3
	Andrzej Pittner	nauczyciel prow., nauczyciel	1866-1872	7
Rauchersdorf	vacat	-	1873	-
	vacat	-	-	-
	Augustin Lehmann	nauczyciel suplent	1819	-
	Franciszek Janeczek	nauczyciel	1820-1822	3
	Franciszek Przemykalski	nauczyciel	1823-1851	29
		nauczyciel prow., organista	1852-1873	22

Rosenburg	Joannes Fait (Feit)	nauczyciel	1819-1848	30
	Michał Lityński	nauczyciel prow.	1849-1850	2
	Jan Boner (Bonner)	nauczyciel	1851-1860	10
	Michał Morawski	nauczyciel	1861-1873	13

Źródło: *Szematyzmy rzymskokatolickiej diecezji przemyskiej na lata 1819-1868, passim; Szematyzmy Królestwa Galicji i Lodomerii na lata 1869-1873, passim.*

Fluktuacja kadry nauczycielskiej miała miejsce także w trywialnych szkołach protestanckich działających na terenie diecezji przemyskiej (tabela 14). Jednak zjawisko to byłem w stanie prześledzić zaledwie w ostatnim okresie badanego przedziału czasowego (tzn. w latach 1869-1873).

Tabela 14. Nauczyciele w protestanckich szkołach trywialnych w latach 1869-1873

Miejscowość	Nauczyciel	Lata pracy
Neudorf	Georg Manz	1869-1870
	Wilhelm Maisendorfer (nauczyciel prow.)	1871-1872
	vacat	1873
Brigidau	Heinrich Kessler (nauczyciel)	1869-1873
	Paweł Messner (pomocnik)	1870-1872
Gassendorf	Ludwig Wendel	1869-1873
Ranischau	Georg Raschke	1869-1873
Josefsberg	Filip Decker	1873
Ugartsberg	Andrzej Schlamp	1873
Makowa	Jan Eberwein	1873

Źródło: *Szematyzmy Królestwa Galicji i Lodomerii na lata 1869-1873, passim.*

Jednym z głównych problemów związanych ze szkołami był brak należytego uposażenia i wynagrodzenia nauczycieli. Brało się to stąd, że władze państwowe unikały partycypowania w kosztach utrzymania kadry pedagogicznej. Obowiązek ten złożono na barki wsi i dominiów. Celem zachęcenia kandydatów do pracy w szkole należało uregulować sprawę ich zarobków. Jednak w tej kwestii przez cały omawiany okres nie zostało to definitywnie i całościowo rozwiązane. Uposażenie nauczycieli szkół trywialnych w Galicji było niższe niż w pozostałych prowincjach państwa⁴⁹. Ustawa z 1785 r. ustalała płacę nauczyciela wiejskiego na 130 złr, a pomocnika na 70 złr. W tę kwotę miały być wliczone wszystkie stałe dochody z usługi kościelnej, z fundacji, czesnego, zboża, moszczu i innych naturaliów. Z kolei dekret Nadwornej Komisji Państwowej stwierdzał, że nauczycielom trywialnym i pomocnikom, którzy pobierali płacę w gotówce przysługiwać powinno odpowiednio 250 złr i 120 złr. W 1837 r. ta sama Komisja orzekła, że przy nowo zakładanych szkołach należało postarać się, aby płaca nauczyciela wynosiła 130-150 złr i wypłacano ją z funduszy miejscowych⁵⁰. Do tego dochodziło bezpłatne mieszkanie, kawałek ziemi uprawnej wystarczającej do zasiewu

⁴⁹ Krupa M., *Szkoła ludowa w Galicji...*, dz. cyt., s. 71.

⁵⁰ Falkiewicz K. (1899). *Rozwój...*, dz. cyt., s. 92.

3 korców zboża oraz drewno opałowe i naturalia (ordynaria), tzn. świadczenia w produktach rolnych i gospodarczych, np. w zbożu⁵¹. Władze państwowe, dla zwiększenia dochodów nauczycieli wiejskich, zezwoliły im na pobieranie opłat za usługi przy chrztach i pogrzebach⁵². W niektórych miejscowościach dodatkowo wprowadzono opłatę szkolną (czesne). Istniała także możliwość przekazywania nauczycielowi połowy kar nakładanych na rodziców nie posyłających dzieci do szkoły⁵³. Całość dochodów rocznych, sumujących wszystkie przychody tych osób, przeliczoną na wartość pieniężną, nazywano kongruą szkolną⁵⁴.

Kwoty pieniężne z tytułu wynagrodzenia nauczycieli czasami ulegały zmianie, nieraz znacznej. Zazwyczaj wzrastały, ale w części szkół malały (przynajmniej okresowo). Widać to po analizie tabeli 15. Różnice odnoszą się nie tylko do poszczególnych miejscowości, ale także lat w przypadku tej samej szkoły. Dla przykładu w 1820 r. roczna pensja płacona w pieniądzu w analizowanych szkołach mieściła się w przedziale od 35 złr (Rosenburg) do 250 złr (Falkenberg). Natomiast w roku szkol. 1867/68 kwoty mieściły się w przedziale od 81 złr (Dornbach) do 215 złr (Kaisersdorf). Dane zawarte w tabeli wskazują także na bardzo duże zróżnicowanie pensji pieniężnych przekazywanych nauczycielom. W niektórych szkołach były one bardzo małe, wręcz symboliczne. Tak było w Neudorf (1830 i 1840 r.), gdzie nauczyciel pobierał rocznie 1 złr 36 kr. Niewiele więcej inkasowały osoby nauczające w 1830 r. w Kranzbergu – 3 złr 36 kr, w Königsau – 7 złr 48 kr oraz w Kaisersdorfie – 10 złr. Z kolei analizując zarobki nauczycieli pracujących w tej samej szkole posłużę się przykładem szkoły w Dornbach, gdzie nauczyciel otrzymywał od 26 złr (1830 r.) do 81 złr (1860, 1868 r.). Podobnie znaczne różnice w dochodach nauczycielskich widać w pozostałych miejscowościach.

Tabela 15. Roczna pensja w monecie srebrnej (prowent) nauczycieli w rzymskokatolickich szkołach trywialnych w koloniach niemieckich w latach 1820–1868

Miejscowość	1820	1830	1840	1850	1860	1868
Dornbach	70 złr	26 złr 24 kr	40 złr 48 kr	77 złr 12 kr	81 złr 6 kr	81 złr 6 ct
Falkenberg	250 złr	101 złr	101 złr	101 złr	105 złr	132 złr
Kaisersdorf	77 złr 57 kr	10 złr	80 złr	100 złr	215 złr 53 kr	215 złr 53 ct
Königsau	71 złr 45 kr	7 złr 48 kr	96 złr 13 kr	100 złr	105 złr	105 złr
Kranzberg	77 złr 30 kr	3 złr 36 kr	-	49 złr 13 kr	51 złr 67 kr	150 złr 14,5 ct
Neudorf	56 złr 9 kr	1 złr 36 kr	1 złr 36 kr	47 złr 45 kr	45 złr 6,5 kr	86 złr 51 ct
Rauchersdorf	40 złr	83 złr	83 złr	95 złr	122 złr 34 kr	127 złr 76 ct
Rosenburg	35 złr	85 złr	85 złr	85 złr	128 złr 10 kr	154 złr

Źródło: Szematyzmy rzymskokatolickiej diecezji przemyskiej na lata 1820–1868, passim.

⁵¹ Krupa M. *Szkolnictwo ludowe w obwodzie...*, dz. cyt., s. 97.

⁵² Krupa M. *Szkoła ludowa w Galicji...*, dz. cyt., s. 71.

⁵³ Falkiewicz K. (1899). *Rozwój...*, dz. cyt., s. 84; Gruński S. (1916). *Dzieje...*, dz. cyt., s. 26.

⁵⁴ Gaj-Piotrowski W. (1945). *Stan szkolnictwa...*, dz. cyt., s. 37, 38; Krupa M., *Szkoła ludowa w Galicji...*, dz. cyt., s. 71.

Wykaz skrótów: złr – złoty reński; kr – krajcar; ct – cent.

Uwaga: Do 1858 r. walutą w Galicji był złoty reński (nazwa polska; austriacka nazwa tej samej waluty to gulden lub floren), dzielący się na 20 groszy; 1 grosz to 3 graj-cary (krajcary), a 1 krajcar to 8 fenigów. W tym okresie 1 złoty reński równał się 60 grajcarom. Od 1858 do 1892 r. walutą był złoty reński równy 100 grajcarom (centom). Stąd nową walutę określano mianem „austriackiej”, a starą nazywano „walutą krajową” lub „konwencjonalną”.

W szkołach z reguły pracował jeden nauczyciel. Wyjątkiem były placówki w Rosenbergu i Falkenbergu, gdzie w pewnych latach (tabela 16) uczył nauczyciel wraz z pomocnikiem prowizorycznym. Część pomocników, po odejściu z pracy dotychczasowych nauczycieli, zastępowała ich i samodzielnie prowadziła nauczanie. Tak było z Michałem Lityńskim z Rosenbergu i Antonim Rozumkiewiczem z Falkenbergu.

Tabela 16. Pomocnicy prowizoryczni nauczycieli w latach 1819–1868

Miejscowość	Nazwisko	Rok	Okres pracy
Rosenberg	Feliks Lalicki	1839–1841	3
	Jerzy Wańczycki	1842–1844	3
	Michał Lityński	1845–1848	4
Falkenberg	Maksymilian Zachaczewski	1843–1845	3
	Walenty Wisz	1846–1851	6
	Antoni Rozumkiewicz	1852–1853	2

Źródło: Szematyzmy rzymskokatolickiej diecezji przemyskiej na lata 1819–1868, passim.

Pomocnicy prowizoryczni nauczycieli otrzymywali wynagrodzenie, które było niższe od przysługującego właściwym nauczycielom. W Rosenbergu w 1839 r. pomocnik nauczyciela – Feliks Lalicki – dostawał rocznie 23 złr. Z kolei w 1840 i 1841 r. – po 48 złr. Jego następcy – Jerzemu Wańczykiemu – w pierwszym (1842) i drugim (1843) roku pracy wypłacano taką samą kwotę. Ale już w 1844 r. – 68 złr. Kolejnemu pomocnikowi – Michałowi Lityńskiemu – od 1845 r. przysługiwał prowent w kwocie 48 złr. Pomocnik nauczyciela w szkole w Falkenbergu – Maksymilian Zachaczewski – miał w pierwszym roku pracy (1843) 48 złr, jednak już w roku następnym wypłacono mu 73 złr. W 1845 r. osoba ta inkasowała 48 złr. W 1846 r. pomocnicy ze szkoły w Rosenbergu (Michał Lityński) i Falkenbergu (Walenty Wisz) dostawali po 48 złr. Sytuacja zmieniła się już w roku następnym. Roczny dochód Lityńskiego wynosił 68 złr., a Wisza – 73 złr. W przypadku tego drugiego tak samo sytuacja przedstawiała się w kolejnym roku (1848). W. Wisz pełnił funkcję pomocnika nauczyciela do 1851 r. W tym okresie jego pensja pozostawała na wcześniej ustalonym poziomie (73 złr). Następca – Antoni Rozumkiewicz – w latach 1852–1853 pobierał wynagrodzenie także w takiej samej wysokości.

Jerzy Potoczny

Wyższa Szkoła Zawodowa w Sanoku

Udział galicyjskich towarzystw oświatowych w popularyzowaniu włościańskiej kultury teatralnej

Participation of Galician educational societies in popularizing folk theater culture

Streszczenie

W niniejszym artykule ukazano problematykę rozwoju amatorskiego, włościańskiego ruchu teatralnego w Galicji doby autonomicznej (1867–1918). Ruch ten w wyniku złagodzenia cenzury i ograniczeń administracyjnych przyczynił się w znacznym stopniu, szczególnie pod koniec XIX stulecia do rozwoju oświaty i kultury w środowiskach plebejskich społeczeństwa galicyjskiego. Na uwagę szczególnie zasługuje działalność Związku Teatrów i Chórów Włościańskich pod przewodnictwem Zygmunta Gargasa, który kształtował nie tylko kulturę umysłową ludu, ale przede wszystkim gusty i upodobania teatralne mieszkańców wsi galicyjskiej. Było to zjawisko, które samo przez się świadczyło o nieodwołalnej potrzebie tej instytucji na wsi, kształcącą wrodzoną muzykalność ludu przez organizowanie chórów i teatrów włościańskich.

Summary

This article shows the development of amateur, folk theater movement in Galicia during the autonomous period (1867–1918). As a result of easing the censorship and administrative restrictions, this movement, especially at the end of the 19th century, contributed significantly to the development of education and culture in the plebeian communities of the Galician society. Special attention deserves the work of the Association of Theaters and Choirs under the leadership of Zygmunt Gargas, which shaped not only the intellectual culture, but also theatrical tastes of Galician people. This was a phenomenon which, by itself, was a testimony to the irrevocable need of this institution in the country, educating the innate musicality of people by organizing folk choirs and theaters.

Słowa kluczowe: teatr ludowy, teatr chłopski, teatr włościański, towarzystwa kulturalno-oświatowe w Galicji, Związek Teatrów i Chórów Włościańskich, amatorski ruch teatralny

Key words: folk theater, cultural and educational societies in Galicia, amateur theater activity, Association of Folk Theaters and Choirs

Społeczny ruch kulturalno-oświatowy w Galicji autonomicznej

Pod koniec XIX wieku w Galicji zmniejszył się znacznie odsetek analfabetów w społeczeństwie. Doniosłą rolę w tym względzie spełniła nie tylko szkoła elementarna, ale przede wszystkim przemyślana i celowa działalność powstających licznie w różnych częściach kraju organizacji społecznych, politycznych, związkowych, gospodarczych i oświatowych. Już w latach sześćdziesiątych we Lwowie, Krakowie, a także w mniejszych ośrodkach Towarzystwo Oświaty Ludowej wydawało książki i broszury dla chłopów oraz organizowało dla nich czytelnie ludowe. Krótko trwała działalność Krakowskiego Towarzystwa Przyjaciół Oświaty, które głównie skupiało swą pracę wokół wydawania popularnych książek dla ludu. Dość wyraźne ożywienie społecznej działalności wśród warstw plebejskich nastąpiło dopiero na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XIX stulecia¹.

W 1875 roku rozpoczął działalność oświatową i polityczną ks. Stanisław Stojakowski, organizator ruchu ludowego na wsi, założyciel Towarzystwa Ludowego Pracy i Oświaty oraz pism dla chłopów („Wieniec” i „Pszczołka”), w których zamieszczał artykuły o problematyce religijnej, oświatowej, politycznej, gospodarczej, informujące czytelnika o sprawach krajowych i zagranicznych. Organizował zjazdy i wiece chłopskie, a także podjął działania w kierunku utworzenia w Galicji kółek rolniczych, które w latach późniejszych stały się dość prężną włościańską organizacją gospodarczą-oświatową².

W 1882 roku Towarzystwo Oświaty i Pracy połączyło się z Galicyjskim Towarzystwem Gospodarczym. W wyniku fuzji powstało Towarzystwo Kółek Rolniczych, zrzeszające właścicieli ziemskich, bogatych chłopów, duchownych i nauczycieli, które odegrało poważną rolę w podniesieniu gospodarki i kultury rolnej społeczeństwa galicyjskiego oraz ogólnego poziomu życia środowisk plebejskich. W miarę upływu lat, wraz ze wzrostem świadomości społecznej i politycznej chłopów galicyjskich, wzrastała jakość i zakres działalności Towarzystwa. Służyły temu różnorodne formy tej działalności, prowadzone wśród najbardziej zaniedbanych warstw plebejskich, min.: kursy oświaty rolniczej, wystawy rolnicze, straże ogniowe, spółki oszczędnościowo-pożyczkowe, mleczarskie, ogrodnicze i pszczelarskie, a także instytucje kulturalno-oświatowe. Zakładano: domy

¹ Potoczny J. (1998). *Oświata dorosłych i popularyzacja wiedzy w plebejskich środowiskach Galicji doby konstytucyjnej (1867–1918)*. Galicja i Jej Dziedzictwo, T.10, Rzeszów. Szerzej problem ten przedstawiono w rozdziale IV wskazanej publikacji (s. 137–232), a także W: Potoczny J. (1988). *Od alfabetyzacji do popularyzacji wiedzy. Ruch oświaty dorosłych w Galicji (1867–1918)*. Rzeszów; jak też W: Potoczny J. (1988). *Rozwój elementarnej oświaty dorosłych w Galicji doby autonomicznej (1867–1918)*. Rzeszów.

² Wroczyński R. (1980). *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*. Warszawa, s. 232; Kowalczyk S. (1963). *Ruch ludowy w zaborze austriackim do roku 1914*. W: *Zarys historii polskiego ruchu ludowego 1864–1918*. Red. S. Kowalczyk. Warszawa, s. 22.

ludowe, parafialne, biblioteki i czytelnie ludowe, organizowano wycieczki krajoznawcze, chóry amatorskie, zespoły taneczne i teatry ludowe³.

Towarzystwo Kółek Rolniczych, mając na względzie pilną potrzebę kształtowania świadomości społeczno-politycznej i tożsamości narodowej włościan, potrzebę upowszechniania i popularyzowania wiedzy, zwalczania analfabetyzmu, przede wszystkim wśród dorosłych, wydawało „Przewodnik Kółek Rolniczych”, w którym wybitni fachowcy, znający włościan i ich mentalność, zamieszczali artykuły teoretyczne i porady praktyczne z zakresu rolnictwa, gospodarki, polityki i kultury⁴. Zarząd Główny Towarzystwa Kółek Rolniczych wzbogacił dotychczasowe formy działalności. Założył nową instytucję kulturalną pod nazwą Związek Teatrów i Chórów Włościańskich, który stał się prężną organizacją życia kulturalnego i oświatowego wśród warstw plebejskich. Prowadził wzmożoną działalność wydawniczą, merytoryczną, instruktorską i poradniczą poprzez wydawnictwa: „Biblioteka Teatrów Włościańskich” i „Poradnik Teatrów i Chórów Włościańskich”.

W latach 80. i 90. XIX stulecia do akcji popularyzowania *zdrowej i narodowej oświaty w duchu religijnym*, a także krzewienia kultury wśród włościan aktywnie włączyły się Krakowskie i Lwowskie Towarzystwo Oświaty Ludowej⁵ oraz Związek Katolicko-Społeczny w Przemyślu⁶. Analiza źródeł pozwala stwierdzić, iż pozytywnie należy ocenić ich działalność, przede wszystkim w zakresie upowszechniania oświaty i kultury w środowiskach plebejskich najbardziej zaniedbanych. Mimo iż wspomniane towarzystwa konkurowały z bardziej prężnymi organizacjami o podobnych treściach i programach działania, to jednak pozostały wierne założonym celom. Konsekwentnie realizowały zasadę, że lud oczekuje i domaga się oświaty o tematyce: religijno-moralnej, która winna stanowić podbudowę życia duchowego; o treściach historyczno-patriotycznych, rozwijających obywatelskie uczucia, a także ekonomiczno-gospodarczych, ułatwiających rozwój, dobrobyt poszczególnych warstw społeczeństwa oraz umacniających siłę gospodarczą zniewolonego kraju⁷. W tym celu korzystały z ambony, konfesjonali, prasy, literatury i broszur katolickich, listów pasterskich, encyklik papieskich, pogadanek, odczytów i wykładów.

W 1890 roku z inicjatywy Marii i Bolesława Wysłouchów powstało Towarzystwo Przyjaciół Oświaty, które zasłużyło się przede wszystkim w zakładaniu czytelników ludowych, upowszechnianiu czytelnictwa oraz organizowaniu pogadanek

³ Podgórska E. (1982). Sytuacja szkolnictwa i oświaty w zaborze austriackim. W: *Dzieje szkolnictwa i oświaty na wsi polskiej do 1918 r.* Red. S. Michalski. Warszawa.; Kowalczyk S. (1963). *Ruch...*, dz. cyt., s. 68.

⁴ Kowalczyk S. (1963). *Ruch...*, dz. cyt., s. 68 i n.

⁵ Malkiewicz A. (1904). Nasze towarzystwa oświatowe w roku 1902. *Przegląd Powszechny*, s. 313; Potoczny J. (1998). *Oświata...*, dz. cyt., s. 241–245.

⁶ Statut Związku Katolicko-Społecznego diecezji przemyskiej pod opieką Najświętszej Maryi Panny Królowej Korony Polskiej (1906). *Kronika Diecezji Przemyskiej*, s. 12; Potoczny J. (1998). *Oświata...*, dz. cyt., s. 242–245.

⁷ Potoczny J. (1998). *Oświata...*, dz. cyt., s. 245.

i odczytów. Było organizacją oświatową, która do aktywnej działalności i kształcenia kreatywności społeczeństwa włączyła przede wszystkim włościan. To chłopcy sami decydowali o uczestnictwie i przynależności do czytelni, o przekazywanych treściach i programie działalności, własnych potrzebach kulturalno-oświatowych, sami też wpływali na jakość funkcjonowania organizacji i czytelni w środowisku⁸. Maria i Bolesław Wyslouchowie pierwsi rozpoczęli na szerszą skalę działalność polityczną wśród chłopów. Szczególną rolę w tym względzie spełniło wydawane przez nich pierwsze chłopskie pismo polityczne „Przyjaciel Ludu”, które organizowało ruch ludowy na wsi galicyjskiej, budziło świadomość polityczną chłopów, udzielało porad gospodarczych, propagowało różnorodne formy pracy oświatowej i kulturalnej, upowszechniało literaturę piękną, udzielało porad merytoryczno-metodycznych z zakresu organizacji i doskonalenia funkcjonujących już instytucji kulturalnych, kształtowało poczucie świadomości narodowej, miłości i przywiązania do kraju ojczystego, a także wiele miejsca poświęcało problematyce kobiet wiejskich, dążących do wywyższenia się z dotychczasowego zacofania, marazmu i upośledzenia społecznego⁹. Jednakże Towarzystwo po dwu latach przestało funkcjonować, gdyż jego twórcy byli przekonani, że potrzeby chłopów i ich aspiracje można znacznie lepiej zaspokajać poprzez inne towarzystwa – prężne, o szerszym programie działania, wyrosłe z tego samego kręgu ideowego¹⁰.

Na przełomie XIX i XX stulecia liberalno-mieszczański i konserwatywno-klerykalny program Lwowskiego Towarzystwa Oświaty Ludowej i Krakowskiego Towarzystwa Oświaty Ludowej czy Towarzystwa Kółek Rolniczych – czołowych stowarzyszeń organizujących ruch oświaty dorosłych, biblioteczny i czytelniczy – pomimo znacznych osiągnięć tych organizacji, coraz bardziej rozmiął się z potrzebami i aspiracjami chłopów, tym samym spotkał się z krytyką postępowej inteligencji skupionej wokół Marii i Bolesława Wyslouchów, Adama Asnyka, Edmunda Libańskiego, Bronisława Urbanowicza, Heleny Radlińskiej, Kazimierza i Stanisława Kelles-Krauzów, Bolesława Limanowskiego, Władysława Gumpłowicza i innych.

Szczególnie dużą popularnością wśród warstw plebejskich cieszyło się Towarzystwo Szkoły Ludowej, powstałe w 1891 roku z inicjatywy poety Adama Asnyka w setną rocznicę uchwalenia *Konstytucji 3 maja*. Helena Radlińska fakt ten odnotowała pisząc, iż *...TSL szybko pokrywając siecią swych kół i instytucji całą Galicję, zazębiając swą działalność z Macierzą Szkolną ks. Cieszyńskiego, stało się odpowiednikiem wielkich towarzystw oświatowych, rozszerzających wiedzę i propagujących wspólne ideały w innych krajach*¹¹. Towarzystwo przystąpiło do intensywnej pracy oświatowo-kulturalnej, głównie w zakresie organizacji szkolnictwa

⁸ Orsza H. (1913). *Nasze biblioteki powszechne*. W: *Praca oświatowa, jej zadania, metody, organizacja*. Kraków, s. 217; Podgórska E. (1982). *Sytuacja...*, dz. cyt., s. 281.

⁹ Kowalczyk S. i inni, dz. cyt., s. 28; Potoczny J., dz. cyt., s. 168–170.

¹⁰ Potoczny J., dz. cyt., s. 169.

¹¹ Radlińska H. (1934). *Dzieje oświaty pozaszkolnej*. Warszawa, s. 26.

elementarnego i upowszechniania czytelnictwa w państwie austriackim, w Galicji, na Śląsku Cieszyńskim, Bośni i Hercegowinie. Skupiło szeroki krąg postępowej inteligencji mieszczańskiej, związanej z ruchem ludowym, ugrupowaniami socjalistycznymi oraz obozem narodowym, postępowych nauczycieli ludowych, szkół średnich i wyższych, młodzież akademicką i chłopów, stając się z czasem rozległą organizacją oświatową, obejmującą swym zasięgiem niemalże cały obszar prowincji austro-węgierskiej. Towarzystwo skupiło wiele rozproszonych dotąd prac i projektów w ramach jednej organizacji, dysponującej znacznymi środkami finansowymi i cieszącej się powszechnie autorytetem¹². Ponadto ścieranie się w łonie TSL-u różnych nurtów ideowo-politycznych wpływało korzystnie na jego rozwój i działalność, sprzyjało pozyskiwaniu członków, aktywizowało poszczególne koła, wzbogacało program i treści oraz doskonaliło metody i formy pracy oświatowo-kulturalnej.

Jednakże TSL, podobnie jak TOL, zdominowane przez ugrupowania klerykalne i endecję, szczególnie w początkowym okresie działalności udostępniało społeczeństwu galicyjskiemu treści programowe zawarte w lekturze o charakterze zachowawczym, filantropijnym i moralizatorskim. Z czasem jednak pod wpływem działalności towarzystw bardziej radykalnych, a także w obawie przed utratą prestiżu w środowisku Zarząd Główny, powołując się na dobrą znajomość potrzeb, zainteresowań i upodobań sfer czytelniczych, zmienił znacznie program działalności czytelniczo-wydawniczej. Postanowił wydawać prace wybitnych twórców literatury pięknej m.in.: A. Dygasińskiego, T. T. Jeża, J. I. Kraszewskiego, A. Mickiewicza, E. Orzeszkowej, W. Pola, H. Sienkiewicza, K. W. Anczyca, K. Szaniawskiego i J. Słowackiego. Ukierunkował zainteresowania czytelnicze włościan na literaturę współczesną, szerzej propagował potrzebę znajomości dziejów ojczyстых i najnowszych osiągnięć nauki, zapoznawał i wdrażał czytelnika do racjonalnego gospodarowania oraz upowszechniał zasady higieny i zdrowia publicznego.

Biblioteki, czytelnie i domy ludowe Towarzystwa podnosiły poziom oświaty wśród szerokich warstw plebejskich, kształtowały ich świadomość społeczną i obywatelską poprzez zakładanie ochronek, szkół elementarnych i średnich, organizowanie wykładów, odczytów i pogadanek, działalność teatralną, amatorskie zespoły chóralne i orkiestralne. Z czasem stały się one narzędziem walki o prawa polityczne, instrumentem służącym poprawie warunków gospodarowania, zdobywania wiedzy, rozwoju kulturalnego, a także poznawania dorobku naukowego i kulturalnego narodu¹³.

W 1898 roku z inicjatywy radykalnej młodzieży akademickiej powstało w Krakowie Towarzystwo Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza, określane mianem „uniwersytetu rozszerzonego”, które w założeniach programowych

¹² Potoczny J., dz. cyt., s. 171; *Towarzystwo Szkoły Ludowej w latach 1891–1928. Krótki rys działalności*. Kraków 1929, s. 32.

¹³ Potoczny J., dz. cyt., s. 172; J. Albin J. (1983). *Z działalności bibliotek ludowych w Galicji. Biuletyn Biblioteki Jagiellońskiej*, s. 96.

nawiązywało do koncepcji i doświadczeń brytyjskich uniwersytetów powszechnych. Koncepcja ta znalazła uznanie na ziemiach polskich, w tym także w Galicji i krajach ościennych¹⁴. Komisja Naukowa Towarzystwa Uniwersytetu Ludowego w artykule programowym pt. *Wiedza dla Wszystkich* pisała, że *Uniwersytety ludowe za cel swój uznały od razu całe masy ludu wciągnąć w wir życia kulturalnego. (...) Najogólniejsze zadanie Uniwersytetu polega na tym, aby szerokie masy ludowe mogły rozjaśnić i rozszerzyć swój widnokrąg umysłowy, zająć świadome stanowisko w życiu, wreszcie w praktyce zastosować te dane, z których inteligencja już dawno korzysta ku ułatwieniu i uprzyjemnieniu szarego życia*¹⁵. Jednak z czasem Uniwersytet Ludowy, rozwijając się, rozszerzając zakres i wzbogacając liczne formy działalności w zakresie rozpalania żądz i pobudzania do myślenia mas ludowych¹⁶, zmienił orientację i położył większy nacisk na jakość pracy kulturalno-oświatowej. Świadczy o tym wypowiedź Heleny Radlińskiej, czołowej działaczki tej instytucji. Pisała wówczas: (...) *Słuchacze żądają wszechstronnego zobrazowania najważniejszych spraw. Urywki wiedzy im nie wystarczają, pragną wyrobić sobie światopogląd naukowy, więc szukają odpowiedzi na wszystkie niepokojące ich zagadnienia. Doświadczenie przekonało, że największym powodzeniem cieszyły się wykłady, w których prelegentowi udawało się połączyć naukę z życiem, pokazać zastosowanie zdobytych naukowych w praktyce*¹⁷.

Tuż przed pierwszą wojną światową Uniwersytet Ludowy w Krakowie i jego oddziały prowincjonalne w całym kraju, na wyraźne zapotrzebowanie społeczne, zwiększyły liczbę wykładów i odczytów dla robotników i włościan o tematyce przyrodniczej, historycznej, geograficznej, z zakresu literatury powszechnej i polskiej, higieny, historii sztuki i nauk społeczno-politycznych. Wiele miejsca przeznaczały na problematykę przygotowania mas ludowych do udziału w życiu kulturalnym kraju zarówno w roli konsumentów, jak i twórców kultury. Uczestnicy Walnego Zgromadzenia Krakowskiego Oddziału Uniwersytetu Ludowego w rezolucji skierowanej do członków organizacji i społeczeństwa zwrócili uwagę na pilną potrzebę:¹⁸

- budowy domów ludowych i robotniczych jako ośrodków rozwoju kultury i życia kulturalnego środowiska;
- zakładania wzorowych bibliotek i czytelni z niezależnym i wartościowym księgozbiorem;

¹⁴ Szerzej problematykę przedstawiono w pracy: Potoczny J., dz. cyt., s. 172–185; Uniwersytet Ludowy u nas a gdzie indziej. *Nowy Głos Przemyski* 1912, nr 3.

¹⁵ Artykuł programowy *Wiedza dla Wszystkich*, 1899, nr 1.

¹⁶ *Uniwersytety Ludowe im. A. Mickiewicza. Statystyka i zamiary*. Kraków 1913, s. 6; *Sprawozdanie ogólne z działalności UL im A. Mickiewicza za czas 1905/1906*, s. 9.

¹⁷ Orsza H. (1904). *Ogniwo*, nr 30, s. 715.

¹⁸ Oświata pozaszkolna. *Naprzód* 1904, nr 177, s.1; Listy z Galicji. *Ogniwo* 1904, s. 715 i nr 38, s. 667; *Księga Pamiątkowa Stowarzyszenia Śpiewackiego „Lutnia Robotnicza” w Krakowie*. Kraków 1963, s. 7,9, 65 i 79; O muzycznym wychowaniu publicznym. *Naprzód* 1912, nr 5, s. 6.

- organizowania dla ludu wycieczek naukowych, krajoznawczych i rekreacyjno-turystycznych;
- rugowania z życia (własnych mieszkań i instytucji publicznych) tandety plastycznej, zastąpienie jej reprodukcjami dzieł wybitnych artystów;
- zakładania teatrów ludowych, robotniczych i wędrownych uwzględniających wartość artystyczną repertuaru, zainteresowania, potrzeby i poziom umysłowy uczestników;
- organizowania koncertów muzyki poważnej i ludowej w wykonaniu chórów amatorskich, zespołów śpiewaczych i instrumentalistów, a także wieczorów deklamacyjno-muzycznych z odpowiednim repertuarem i dobrymi wykonawcami.

Uniwersytet Ludowy w dziejach rozwoju kulturalnego i oświatowego Galicji spełnił znaczącą rolę. Poprzez upowszechnianie i popularyzację wiedzy realizował postulat demokratyzacji oświaty i wolności myśli, realizował świecki program kształcenia. Wśród setek tysięcy mas plebejskich pozbawionych dobrej polskiej szkoły kształtował poczucie tożsamości i świadomości narodowo-społecznej poprzez kształcenie i samokształcenie intelektu, wychowanie społeczno-moralne i estetyczne. Przygotowywał szerokie warstwy społeczne, chociaż w ograniczonym stopniu, do aktywnego uczestnictwa w kulturze, rozwijania własnych zainteresowań i upodobań, a także recepcji eksponowanych dzieł sztuki. O słuszności tych założeń świadczyły fakty masowego uczestnictwa robotników i chłopów w licznych formach upowszechniania i popularyzacji wiedzy (kursach rolniczych, zawodowych, politechnicznych, odczytach, pogadankach, wykładach okazjonalnych i cyklicznych), a także udział w amatorskim ruchu artystycznym (chórach amatorskich, zespołach muzycznych, orkiestrach robotniczych i włościańskich, teatrach robotniczych i ludowych itp.)¹⁹.

Geneza powstania i rozwój teatrów włościańskich w Galicji

Teatr ludowy – jak pisze H.T. Jakubowski - wywodził się z obrzędów religijnych i świeckich, zawierających elementy widowiskowe dostosowane do zmieniających się grup i warunków społecznych, które wpływały przede wszystkim w środowisku wiejskim na kształtowanie się nowych zwyczajów i obchodów lokalnych²⁰. Zapewne należy on do najstarszych form teatru rodzimego, który zawierał obrzędy o charakterze widowiskowym, wywodzące się z czasów pogańskich. Świadczy o tym obrzęd Kupały (zwany świętojańskim, sobótkowym), wpierw o charakterze religijnym, z czasem przekształcił się w widowisko barwne o cechach teatralnych. Duży wpływ na jakość widowisk ludowych w przeszłości wywarł mistyczny teatr średniowiecza, który popularyzował przede wszystkim opowieści biblijne,

¹⁹ Potoczny J., dz. cyt., s. 251–259.

²⁰ Jakubowski H. T. (1975). *Amatorski ruch teatralny*. Warszawa, s. 11 i n.

misteria adwentowe i wielkopostne. Wystawiano je najczęściej w klasztorach, na placach miejskich, jarmarkach, karczmach, w środowisku żaków, rzemieślników i parobków wiejskich. Przedstawiano w nich scenki komiczne z życia chłopów, komedie rybałtowskie składające się z piosenek, fraszek, anegdot, wierszy i dialogów satyrycznych²¹.

W XVI do XVIII wieku na ziemiach polskich głównie rozwijały się i funkcjonowały teatry świeckie, przeważnie po patronacie kolegiów jezuickich, pijarskich, teatynskich, które popularyzowały różnorodne sztuki, w tym m.in. tragedie mitologiczne, moralitety, komedie rybałtowskie i satyryczne. Pod koniec XVIII wieku organizatorzy ruchu teatralnego wzbogacili repertuar mieszczański, wprowadzając na scenę dramaty autorów polskich i obcych²². Jednakże nie były one w pełni dostępne dla włościan. Włościanie mogli jedynie uczestniczyć w widowiskach obrzędowych, związanych najczęściej z uroczystościami Bożego Narodzenia, czy tradycyjnych obrzędach typu: gaiki, sobótki, dożynki, herody, a także w wiejskich obrzędach weselnych. Analiza szczegółowa repertuaru pozwala zauważyć, że pod koniec XIX wieku szczególnie dużą popularnością wśród ludu cieszyły się *jasełka* różnych autorów, m.in.: P. Kołodzieja, ks. Walczyńskiego, ks. J. Soleckiego, F. Barańskiego, K. Kruczkowskiego, B. Majera, ks. Orzechowskiego, ks. Łabaja, ks. Wróblewskiego, które wystawiono w 182 miejscowościach, a po 1905 roku *Betlejem polskie* Lucjana Rydla, które wyparło jasełka mniej atrakcyjne artystycznie i wpłynęło na rozwój jakościowy tej formy upowszechniania kultury, tym samym stawało się pomostem pomiędzy teatrem miejskim zawodowym a publicznością miejską i wiejską²³. Jan Bystron pisał wówczas, iż *wpływy miejskie na wieś zrazu mało widoczne, stawały się coraz to silniejsze (...). W XIX wieku, wraz z wyzwoleniem włościan od zależności poddańczej i usunięciem na dalszy plan wpływów dworu, a także w pewnej mierze również wpływów plebanii, miasto stało się czynnikiem zasadniczym w kulturze wsi. W ciągu wieku znaczny wpływ na literaturę ludową wywiera teatr miejski z popularnym repertuarem melodramatycznym. To co jest oklaskiwane na scenie przez zamożniejszą publiczność, przechodzi łatwo na ulicę, a stamtąd na wieś, wieśniak słucha miejskich kupletów, jak czegoś wytwornego i pięknego*²⁴.

Na przełomie XIX i XX stulecia znacznie wzrosło zainteresowanie społeczeństwa polskiego teatrem. Rozwijały się teatry stałe, powstawały miejskie teatry amatorskie, trupy objazdowe, prowadzące działalność na prowincji, a także amatorskie teatry szkolne. W tym samym czasie w środowiskach wiejskich, najczęściej z inicjatywy młodzieży szkół średnich i wyższych, osiadłej inteligencji, a także nauczycieli szkół ludowych, pojawiały się przedstawienia naśladowujące

²¹ Hłowski S. (1967). *Vadamecum teatru amatorskiego*. Warszawa, 56 i n.; Jakubowski H. T. (1978). *Teatr amatorski na wsi*. Warszawa, s. 14 i 18.

²² Jakubowski H. T. (1978). *Teatr amatorski ...*, dz. cyt., s. 24 i n.

²³ Hłowski S. (1967). *Geneza i powstanie Związku Teatrów i Chórów Włościańskich. Przegląd Historyczno-Oświatowy*, nr 1, s. 149; Jakubowski H. T. (1978). *Teatr ...*, dz. cyt., s. 15–16.

²⁴ Bystron J. (1947). *Kultura ludowa*. Warszawa, s. 265–268.

działalność miejskich teatrów zawodowych. Ze względu na brak źródeł, aktów prawnych nie można jednoznacznie określić daty powstania pierwszych zespołów teatralnych na wsi. Jednakże analiza zebranego materiału, a także *Sprawozdanie Zarządu Głównego Związku Teatrów i Chórów Włościańskich we Lwowie* pozwala w przybliżeniu określić cezurę czasową ich powstania. W sprawozdaniu czytamy m.in.: *teatry włościańskie w naszym kraju, mają długą, choć w małej części (...) pisaną historię. Pomijając pierwociny teatru włościańskiego, jasełka prastare, przez włościan w naszym kraju grywane, stwierdzić wypada, że już w 1861 roku o teatrze włościańskim myślał poważnie Władysław Ludwik Anczyc, pisząc swą sztukę „Gorzalka”, którą nazwał utworem scenicznym dla teatrów włościańskich*²⁵.

W Galicji w II połowie XIX stulecia w wyniku złagodzenia cenzury, zniesienia ograniczeń administracyjnych, spolszczenia administracji i szkolnictwa, w tym wyższego, ukształtowała się kadra działaczy oświatowych i kulturalnych, organizatorów ruchu artystycznego i realizatorów programu społeczno-oświatowego, skupionego wokół zakładania robotniczych i włościańskich teatrów ludowych, mających pielęgnować język ojczysty, kształcić uczucia patriotyczne odbiorców, utrzymywać kulturę narodową, a także organizować kulturalną rozrywkę. W działaniach tych aktywnie uczestniczyli działacze oświatowi rozlicznych towarzystw i stowarzyszeń świeckich i katolickich o różnych programach działania, odmiennych kierunkach i nurtach politycznych. Wśród nich wymienić należy Towarzystwo Oświaty Ludowej, Towarzystwo Przyjaciół Oświaty, Macierz Szkolną, Towarzystwo Oświaty i Pracy, Związek Polskich Towarzystw Gimnastycznych „Sokół”, Towarzystwo Szkoły Ludowej, Uniwersytet Ludowy im. A. Mickiewicza, a przede wszystkim Towarzystwo Kółek Rolniczych²⁶. Analiza licznych źródeł czasopiśmienniczych pozwala stwierdzić, że najwcześniej i najliczniej rozpoczęły działalność teatralną kółka rolnicze, których liczba systematycznie z roku na rok wzrastała. W 1912 funkcjonowało ponad 1700 kółek, tym samym corocznie w różnych częściach Galicji wzrastała także liczba wystawianych sztuk teatralnych²⁷.

Na dalszy rozwój amatorskiego ruchu teatralnego na wsi galicyjskiej wpłynął udział zespołów wiejskich w obchodach rocznic narodowych, które najczęściej rozpoczynały działalność od przygotowywania różnych widowisk dla uczczenia uchwalenia *Konstytucji 3 maja*, powstania kościuszkowskiego, rocznicy odsieczy wiedeńskiej, powołania Uniwersytetu Jagiellońskiego itp. Takie uroczystości odbyły się w wielu miejscowościach prowincji galicyjskiej, m.in.: w 1883 w Jasionowie i Wzdowie, w 1887 w Jaćmierzu, Bażanówce i Haczowie. W 1904 roku, z okazji 50. rocznicy zniesienia pańszczyzny, na Błoniach Dzikowskich zorganizowano inscenizację bitwy pod Raclawicami, w Wieliczce *Kościuszkę pod Raclawicami* w Leżaj-

²⁵ Zięba J. (1967). Pierwsze próby organizowania i wytyczania kierunków amatorskiej działalności teatralnej na wsi. *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, nr 1, s. 7.

²⁶ Jakubowski H. T. (1975). *Amatorski...*, dz. cyt., s. 32 i 72.

²⁷ Stępowski M. (1911). *Towarzystwo, Szkoły Ludowej – jak powstało, co zrobiło i do czego dąży (1891–1911)*. Kraków, s. 126; Jakubowski H. T. (1978). *Teatr...*, dz. cyt., s. 37 i n.; Zięba J. (1967). *Pierwsze...*, dz. cyt., s. 15.

sku *Gwiazdę Syberii*, w Kołaczycach *Błażka opętanego* itp. Na szczególną uwagę zasługuje działalność wielkiego miłośnika teatru i kultury ludowej Adama Fronia, nauczyciela z Humnisk w powiecie brzozowskim, aktora, reżysera, scenografa, muzyka, suflera, charakteryzatora i administratora. To z jego inicjatywy w 1895 roku wybudowano przy szkole salę widowiskową na 200 miejsc, z kanałem orkiestrowym, sznurownią, rampą, kieszeniami i czterema garderobami²⁸.

Pierwsze próby organizowania zespołów teatralnych w środowisku włościańskim spotykały się najczęściej z aprobatą wielu działaczy oświatowych i uznaniem społecznym, ale także z krytyką. Przykładem opinii krytycznej może być wypowiedź Zygmunta Gargasa, wielkiego miłośnika i gorącego zwolennika organizowania tej instytucji, który w cytowanej pracy zwrócił uwagę na dotychczasowe błędy i zaniedbania w tym względzie. Czytamy w niej m.in.: *pierwsze próby miały charakter sporadyczny, brak było tym próbom systematyczności, brak było świadomości społecznej o potrzebie i pożytku tego sposobu szerzenia oświaty ludowej*²⁹. Podobne stanowisko, z którym trudno dzisiaj się zgodzić, w 1901 roku zaprezentował K. Estreicher. Przygotowując recenzję – dla potrzeb Marszałka Sejmu Krajowego Stanisława Badeniego, na wniosek posłów chłopskich – o potrzebie organizacji zespołów teatralnych na wsi i ustalenia form pomocy dla amatorskich zespołów włościańskich, pisał iż *lud (przyp. J.P) nie ma (...) pojęcia, ani popędu do tej rozrywki szlachetnej, kształcącej umysł. Zachodzi obawa, że znużona, a nieraz znudzona gromada włościan będzie wetować przymus rozrywki teatralnej – wesołością w karczmie*³⁰.

Pomimo negatywnych opinii ukazujących się w prasie, a także zachowawczych działań ugrupowań konserwatywnych, ruch teatralny na wsi galicyjskiej stale rozrastał się. Ogromną rolę w tym względzie spełnił Zarząd Główny Towarzystwa Kółek Rolniczych, który zwrócił się do opinii społecznej – przede wszystkim do wybitnych przedstawicieli literatury i sztuki dramatycznej, działaczy oświatowych i kultury, nauczycieli szkół ludowych i średnich – z odezwą w sprawie organizacji teatrów chłopskich i doboru repertuaru. Na apel spontanicznie odpowiedziało wiele poważanych osób. Wymienić należy nazwiska tych, które nadawały poczynaniom Towarzystwa Kółek Rolniczych szczególnie wysoką rangę. Wśród nich byli: Adam Bełcikowski, Aleksander Brückner, Piotr Chmielewski, Jan Galasiewicz, Henryk Gall, Aleksander Janowski, Maria Konopnicka, Jan Karłowicz, Tadeusz Pawlikowski, Lucjan Rydel, Konstanty Wojciechowski, Gabriela Zapolska³¹.

Z. Gargas w pracy *Teatry chłopskie w Galicji* przedstawił wyniki własnych badań ankietowych. Książka wywołała silny oddźwięk w kraju, ożywiła znacznie

²⁸ Sejm a Związek. *Poradnik Teatrów i Chórów Włościańskich* 1910, nr 3, s. 34; Hłowski S. (1967). Geneza i powstanie Związku Teatrów i Chórów Włościańskich. *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, nr 1, s. 150; S. Atlas S. (1975). Ród Froniów. *Kultura i Ty*, nr 12, s. 31.

²⁹ Gargas Z. (1913). *Teatr włościański*. Kraków, s. 6.

³⁰ Estreicher K. (1901). *Teatr ludowy w Galicji*. Kraków, s. 5.

³¹ Gargas Z. (1913). *Teatr włościański*, dz. cyt., s. 469; Gargas Z. (1903). *Teatry chłopskie w Galicji*. Lwów, s. 20.

ruch tworzenia teatrów i chórów włościańskich. Wykazała dużą potrzebę i pożytek płynący z organizowania teatrów chłopskich, wskazała organizatorom ruchu teatralnego na różnorodne trudności w rozwoju tegoż ruchu, a przede wszystkim na brak odpowiedniej literatury dostosowanej do zainteresowań i możliwości intelektualnych odbiorców sztuki teatralnej³². Warto w tym miejscu zacytować przynajmniej kilka fragmentów wypowiedzi wybitnych przedstawicieli ludzi pióra. Lucjan Rydel, wybitny poeta Młodej Polski, pisał wówczas: *Teatr taki, jak zresztą każdy teatr w obywatelskim duchu prowadzony, może stać się nader ważnym czynnikiem oświaty i cywilizacji. (...) Teatr myśli ożywia grą, głosem, strojem przemawia równocześnie do duszy przez zmysły*³³. Jan Galasiewicz, wielki orędownik teatru, twórca literatury teatralnej, składał inicjatorom podjętych działań hołd, pisząc iż: *teatr chłopski stanie się potężnym środkiem rozbudzenia duchowości wśród ludu*. Z kolei Piotr Chmielowski, wybitny publicysta i historyk literatury, napisał: *Mysł sama urządzania takich teatrów jest w zasadzie pożyteczna, gdyż rozwija i rozszerza widnokrąg myśli, a przy odpowiednim doborze sztuk może też wpływać uszlachetniająco na lud*³⁴. Natomiast Zygmunt Gargas stwierdził, że *teatry są źródłem, szlachetnej zabawy i rozrywki, z dala od ognisk życia kulturalnego. Odciągają lud od karczmy i wzbudzają w nim podniosłe uczucia społeczne i narodowe. Jeśli teatr ma dotrzeć do ludu, to lud ma brać w nim czynny udział, musi być nie tylko widzem, ale musi występować w roli działającej w włościańskich teatrach amatorskich. To jest jedyny sposób rozkrzewienia teatrów w całym kraju, to także jedyny teatr, który wywoła jedyny oddźwięk w duszy ludu*³⁵.

Z zacytowanych wypowiedzi wynika, że sprawa tworzenia teatrów ludowych na wsi stała się sprawą narodową, czynnikiem patriotycznego kształcenia ludu, budzenia świadomości społeczno-politycznej narodu i utrwalania tożsamości narodowej wśród najbardziej upośledzonych warstw społecznych. Działania te wspierały stowarzyszenia społeczne, polityczne, kulturalne, oświatowe i zawodowe, motywowane przez postępową prasę oraz działacze różnych nurtów i odcieni politycznych. Świadczy o tym fakt, że w 1906 roku w różnych częściach kraju funkcjonowało 111 włościańskich zespołów teatralnych, prowadzących działalność w 51 powiatach z 82. Stało się to podstawą powołania we Lwowie organizacji koordynującej działalność teatrów chłopskich – Związku Teatrów i Chórów Włościańskich³⁶.

³² Gargas Z. (1903). *Teatry chłopskie...*, dz. cyt., s. 20; Gargas Z. (1905). Cele i zadania teatrów włościańskich w Galicji i ich stan obecny. *Miesięcznik TSL*, nr 8, s. 308.

³³ Gargas Z. (1903). *Teatry chłopskie...*, dz. cyt., s. 30; Rydel L. (1903). Teatr wiejski przyszłości. *Przegląd Powszechny*, s. 313.

³⁴ Gargas Z. (1903). *Teatry chłopskie...*, dz. cyt., s. 30.

³⁵ Tamże, s. 20; Gargas Z. (1905). *Cele i zadania...*, dz. cyt., s. 308.

³⁶ Nycz B. (1964). Takie były początki. *Teatr Ludowy*, nr 9, s. 4.

Z działalności Związku Teatrów i Chórów Włościańskich

Pod koniec XIX stulecia amatorski teatralny ruch włościański w Galicji przybierał na sile. Dlatego też w celu zintegrowania działań działacze oświatowi postanowili powołać do życia jednolitą organizację kulturalną, która miała podjąć działania o charakterze patronackim i opiekuńczym wobec powstających i rozwijających się zespołów teatralnych i chóralnych w środowiskach wiejskich. Myśl tę wprowadzono w życie w 1907 roku z inicjatywy prezesa Towarzystwa Kółek Rolniczych Artura Zaremby-Cieleckiego i referenta oświatowego Zygmunta Gargasa. W gronie założycieli i współpracowników Związku znalazło się wielu wybitnych działaczy oświatowo-kulturalnych, naukowców, pisarzy i poetów, aktorów i artystów m.in.: Dante Baranowski, Antoni Brzoza, Jan Bułas, Henryk Cepnik, dr Józef Flach, Jan Gall, dr Zygmunt Gargas, Feliks Gwiżdż, dr Bronisław Gubrynowicz, Adam bar. Horoch, Józef Jedlicz Kapuścieński, prof. dr Józef Kallenbach, Antoni Koleński, prof. Wilhelm Bruchnalski, Jan Magiera, Adam Piątek, Lucjan Rydel, Wanda Siemaszkowa, Ludwik Solski, Włodzimierz Przerwa Tetmajer, Maryla Wolska, Gabriela Zapolska, Bolesław Żardecki i inni³⁷. Wybrano 34-osobowy Zarząd Główny Związku. W jego skład weszło 20 członków wyłonionych przez ogólne zebranie delegatów, 9 członków delegowanych przez Towarzystwo Kółek Rolniczych, Towarzystwo Szkoły Ludowej, Towarzystwo Oświaty Ludowej, Wydział Krajowy i Radę Szkolną Krajową oraz 5 członków dokooptowanych. Funkcję prezesa powierzono Zygmuntowi Gargasowi, I wiceprezesa Tadeuszowi Pawlikowskiemu, II wiceprezesa Józefowi Jedlicz-Kapuścieńskiemu³⁸.

Członkowie Zarządu Głównego w zmodyfikowanym programie działania uwzględnili wiele problemów nurtujących organizatorów ówczesnego życia teatralnego na wsi. Postanowili podjąć szersze działania wokół: 1. zakładania teatrów i chórów włościańskich; 2. rozwoju ilościowo-jakościowego instytucji kulturalnych (teatrów i chórów); 3. reprezentowania organizacji kulturalnych wobec władz krajowych; 4. wzmocnienia starań o uzyskanie subwencji sejmowych i odpowiednie ich rozliczanie; 5. organizowania kursów merytoryczno-metodycznych dla kierowników i twórców zespołów teatralnych; 6. wydawania czasopism i materiałów pomocniczych, w tym repertuaru dostosowanego do potrzeb i zainteresowań odbiorców; 7. pośredniczenia w zakupie rekwizytów teatralnych itp.³⁹

Cele i zadania Związku Teatrów i Chórów Włościańskich wyraźnie charakteryzuje odezwa Zarządu Głównego skierowana do społeczeństwa oraz sprawozdanie z 10 października 1909 roku. W dokumentach tych czytamy, iż *celem Związku, jest stworzenie oryginalnego, swoistego narodowego teatru włościańskiego*

³⁷ Związek Teatrów Włościańskich. *Nasz Kraj* 1907; Związek Teatrów i Chórów Włościańskich. *Przewodnik Kółek Rolniczych* 1907, nr 13, s. 251; *Odezwa Zarządu Głównego Związku Teatrów i Chórów Włościańskich*. Lwów, dnia 8 marca 1907.

³⁸ Związek Teatrów i Chórów Włościańskich. *Przewodnik Kółek Rolniczych* 1907, nr 13, s. 252.

³⁹ Róg M. (1907). Związek teatrów i chórów włościańskich. *Nasz Kraj*, nr 13, s. 252.

wynikłego z artystycznych tradycji ludu i odpowiadającego ściśle duszy ludu, jego tragicznemu i komicznemu światopoglądowi. Związek (...) nie chce na wsi wprowadzać obcych pierwiastków kulturalnych, (...) nie chce niczego ludowi narzucać – popiera tylko kulturalny rozwój skarbów i zdolności, które są w ludzie, pogłębia i uszlachetnia artystyczne piosenki, tkwiące w duszy ludu, popiera ich kulturalną ewolucję – słowem chce, by kultura ludu rozwinęła się do potęgi kultury narodowej i ogólnoludzkiej⁴⁰.

Należy zauważyć, że program Związku spotkał się z poparciem przywódców galicyjskiego ruchu ludowego, a także konserwatywnych ugrupowań politycznych zabiegających o wpływy na wsi, jak też posłów sejmu galicyjskiego, którzy przyznali subwencję w wysokości 3000 koron na wzmocnienie i wzbogacenie działalności teatralnej w terenie. W 1908 r. Związek aktywnie przystąpił do wzbogacenia i rozszerzenia innych form działalności poprzez wydawanie „Poradnika Teatrów i Chórów Włościańskich”. Pod kierunkiem Józefa Jedlicza-Kapuścińskiego w periodyku prowadzono bogatą działalność informacyjną w zakresie: 1. potrzeby wzbogacenia literatury, sztuki dramatycznej i muzycznej, 2. wzbogacenia wiedzy o wybitnych dziełach i ich twórcach; 3. potrzeby udzielania porad i wskazówek metodycznych z dziedziny teatru i muzyki; 4. informowania odbiorców o rozwoju ruchu teatralno-muzycznego na wsi; 5. informowania o działalności Zarządu Głównego i Związku w terenie. Z redaktorem naczelnym pisma aktywnie współpracowali wybitni znawcy ruchu teatralnego i potrzeb ludu, m.in.: Lucjan Rydel, Maciej Szukiewicz, Jadwiga Marcinowska, Adam Staszczuk, Feliks Gwiżdż, Maria Konopnicka, którzy w znacznym stopniu wpływali na jakość merytoryczną i zawartość treściową, dlatego też pismo cieszyło się uznaniem działaczy ruchu teatralnego, jego czytelników i odbiorców.

W ramach Biblioteki Teatrów Włościańskich Związek włączył się w nurt działalności wydawniczej. Dysponował stałą biblioteką teatralną i muzyczną oraz składnicą wysyłkową wydawnictw artystycznych, głównie teatralnych. Organizował dla kierowników i organizatorów teatrów biuro porad metodycznych, merytorycznych i organizacyjnych. Udzielał zespołom teatralnym porad ustnych i pisemnych, natury literackiej, artystycznej i technicznej, a także wypożyczał kostiumy i rekwizyty teatralne. Organizował praktyczne i teoretyczne kursy metodyczne dla instruktorów ruchu teatralnego i muzycznego. W dziale teoretycznym wprowadzał wykłady z literatury powszechnej, literatury dramatycznej polskiej, ze szczególnym uwzględnieniem ludowych widowisk scenicznych, estetyki, żywego słowa i kostiumologii. Natomiast w dziale praktycznym realizował program z zakresu: deklamacji, śpiewu, mimiki, charakteryzacji, układania scenariuszy,

⁴⁰ Sprawozdanie Ogólnego Zebrania delegatów i członków Związku. *Poradnik Teatrów i Chórów Włościańskich* 1909, nr 10, s. 112.

uczestnictwa w próbach scenicznych i samodzielnym organizowaniu scen zbiorowych⁴¹.

Związek Teatrów i Chórów Włościańskich w drugiej dekadzie XX wieku w poważnym stopniu wpłynął na rozwój jakości wiejskiego ruchu teatralnego nie tylko w Galicji, lecz także w pozostałych zaborach i wśród emigracji polskiej⁴². Do 1914 roku Związek wokół siebie skupił około 300 samodzielnych teatrów i chórów. Wydał siedem roczników „Poradnika Teatrów i Chórów Włościańskich”, dziewiętnaście tomików sztuk dramatycznych w serii Biblioteka Teatrów Włościańskich. „Poradnik” pełnił rolę łącznika organizacyjnego między zespołami a Zarządem Głównym. Informował czytelnika o działalności zespołów w terenie i ich osiągnięciach, wprowadzał w zagadnienia teatru i jego historię, korespondował z zespołami i czytelnikami. Zamieszczano w nim artykuły charakteryzujące się rzeczowością i dużym walorem poznawczym, udzielano rad merytoryczno-metodycznych zespołom teatralnym i indywidualnym odbiorcom, przekazywano informacje natury technicznej, dotyczące garderoby, charakterystyki, oświetlenia, efektów scenicznych itp.⁴³ Informowano także czytelników o problemach finansowych czasopisma i Związku, ograniczających formy działalności, powodujących likwidację niektórych działów i zwalnianie współpracowników, ograniczających zatrudnianie stałych instruktorów teatralnych itp. Pomimo tych trudności „Poradnik” zadeklarował się, iż (Związek – przyp. J.P) *wytrwale dążył będzie do tego, by wieś polska stała się siedliskiem prawdziwej oświaty i kultury, jako najlepszej i najkrótszej drogi do odrodzenia całego narodu i zerwania pęt wiekowej niewoli*⁴⁴.

„Poradnik Teatrów i Chórów Włościańskich” w latach 1908–1914 pełnił niezwykle ważną rolę w propagowaniu repertuaru dla wiejskich zespołów teatralnych. W działach „Przegląd sztuk do grania” oraz „Oceny i sprawozdania” recenzenci, m.in.: Irena Mrozowiecka, dr Jerzy Koller, Stanisław Lam, dr Wiktor Hahn, dr Juliusz Kleiner, poddawali krytycznej ocenie nadsyłane utwory konkursowe. W ocenie komisji konkursowej publikowane w „Poradniku” utwory sceniczne podejmowały najczęściej tematykę obyczajową, reagowały na ważne wydarzenia polityczne, wykorzystywały obrzędowość regionalną do ilustrowania ludowych obrazów scenicznych, a także dostarczały materiału do przygotowania uroczystości, przedstawień i wieczorków patriotycznych⁴⁵. Oprócz repertuaru teatralnego „Poradnik” zamieszczał utwory poetyckie, m.in.: Adama Asnyka, Marii Konopnickiej, Cypriana Kamila Norwida, Ludwika Anczyca, Józefa Jedlicza-Kapuścińskiego, przeznaczone do deklamacji na wieczornicach i uroczystościach patriotycznych. Natomiast unikał prezentowania repertuaru bardziej radykalnego

⁴¹ *Sprawozdanie Zarządu Głównego Związku Teatrów i Chórów Włościańskich za czas od 9 IV 1907 – 31 XII 1908 r.* Lwów 1909, s. 9–10.

⁴² Odezwa do polskiej młodzieży uczącej się. *Poradnik Teatrów i Chórów Włościańskich* 1912, nr 6–7, s. 89.

⁴³ Mrozowicka I. (1913). Nasi widzowie. *Poradnik Teatrów i Chórów Włościańskich*, 11–12, s. 190.

⁴⁴ *Poradnik Teatrów i Chórów Włościańskich* 1911, nr 1, s. 2.

⁴⁵ Korespondencja. *Poradnik Teatrów i Chórów Włościańskich* 1908, nr 1–2, s. 22.

i o tematyce rewolucyjnej, *bo krwawe sceny, zdrady, zamachy, bomby nie są karmą zdrową dla umysłów, którym teatr powinien (...) przynosić trochę słońca i szerszego krzepiącego życia*⁴⁶.

Analiza źródeł archiwalnych, w tym wykazu miejscowości powiatów autonomicznych w Galicji, w których urządzano ludowe przedstawienia, pozwala stwierdzić, że amatorski ruch teatralny swym zasięgiem po 1911 roku objął 461 miejscowości w 71 powiatach autonomicznych. Najwięcej przedstawień odbyło się w powiecie jasielskim (25 miejscowości), lwowskim (20 miejscowości), bocheńskim i rzeszowskim (po 18 miejscowości), jarosławskim i brzozowskim (po 15 miejscowości). W 11 powiatach autonomicznych wystawiono po jednym przedstawieniu (borszczowskim, drohobyckim, horodeńskim, jaworowskim, kołomyjskim, liskim, tłumackim i żydaczowskim). Jedynie w trzech powiatach (bohorodczańskim, dolińskim i śniatyńskim) nie wystawiono żadnego przedstawienia. Dla zobrazowania rozwoju idei teatru włościańskiego w Galicji warto przytoczyć dane statystyczne z lat poprzednich. Do końca roku 1905 urządzono przedstawienia w 40 miejscowościach Galicji, w 1906 w 115 miejscowościach, w roku 1907 w 179, w roku 1908 w 283 miejscowościach, w 1909 w 363 miejscowościach, w 1910 w 439. Te dane statystyczne przybliżają nie tylko obraz rozszerzania się idei teatrów włościańskich, ale wskazują na ich rozwój jakościowy związany z dobo-rem wartościowego repertuaru historyczno-patriotycznego, dostosowanego do zainteresowań i potrzeb odbiorców⁴⁷.

⁴⁶ Korespondencja. *Poradnik Teatrów i Chórów Włościańskich* 1911, nr 8, s. 122.

⁴⁷ Nycz B. (1964). *Takie były...*, dz. cyt., s. 11.

Andrzej Meissner

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Tatomir Lucjan herbu Sas (1836–1901) – pedagog, geograf, historyk. Szkic do portretu

Tatomir Lucjan coat of arms Sas (1836–1901) – pedagogue, geographer, historian. Sketch of portrait

Streszczenie

Artykuł poświęcony jest działalności pedagogicznej Lucjana Tatomira (1836–1901) – nauczyciela i dyrektora Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego we Lwowie. Jako dydaktyk prowadził badania w dziedzinie historii i geografii, opublikował szereg podręczników oraz prac naukowych i popularno-naukowych poświęconych historii i geografii własnego kraju.

Summary

The article concerns the pedagogical work of Lucjan Totomir (1836–1901) – the teacher and headmaster of The State Scholastic School for Men in Lviv. As a teacher he was conducting research in the field of history and geography and published many textbooks as well as scientific and popular science works regarding history and geography of his country.

Słowa kluczowe: Tatomir Lucjan, Galicja, Lwów, działalność oświatowa i naukowa

Keywords: Tatomir Lucjan, Galicia, Lviv, educational and scientific work

Życie i działalność¹

Lucjan [Łucjan] Tatomir urodził się w 14 XII 1836 r. w Tyśmienicy (pow. Tłumacz) w rodzinie ziemiańskiej wyznania rzymskokatolickiego². Edukację początkową odbył w domu, a w następnie kontynuował w II Gimnazjum z językiem niemieckim we Lwowie. W 1859 złożył egzamin dojrzałości i wstąpił na Wydział Filozoficzny Uniwersytetu Lwowskiego, gdzie studiował m. in. pod kierunkiem K. Szajnochy. Należał do pokolenia przedburzowców, otwartego na hasła demokratyczne i dążenia niepodległościowe. Jeszcze jako student współpracował z „Czytelnią dla Młodzieży”, będącą trybuną obozu młodych adresowaną do młodzieży trzech zaborów. Na łamach „Czytelnii” publikował drobne teksty z dziedziny literatury i historii, obok takich przedstawicieli świata literatury jak: M. Bałucki, T. Lenartowicz, W. Łoziński, W. Pol, historyk J. Szujski. Za udział w powstaniu 1863 r. był więziony przez władze austriackie, co potem uniemożliwiło mu ukończenie studiów. Bezpośrednio po powrocie do Lwowa został redaktorem odpowiedzialnym czasopisma pt. „Mieszczanin Polski. Pismo dla nauki i zabawy”, którego trzy numery ukazały się na przełomie roku 1863 i 1864. W latach 1864–1865 był nauczycielem prywatnym, później objął pracę w Bibliotece Dziecuszyckich, a następnie w Bibliotece Ossolińskich, gdzie pełnił funkcje skryptora literackiego (1866–1870). Potrzebę aktywności społecznej realizował poza pracą biblioteczną. Od 1865 do połowy 1867 współpracował z „Gazetą Lwowską”. Związany był również z „Dziennikiem Literackim” – czołowym pismem obozu galicyjskich demokratów – jako członek redakcji i lektor ociemniałego Karola Szajnochy. Tutaj kształtowały się jego poglądy na podstawowe kwestie społeczne. W latach 60. XIX rozpoczął również prace nad historią i geografią Polski, czego efektem było opracowanie adresowane do czytelników wszystkich środowisk społecznych pt. *Skarbniczka dziejów i rzeczy polskich*, obejmujące dwie części: *Geografia fizycz-*

¹ Przy opracowaniu działalności L. Tatomira wykorzystano następujące opracowania biograficzne: *Encyklopedia powszechna* (Orgelbranda), T. XXV, Warszawa 1867, s. 32–33 (źródło błędnie podaje jako miejsce i rok urodzenia Tatomira: Lwów 1830. Dane te powtarza wiele późniejszych opracowań: *Nowy słownik biograficzny dydaktyków geografii*, red. S. Piskorz, M. Tracz, Kraków 2015, s. 187; *Słownik historyków polskich*, Warszawa 1994, s. 524; „Bluszczy” 1901, nr 20, s. 201; „Kurier Warszawski” z dn. 15 czerwca 1901; „Kwartalnik Historyczny” R. XV, 1901, s. 439; „Przegląd Pedagogiczny” R. XX, 1901, nr 15, s. 215–216, „Tygodnik Ilustrowany”, 1901, nr 25, s. 495; „Szkoła” 1901, nr 25, s. 215–216.

Podstawowe informacje o L. Tatomirze i jego dorobku pisarskim zamieszczają m.in.: Majorek Cz. (1980). *Historia utylitarna i erudycyjna. Szkolna edukacja historyczna w Galicji (1772–1918)*. Warszawa; Maternicki J. (1974). *Dydaktyka historii w Polsce 1773–1918*. Warszawa; Puszka A. (1999). *Nauczyciele historii i geografii państwowych szkół średnich w Galicji w okresie autonomii*. Lublin; Puszka A. (2008). *Rola nauczycieli historii i geografii w rozwoju badań historycznych i geograficznych w Galicji w II połowie XIX wieku*. W: *Galicja i jej dziedzictwo*. T. 20. Red. K. Szmyd, J. Dybiec. Rzeszów, s. 94–114.

² Centralny Dzierżawny i Istirżnyj Archiv Ukrainy u L'vovi. Akta Rady Szkolnej we Lwowie, F. 178, op. 2 spr. 1906, 330,552.

na Polski (Lwów 1863) i *Dzieje Polski potocznym sposobem opowiedziane...*, (T. I, Lwów 1866, T. II, Lwów 1872, 1879). To obszerne dzieło, liczące około 900 stron, miało pobudzić społeczeństwo do refleksji nad losami własnego narodu w decydującym okresie walki o autonomię Galicji. Zawierało jednak wiele nieścisłości i przemilczeń, a z drugiej strony wiele szczegółowych opisów, które zaciemniały obraz całości. Z polecenia Wydziału Krajowego w ciągu jednego roku opracował i przygotował do druku wydawnictwo pt. *Akta grodzkie* (Lwów 1868), obejmujące lata 1244–1768.

Nowy rozdział w życiu L. Tatomira rozpoczął się z chwilą rozpoczęcia przez Galicję walki o autonomię. Wówczas to włączył się do prac zmierzających do podniesienia stanu oświaty. Początkowo uczył meteorologii i geografii w Szkole Gospodarstwa Wiejskiego w Dublanach (od 1901 Akademia Rolnicza). W roku 1870/71 został nauczycielem pomocniczym (suplentem) w Wyższej Szkole Realnej we Lwowie. Jednocześnie był nauczycielem synów księcia Adama Sapiehy. Z funkcji tych jednak zrezygnował po objęciu stałej posady w lwowskim zakładzie kształcenia nauczycieli. Od r. szk. 1871/72 Rada Szkolna Krajowa (RSK) mianowała go nauczycielem rzeczywistym historii i geografii w Państwowym Seminarium Nauczycielskim Męskim we Lwowie, a w roku 1901 przyznała mu tytuł profesora szkoły średniej. Od 1892 aż do śmierci pełnił funkcję dyrektora tej szkoły, z obowiązkiem prowadzenia nauki przedmiotów pedagogicznych. Jako nauczyciel zyskiwał pozytywne opinie władz szkolnych, a wśród uczniów cieszył się szacunkiem i poważaniem. Wykłady jego były przedmiotem dużego zainteresowania seminarzystów, bo – jak pisał wizytator – *ma dar jasnego i zajmującego wykładu, którym uczniów dla swojego przedmiotu w zupełności podbija*³. Ponadto dowodził, że *lekcje geografii powinny tworzyć pewną logiczną całość, bowiem wszelkie urywki i okruciny przedmiotu naukowego, luźnie nabyte nie mają węzłów do skojarzenia się w pamięci, szybko się zatrą nie pozostawiając po sobie śladu*⁴. Był więc L. Tatomir dobrym dydaktykiem i dobrze orientował się w kwestiach metodyki nauczania geografii.

Działalność Tatomira nie ograniczała się do czynności związanych z funkcją dyrektora Seminarium i wypełnianiem obowiązków nauczycielskich. Współpracował z RSK jako członek Komisji Książek Szkolnych dla Szkół Ludowych, której celem była ocena podręczników dla zreformowanych szkół elementarnych, oraz jako członek Komisji Egzaminacyjnej dla Nauczycieli i Nauczycielek.

Ważnym obszarem działalności L. Tatomira było doskonalenie zawodowe nauczycieli. Uczestniczył w pracach Towarzystwa Pedagogicznego [TP] i wkrótce został członkiem Zarządu Głównego tej organizacji nauczycielskiej. W latach 1876–1882 pełnił funkcję redaktora „Szkół” – organu TP, czasopisma pedagogicznego adresowanego zwłaszcza do nauczycieli szkół ludowych i seminariów nauczycielskich. Jako redaktor przyczynił się do dalszego rozwoju czasopisma.

³ Central'nyj Dierżavnyj Istoryżnyj Archiv Ukrainy u L'vovi. Akta Rady Szkolnej we Lwowie, F. 178, op. 2 spr. 1906

⁴ Tamże.

W 1876 treść czasopisma wzbogacił dział pt. *Szkolnictwo*, został rozbudowany też dział *Wiadomości potoczne*, w którym odnotowywane były informacje o nowych szkołach w kraju i za granicą, wiadomości statystyczne itp. Na łamach tego periodyku L. Tatomir publikował opowiadania i artykuły o treści historycznej i geograficznej⁵.

Działalność na niwie oświaty dorosłych, widząc w tej działalności szansę na podniesienie poziomu intelektualnego i moralnego społeczeństwa. W dn. 15 III 1868 wziął udział w zebraniu założycielskim Towarzystwa Naukowo-Literackiego (przetrwało niecały rok), jako członek jego zarządu wygłaszał odczyty z dziedziny geografii. Z kolei, pozostając członkiem TP, brał udział wykładach powszechnych adresowanych do kobiet, ale także przeznaczonych dla szerokiego ogółu mieszkańców Lwowa. Jest autorem licznych popularnych opracowań, głównie z historii Polski, wydawanych w seriach wydawniczych Macierzy Polskiej, Wydawnictwa Ludowego, Mrówki, a także wydawnictwa Książka dla Wszystkich (Warszawa)⁶.

L. Tatomir był typem romantyka, człowieka o wyważonych poglądach i spokojnym sposobie bycia. Jego uczeń - M. Opalek - wspomina dyrektora jako człowieka średniego wzrostu, z kozią bródką, cichego i życzliwego, o ojcowsko-koleżeńskim stosunku do przyszłych nauczycieli. Jako miłośnik muzyki zapraszał często K. Stohla – nauczyciela muzyki, który wieczorami, w sali konferencyjnej wykonywał utwory kompozytorów epoki romantyzmu. Żonaty, lecz nic nie wiemy o jego rodzinie. Zmarł we Lwowie w dniu 14 VI 1901 r., po dłuższej chorobie. Został pochowany na Cmentarzu Łyczakowskim. Pośmiertnie odznaczony Orderem Franciszka Józefa.

Geografia jak przedmiot zainteresowań naukowych

Lucjan Tatomir należał do tych przedstawicieli świata nauczycielskiego, którzy rozumieli geografię jako dyscyplinę naukową i jako przedmiot edukacji szkolnej. Galicja doby autonomicznej miała w miarę dogodne warunki do prowadzenia działalności naukowej, dzięki istnieniu dwóch uniwersytetów i placówek naukowych, na czele z lwowskim Ossolineum i krakowską Akademią Umiejętności. Interesująca nas geografia stanowiła przedmiot zainteresowań ludzi nauki, a także nauczycieli reprezentujących szkolnictwo średnie i zakłady kształcenia nauczycieli. Dzięki ich działaniom geografia, podobnie jak w innych krajach, zaczęła stawać się odrębną dziedziną wiedzy. Stopniowo zaczęły wyodrębniać się działy wiedzy

⁵ Przykładowe artykuły publikowane na łamach „Szkoły”: *Doliny i stawy tatrzańskie*, 1876, nr 3–8; *Bursztyn i jego historia i sposób wydobywania*, 1876, nr 10, 11; *Polska Zygmuntowska*, 1879, nr 19–20; *Polska Wazów*, 1879, nr 26–27; *Juliusz Słowacki*, 1880, nr 1; *Sprowadzenie Krzyżaków do Polski*, 1887, nr 51–52; *Preparacja do ustępu o psach*, 1876, nr 9 (razem z J. Batyckim); *Ostatnia kometa*, 1882, nr 24, 25; *Jan Kochanowski. Opowiadanie z XVI w.*, 1884, nr 12, 17. Patrz: M. Frąckiewicz (1894). *Spis przedmiotów zawartych w XXV rocznikach*. Lwów.

⁶ Terlecki R. (1990). *Oświata dorosłych i popularyzacja nauki w Galicji w okresie autonomii*. Wrocław.

geograficznej, np. geografia gospodarcza (Franciszek Schwarzenberg-Czerny), polityczna (Eugeniusz Romer, 1871–1954), hydrologiczna (Romuald Iszkowski, 1848–1904), klimatologiczna (Wincenty Pol, 1897–1872), kartografia (E. Romer, 1871–1954), dydaktyka geografii (Hipolit Seredyński, 1800–1874, Mieczysław Baranowski, 1851–1898) Lucjan Tatomir⁷. Dzięki prowadzonym pracom badawczym geografia stopniowo wyodrębniała się z nauk historycznych, przestając pełnić rolę pomocniczą. Stawała się samodzielną, odrębnie funkcjonującą dyscypliną naukową, mającą swoje zaplecze dydaktyczne w galicyjskich szkołach wyższych, szkolnictwie średnim oraz w zakładach kształcenia nauczycieli. Warto przypomnieć, że w 1849 powstała na Uniwersytecie Jagiellońskim pierwsza na ziemiach polskich Katedra Geografii, którą kierował W. Pol jako profesor geografii powszechnej, fizycznej i porównawczej⁸. Była to druga po Berlinie tego typu placówka naukowa w Europie.

Nas interesuje dydaktyka geografii, która zaczęła się rozwijać w związku z wprowadzeniem tego przedmiotu do programu szkół średnich i seminariów nauczycielskich, co miało miejsce w połowie XIX w. Pojawiła się wówczas potrzeba opracowania podręcznika, jako podstawowej pomocy dydaktycznej dla nauczycieli i uczącej się młodzieży. W pierwszych latach autonomii wykorzystywany był podręcznik J. Bellingera pt. *Krótki rys geografii w dwóch kursach dla użytku gimnazjum i niższych szkół realnych*, przetłumaczony prawdopodobnie przez W. Schmidta (wydanie pierwsze – Bochnia 1854; wydanie dwunaste – Bochnia 1881). Był to podręcznik o charakterze faktograficznym, bez ilustracji i map. Dodatkowo wykorzystywany był podręcznik francuskiego autora – L. Gaultiera – pt. *Geografia dla domowego i szkolnego użytku* (wydanie pierwsze – Lwów 1854; wydanie trzecie – Lwów 1863, w tłumaczeniu H. Witkowskiego; wydanie czwarte – Lwów 1867; wydanie dziewiąte – Lwów 1881, w tłumaczeniu L. Tatomira). Również i ten podręcznik posiadał układ chronologiczny i obfitował w dużą ilość materiału faktograficznego⁹.

Brak polskich podręczników do nauki geografii oraz opracowań metodycznych zmobilizował galicyjskich nauczycieli do podjęcia prac wydawniczych w tym zakresie. Włączyli się w nie przede wszystkim nauczyciele szkół pedagogicznych. Należy tu wymienić Hipolita Seredyńskiego (1800–1874) – dyrektora preparandy krakowskiej, inspektora szkolnego w tym mieście, a także członka Towarzystwa Naukowego Krakowskiego. H. Seredyński jest autorem publikacji pt. *Metoda nauczania geografii tokiem syntetycznym w szkołach ludowych miejskich i wiejskich w Galicji* (Kraków 1864). Był to nie tylko podręcznik do nauczania geogra-

⁷ *Historia geografii polskiej* (2008). Red. nauk. A. Jackowski, S. Liszewski, A. Richling. Warszawa, s. 75–294.

⁸ Tamże, s. 43.

⁹ Podręczniki do geografii w Galicji omawia: Tracz M. (2015). *Geografia w szkołach średnich w zaborze austriackim w okresie autonomii (1868–1914)*. W: *Geografia na przestrzeni wieków. Tradycja i współczesność. Profesorowi Antoniemu Jackowskiemu w 80. rocznicę urodzin*. Red. Elżbieta Biłska-Wodecka, Izabela Soljan. Kraków, s. 167–186.

fii, ale również poradnik metodyczny zawierający zasady dydaktyczne nauczania tego przedmiotu. Za podstawę nauczania przyjął teorię nauki o *rzeczach pod zmysły popadające* oraz metodę syntetyczną. Polegała ona na przechodzeniu od rzeczy znanych, bliskich i znanych do rzeczy nieznanymi, odległych, niedostępnych bezpośredniej obserwacji. Nauka geografii powinna się zatem rozpoczynać – zdaniem Seredyńskiego – od rodzinnej miejscowości, od najbliższej okolicy, powiatu i kończyć na poznaniu geografii własnego kraju (Galicji) i państwa (Austrii). Nauczanie geografii – dowodził dalej Hipolit Seredyński – wymaga stosowania nie tylko pomocy naukowych z mapą i globusem na czele, ale przede wszystkim wycieczek geograficznych umożliwiających prowadzenie bezpośrednich obserwacji¹⁰. Myśli te kontynuował Władysław Seredyński, dyrektor Państwowego Seminarium Nauczycielskiego w Krakowie, autor *Wykładu nauk realnych w szkole ludowej dla użytku seminariów nauczycielskich polskich* (Tarnów 1888). W. Seredyński, podążając za poglądami swego ojca, jeszcze dobitniej podkreśla rolę metod oglądowych i bezpośredniego kontaktu ze zjawiskami geograficznymi. Wszystko ma umożliwić zrozumienie problematyki geograficznej, która w życiu każdego człowieka jest niezbędna¹¹. Za prekursora metodyki nauczania geografii należy również uznać Mieczysława Baranowskiego – dyrektora Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego we Lwowie, autora podręczników oraz opracowań metodycznych. Są to: *O metodzie nauki geografii w szkołach ludowych* (Lwów 1892), *Nauka realiów (historii, geografii, i fizyki) w szkole ludowej* (Lwów 1892), a także szereg artykułów metodycznych prezentowanych na łamach „Szkoły”. W nauczaniu geografii zalecał stosowanie metody syntetycznej oraz koncentryczno-syntetycznej polegającej również na tworzeniu kręgów tematycznych stopniowo rozszerzanych w kolejnych latach nauki.

Z poglądami tymi koresponduje dorobek L. Tatomira w zakresie dydaktyki geografii. Początkowo tłumaczył prace autorów francuskich i niemieckich, przystosowując je do potrzeb szkolnictwa galicyjskiego (L. Gaultier, *Geografia powszechna*; W. Pütz, *Rys geografii i historii powszechnej dla klas wyższych*, Lwów 1870, T. 2 i 3). Tatomir nie podchodził jednak bezkrytycznie do ww. opracowań, lecz podręczniki te uzupełniał wiadomościami dotyczącymi ziem polskich, a nadto podejmował polemikę z poglądami, zwłaszcza W. Pütza¹². Wykorzystując wieloletnie doświadczenie zawodowe, przystąpił z czasem do opracowania własnych podręczników do nauki geografii dla szkół ludowych, seminariów nauczycielskich i szkół średnich. Jeszcze przed utworzeniem zakładów kształcenia nauczycieli opracował *Geografię ogólną i statystykę ziem dawnej Polski* (Lwów 1868) wydaną przez Wydawnictwo Dzieł Tanich i Pożytecznych (T. XIV). Było to obszerne dzieło, liczące 399 s.,

¹⁰ Szerzej na ten temat: A. Meissner A., Meissner-Łozińska J. (2013). *Szkiecy z dziejów myśli pedagogicznej w zaborze austriackim 1772–1918*. Lublin.

¹¹ Szerzej na ten temat: Szulakiewicz W. (1995). Władysław Seredyński. Studium z dziejów pedagogiki galicyjskiej. Seria: Galicja i jej dziedzictwo. T. 7. Rzeszów

¹² Majorek Cz. (1990). *Historia učitelnarnej i erudycyjnej. Szkolna edukacja historyczna w Galicji (1772–1918)*. Warszawa, s. 139, 285.

zawierające podstawowe kompendium wiedzy geograficznej. Kolejne podręczniki poświęcone były geografii rodzimej, a zwłaszcza Galicji. Była to *Geografia Galicji. Podręcznik dla uczniów seminariów nauczycielskich i dla nauczycieli szkół ludowych i wydziałowych* (Lwów 1874)¹³; wydanie drugie tej pozycji ukazało się pod zmienionym tytułem *Podręcznik geografii Galicji na podstawie prac monograficznych i urzędowych źródeł* (Lwów 1876). Ponadto opracował *Geografię powszechną. Podręcznik dla seminariów nauczycielskich. Kurs I* (Lwów 1890). Z kolei wraz z K. Benonim wydał *Krótki rys geografii dla użytku szkolnego* (Lwów 1881, 1883, 1886, 1889, 1890, 1894 1898 oraz pośmiertnie 1903, 1908). Książka ta, licząca początkowo 78 stron, a potem 116 z 12 drzeworytami, zawierała podstawowe informacje dotyczące kuli ziemskiej i poszczególnych kontynentów. Natomiast z R. Klemensiewiczem opracował *Wiadomości z nauki geografii dla szkół wydziałowych* (Lwów 1896, pośmiertnie 1903, 1906, 1913, 1916, 1918). Uzupełnieniem tych podręczników były popularne wydawnictwa z zakresu odkryć i podróży geograficznych, np. *Przegląd najnowszych podróży i odkryć geograficznych podług oryginalnych dzieł i sprawozdań tegorocznych podróżników* (Lwów 1869), *Przegląd podróży i odkryć na świecie arktycznym* (Lwów 1875), *Obrazki geograficzne* (Lwów 1878), *Ferie alpejskie, wspomnienia miejsc i ludzi* (Lwów 1882, 1884) będące opisem wrażeń z pobytu autora w Szwajcarii.

Wypowiadał się również na tematy metodyczne, zwłaszcza w odniesieniu do nauczania geografii. Dowodził, że lekcje geografii należy ożywiać licznymi przykładami, ciekawym opowiadaniem z zastosowaniem map i ilustracji. Był zwolennikiem nauczania globalnego, w którym obraz całości powinien dominować nad wprowadzaniem zbyt wielu szczegółów. Co do metody nauczania to solidaryzował się z kolegami, którzy tak jak on, związani byli z zakładami kształcenia nauczycieli. Na pierwszym miejscu stawiał żywy ogląd realizowany w terenie lub przy pomocy środków dydaktycznych. Wskazywał, że zajęcia szkolne należy ożywiać ciekawym opowiadaniem, licznymi przykładami zaczerpniętymi z życia ludzi w różnych krajach, rysunkami i szkicami na tablicy. L. Tatomir, podobnie jak pozostali dydaktycy zajmujący się tą problematyką, opowiadał się za przestrzeganiem zasady stopniowania trudności, która nakazuje, by treści programowe realizowane były stopniowo, systematycznie, poczynając od lokalnego środowiska geograficznego. Zwracał też uwagę na wychowawcze znaczenie tego przedmiotu, zwłaszcza w kształtowaniu postaw patriotycznych, wiązania z własnym regionem, własną małą ojczyzną.

¹³ Podręcznik ten został omówiony w publikacji: Meissner A. (1999). *Spór o duszę polskiego nauczyciela. Galicja i jej dziedzictwo*. T. 11. Rzeszów, s. 236–237.

Dorobek naukowy w zakresie historii

Drugą dziedziną zainteresowań badawczych L. Tatomira pozostawała historia i jej nauczanie. Problematyka historyczna była często podejmowana przez przedstawicieli świata naukowego, zwłaszcza w kontekście sytuacji politycznej, w jakiej znaleźli się Polacy po utracie niepodległości. Pierwszym obszerniejszym tego typu opracowaniem była wspomniana już *Skarbniczka dziejów i rzeczy polskich*, obejmująca dwie części: *Geografię fizyczną Polski* (Lwów 1863) i *Dzieje Polski potocznym sposobem opowiedziane* (T. I, Lwów 1866; T. II, Lwów 1872, 1879). Wydawnictwo to, adresowane głównie do uczniów szkół średnich i pedagogicznych, opracowane zostało na podstawie istniejącej już literatury historycznej, zwłaszcza *Dziejów Polski* J. Szujskiego. Autor przedstawił dzieje Polski od wczesnego średniowiecza aż po czasy najnowsze. J. Maternicki stwierdza, że w podręczniku Tatomira wiele zagadnień nie zostało wyjaśnionych w sposób wystarczający, np. dzieje Polski w okresie wczesnego średniowiecza, przyczyny reformacji, zaś w późniejszym okresie kształtowanie się szlacheckiego parlamentaryzmu. Z kolei wiele zagadnień zostało omówionych w sposób drobiazgowy, co w żaden sposób nie sprzyjało wyjaśnianiu omawianych zjawisk historycznych¹⁴.

Biorąc pod uwagę krytyczne opinie wypowiedziane pod adresem tej publikacji, L. Tatomir przystąpił do opracowania nowej wersji historii Polski, tym razem w formie podręcznika dla szkół średnich. Dla potrzeb historii jako przedmiotu nauczania opracował: *Dzieje Polski w zarysie. Dla klas wyższych szkół średnich, seminariów nauczycielskich i prywatnych zakładów naukowych* (Lwów 1879); wydanie drugie nosiło tytuł: *Dzieje Polski w zarysie. Podręcznik szkolny* (Warszawa – Lwów 1892). Wydawnictwo to obejmowało dzieje Słowiańszczyzny, a następnie dzieje Polski podzielone na 12 okresów historycznych:

1. Początki państwa polskiego (996–1138)
2. Dzieje Polski od Władysława II do Leszka Czarnego (1138–1288)
3. Okres od Władysława Łokietka do połączenia Polski z Litwą (1288–1386)
4. Od Władysława Jagiełły do Władysława Warneńczyka (1384–1444)
5. Od Kazimierza Jagiellończyka do wojen moskiewskich (1444–1506)
6. Od Zygmunta Starego do Zygmunta Augusta (1506–1548)
7. i 8. Panowanie Wazów (1752–1586 i 1586–1668)
8. Panowanie M. Wiśniowieckiego i Jana III Sobieskiego (1668–1696)
9. Panowanie Sasów i St. A. Poniatowskiego (1696–1773)
10. Okres rozbiorów (1773–1795).

Wydawnictwo to zostało przychylnie przyjęte przez historyków. Podkreślano zwięzłość narracji, dążenie do wyjaśniania wydarzeń historycznych i podjęcie próby oceny omawianych zjawisk i procesów historycznych. Autor każdy okres kończył podsumowaniem, aby czytelnik mógł uchwycić charakterystyczne cechy

¹⁴ Maternicki J. (1974). *Dydaktyka historii w Polsce 1773–1918*. Warszawa, s. 357–358.

danej epoki. Na szczególną uwagę zasługuje analiza okresu ostatniego, w której autor podjął próbę uchwycenia przyczyn upadku Polski, tkwiących – jego zdaniem – w słabości władzy królewskiej, wewnętrznych sporach i upadku moralnym warstw rządzących. Rozszerzone wydanie *Dziejów* ukazało się już po śmierci Tatomira (Warszawa 1906, 439 s.). Wydawnictwo to, adresowane do szerokiego ogółu czytelników, uwzględniało dzieje Polski od wczesnego średniowiecza aż po czasy najnowsze. Nowością było uwzględnienie w nim dziejów porozbiorowych do 1863 r., a więc do powstania styczniowego. Autor nie uniknął emocjonalnego stosunku do opisywanych wydarzeń, zwłaszcza tych, które osobiście przeżywał jako uczestnik powstania styczniowego.

Poza syntezą dziejów polskich Tatomir opracował szereg zagadnień szczegółowych w publikacjach o charakterze popularno-naukowym. Należy zaliczyć do nich *Mieszczanina krakowskiego z XIV wieku* (Lwów 1861, 52 s.). Stosunkowo niewielka książeczka poświęcona została życiu i działalności Mikołajka Wierzyńska. Ten bogaty mieszczanin wyrastał ponad własne środowisko swoimi umiejętnościami i talentami, przyczyniał się do rozwoju handlu i rzemiosła. Gościł pod swoim dachem czterech królów, jednego cesarza, licznych przedstawicieli patriarchatu krakowskiego. Tatomir kreślił też sylwetki wybitnych Polaków, na czele z królem Kazimierzem Wielkim¹⁵, Janem III Sobieskim¹⁶, Zygmuntem III Wazą¹⁷. Pisał również o przedstawicielach polskiej kultury, m.in o Janie Kochanowskim¹⁸ czy Janie Nepomucenie Jańskowskim – poecie żyjącym w latach 1807–1882¹⁹. Oddzielne artykuły poświęcał dziejom Kościoła u progu państwa polskiego²⁰, a także wydarzeniom historycznym²¹.

Prace L. Tatomira z dziedziny dydaktyki historii i geografii stanowią przykład specjalizowania się historii i geografii jako odrębnych dyscyplin naukowych. Ponadto wyrażały dążenie do wypracowania podstaw rodzimej geografii, umożliwiającej ukazywanie ziem polskich pozostających pod zaborami w kontekście bogatych tradycji państwa polskiego. Dzięki temu geografia przestała być nauką pomocniczą historii, stopniowo przekształcała się w dyscyplinę posiada-

¹⁵ O Janie Kazimierzu, kmotkiem zwanym. *Szkoła* 1888, nr 26, s. 231–232; *O królu Kazimierzu Wielkim*. Lwów 1887.

¹⁶ Lata nauki Jana Sobieskiego. *Szkoła* 1882, nr 30, s. 234–236, nr 31, s. 244–245, nr 32, s. 251–252; Wychowanie Jan Sobieskiego. *Podróże. Szkoła* 1882, nr 45, s. 353–355, nr 46, s. 362–364; *Król i marszałek. Trzy chwile z życia Jana Sobieskiego* (1884). Warszawa; *Ślady króla Jana III Sobieskiego w kraju naszym. 106 miejscowości w Galicji zostających w związku z żywotem dziejowym i domowym Jana Sobieskiego* (1883). Lwów; *O królu Janie III Sobieskim* (1909). Lwów.

¹⁷ Polska za Wazów. *Szkoła* 1879, nr 26, s. 212–213, nr 27, s. 219–220.

¹⁸ *Jan Kochanowski z Czarnolasu. Opowiadanie*. Warszawa 1883.

¹⁹ Jan Nepomucen Jańkowski. *Szkoła* 1882, s. 190–191.

²⁰ *Apostołowie Słowiańszczyzny, św. Cyryl i Metody*. Lwów 1885; *Apostołowie Słowiańszczyzny, św. Cyryl i Metody*. W 1000 rocznicę śmierci św. Metodego. *Szkoła* 1885, nr 29, s. 239, nr 31, s. 262; *Lubawa. Obrazek z dziejów apostołskich niemieckich u Słowian nadbałtyckich*. Lwów 1835; *Chrzest Litwy w 500-letnią rocznicę tego zdarzenia*. *Szkoła* 1887, nr 37, s. 294.

²¹ *Unia Litwy z Polską*. Lwów 1869.

jącą odrębną problematykę badawczą, własny system pojęć i swoją metodologię. Wyrazem tych zmian było wprowadzenie do programów szkolnych geografii jako przedmiotu nauczania oraz utworzenie na Uniwersytecie Jagiellońskim w 1849 roku pierwszej nas ziemiach polskich Katedry Geografii pod kierunkiem W. Pola.

Jolanta Podolak-Zajac

Uniwersytet Rzeszowski

Udział galicyjskich prawników w kształtowaniu się prawnych podstaw opieki nad dziećmi i młodzieżą

The participation of Galician lawyers in forming the legal basis of child and youth care

Streszczenie

Artykuł poświęcony problemom opieki nad dzieckiem na terenie zaboru austriackiego. Przedstawione zostały rozwiązania organizacyjne, prawne i finansowe opieki nad dziećmi. Ukazano również sylwetki prawników, ich działalność i propozycje rozwiązań prawnych w zakresie opieki i ochrony dzieci. Wśród tych osób byli m.in. Bronisław Łoziński, Zygmunt Gargas, Mieczysław Szybalski, Józef Serkowski, Bronisław Oleński, Franciszek Sypowski, Aleksander Ostrowski, Michał Wasung, Józef Muczkowski.

Summary

The article describes the problems of child-care within the Austrian partition. The thesis presents organisational, legal and financial care. The author shows profiles of lawyers, their activities and related legal solutions in the care and protection of children. The legal staff included Bronisław Łoziński, Zygmunt Gargas, Mieczysław Szybalski, Józef Serkowski, Bronisław Oleński, Franciszek Sypowski, Aleksander Ostrowski, Michał Wasung, Józef Muczkowski.

Słowa kluczowe: Galicja, opieka nad dzieckiem, opieka prawna, prawnicy

Keywords: Galicia, babysitting, legal childcare, lawyers

Wprowadzenie

W XIX wieku na ziemiach polskich, na podłożu różnorodnych potrzeb społecznych i doświadczeń pedagogicznych zaczynał się wyraźnie kształtować system opieki nad dzieckiem. Galicja w tym procesie odegrała dużą rolę. Na jej terenie rozwinęło się szereg form opieki nad dzieckiem, a także zostały podjęte rozważania natury pedagogicznej, dotyczące właściwych warunków ich życia i rozwoju oraz związanych z tym potrzeb. U podstaw sformułowanej teorii i praktyki opiekuńczej leżały czynniki natury społecznej, ekonomicznej i pedagogicznej. Należy zaliczyć do nich: trudne warunki życia, brak pracy, nędzę, bezdomność, sieroctwo, włóczęgostwo, wykoślenie nieletnich i szereg innych patologii społecznych. Działania opiekuńcze były zatem wyznaczane złymi warunkami życia, niedożywienia, chorobami zakaźnymi, brakiem opieki rodzicielskiej, wysokim poziomem sieroctwa. Przy tym niepokoił fakt, że zasięg i poziom tych zjawisk stale wzrastał, proporcjonalnie do tego jak wzrastała liczba dzieci wymagających pomocy i ochrony. J. Serkowski pisał, że 60 000 dzieci galicyjskich wymagało różnych form pomocy i opieki¹.

Widoczne były braki w zakresie zaspokojenia podstawowych potrzeb społecznych i materialnych, potrzeb w zakresie zdrowia i rozwoju fizycznego, potrzeb psychologicznych i poznawczych. A. Meissner pisze: *Systematyczne niedożywienie najmłodszych i częste choroby rodziły konieczność zaspokojenia potrzeb biologicznych, w tym również w zakresie zdrowia i higieny. Brak wystarczająco ukształtowanej świadomości rodzicielskiej stwarzał potrzeby w zakresie zaspokojenia prawidłowego rozwoju moralnego i emocjonalnego*². W tej sytuacji społeczeństwo galicyjskie nie mogło pozostać obojętne wobec zjawisk, które zaburzały życie społeczne i godziły w prawidłowy rozwój młodego pokolenia. Sprawa podjęcia konkretnych działań opiekuńczych w stosunku do dzieci i młodzieży stała się ważna i zrozumiała, wymagała praktycznych rozwiązań, ale przede wszystkim prawnych unormowań.

Organizacja opieki nad dzieckiem

Podstawy prawne działań opiekuńczych w Galicji zostały określone w wydanych tuż przed uzyskaniem autonomii trzech ustawach gminnych, na mocy których opieka nad ubogimi została włączona w zakres działań administracji publicznej, były to: państwowa ustawa – z 5 III 1862 r., ustawa o prawie przynależności – z 3 XII 1863 r. i galicyjska krajowa – 12 VIII 1866 r., uwzględniająca patent z 3 XI 1786 r. wydany tylko dla Galicji i patent z 7 III 1789 r. dotyczą-

¹ Serkowski J. (1912). *Ochrona zaniedbanej młodzieży*. Kraków, s. 4.

² Meissner A. (2002). Teoretyczne postawy opieki nad dzieckiem sierocym w Galicji. W: *Galicja i jej dziedzictwo*. T. 16: *Opieka nad dzieckiem w Galicji*. Rzeszów, s. 11–12.

cy stosunków prawnych między wyznaniem³. Unormowania te, nadając opiece wymiar społeczny, zasadniczo zmieniły jej kościelny i wyznaniowy charakter. Dotąd bowiem władze duchowne, na mocy tradycji istniejącej w dawnej Polsce bądź postanowień patentu józefińskiego z 3 XI 1786 roku, przypisywały sobie rolę wyłącznych opiekunów ubogich oraz administratorów majątków i funduszy przeznaczonych dla ubogich.

Państwowa ustawa gminna z 5 III 1862 r. wśród spraw należących do zakresu działania własnego gminy wymieniała: *sprawy ubogich i staranie o gminne zakłady dobroczynności*⁴. Ustawa z 1863 r. wiązała prawa ubogich z prawem przynależności do określonej gminy i możliwość żądania od niej zaopatrzenia w razie zubożenia, zobowiązała też gminę do urządzenia zakładów opiekuńczych, zapewnienia opieki medycznej i udzielania wsparcia, gdy ubogi nie był zdolny do pracy. Nakazywała również otaczać szczególną opieką dzieci ubogie i wychowywać je tak, aby w przyszłości potrafiły zapewnić sobie utrzymanie⁵. Obowiązek ten istniał dla gminy wówczas, gdy osoby trzecie nie były zobowiązane do zaopatrzenia ubogiego według prawa cywilnego lub według innych ustaw. Osobami zobowiązanymi były: mąż wobec żony, rodzice względnie dziadkowie wobec dzieci, względnie wnuków, dzieci wobec rodziców⁶. W przypadku, gdy te osoby nie były w stanie wypełniać nałożonych na nie obowiązków, wówczas musiała zadania zaopatrzenia podjąć gmina. W przypadku ubogich dzieci *zaopatrywanie obejmowało także i staranie o ich wychowanie*⁷.

Ustawa z 1866 r. dawała gminie wiele uprawnień w tym zakresie, czytamy w niej m.in.: *Własny zakres działania, tj. zakres w którym gmina z zachowaniem ustaw samodzielnie zarządzać i rozporządzać może, obejmuje w ogóle wszystko, co bezpośrednio dotyczy interesu gminy i w jej granicach własnymi jej siłami załatwionym i przeprowadzonym być może*⁸. Ustalono w niej zostały metody zapobiegania żebractwu, określone szczegółowe obowiązki gmin wobec prawa ubogich oraz zawiadywanie i obowiązek nadzoru nad istniejącymi na ich terenie zakładami dobroczynnymi (o ile akty fundacyjne nie stanowiły inaczej). Ustawa ta umożliwiała gminom wyznaniowym swobodę w dysponowaniu funduszami na cele religijne, dobroczynne i na utrzymanie własnych zakładów dla ubogich i sierot. Znormalizowała też podział opieki na publiczną i prywatną oraz chrześcijańską i żydowską, a na potrzeby tworzenia wspólnych instytucji opieki, dopuszczała łączenie się powiatów.

³ Bartoszewicz J. (1901). *Opieka nad ubogimi w Galicji*. Lwów, s. 13.

⁴ Tamże, s. 13.

⁵ M. Balukiewicz M. (2000). *Protektoraty lwowskie. Początki i rozwój praktyki opiekuńczo-wychowawczej we Lwowie i na ziemi lwowskiej od końca XVIII stulecia do wybuchu II wojny światowej*. Katowice, s. 17.

⁶ Bartoszewicz J. (1901). *Opieka ...*, dz. cyt., s. 23.

⁷ Tamże, s. 27.

⁸ *Ustawa gminna z dnia 12 sierpnia 1866 roku wraz z innymi z nią w związku będącymi ustawami obowiązującymi dla Królestwa Galicji i Lodomerii z W. Księstwem Krakowskim*. Lwów 1866, s. 11.

Dnia 28 V 1868 r. Namiestnictwo w porozumieniu z Wydziałem Krajowym wydało rozporządzenie, na mocy którego wszystkie fundusze i zakłady ubogich, które nie były prywatną własnością i nie były oddane aktami fundacyjnymi pod zarząd osobom prywatnym, miały zostać przekazane gminom (nakaz nie obejmował funduszy izraelickich). Na mocy tych postanowień w okresie 1868–1871 przekazano gminom cały szereg funduszy i zakładów ubogich, mimo ogromnych sprzeciwów władz kościelnych, które utrzymywały, że winny one być w zarządzie duchowieństwa.

W ramach finansowania opieki, środki na ten cel pochodziły głównie z istniejącego w każdej gminie tzw. funduszu ubogich. Fundusze takie gromadziły dochody z różnych źródeł, były to: datki zebrane do skarbony kościelnej, datki dobrowolne, zapisy i fundacje na cele ubogich, trzecia część spadku po księżach świeckich i zakonnikach zmarłych bez testamentu, kary grzywny, 1% brutto ceny kupna przy dobrowolnych licytacjach⁹. Środki te jednak były zdecydowanie niewystarczające.

Pomocą i wsparciem służyło też społeczeństwo, dając wielokrotnie dowód swojej dobroczynności. Jednym z jej przejawów było utworzenie w 1832 roku stanowego funduszu sierocego, który corocznie utrzymywał i zapewniał opiekę w instytucjach wychowawczych wielu sierotom.

Obowiązki finansowania opieki nałożono również na tworzone przy sądach opiekuńczych tzw. kasy sieroce. Kasy te funkcjonowały na mocy rozporządzenia cesarskiego z 9 XI 1858 r., a odsetki funduszu rezerwowego wspólnych kas sierocych miały trafiać na utrzymanie i wychowanie ubogich, sierot i opuszczonych dzieci. W rzeczywistości jednak były przeznaczone przez rząd na inne cele, np. na budowę gmachów sądowych. Takiego podziału funduszy zupełnie nie zaakceptowały kraje koronne, w tym Galicja.

Dnia 26 IV 1898r. galicyjski Wydział Krajowy zwrócił się do prezydów sądów we Lwowie i Krakowie, by określiły, ile wynoszą aktualne wysokości funduszy rezerwowych przy sądach opiekuńczych i ich roczny przyrost procentowy. Z danych przedstawionych przez prezydium Sądu Krajowego w Krakowie i przez Wyższy Sąd Krajowy we Lwowie wynikało, że łączna kwota zysku wspólnych kas sierocych w roku 1896 wynosiła 31 084 zł i 54 ct.¹⁰ Wydział Krajowy po szczegółowym zapoznaniu się z danymi stwierdził jednoznacznie, że podane kwoty były w poważnym stopniu zaniżone i przedłożył sejmowi galicyjskiemu projekt ustawy dotyczącej przeznaczenia odsetek od funduszu rezerwowego wspólnych kas sierocych na utrzymanie i wychowanie sierot i dzieci opuszczonych.

Dnia 3 VI 1901 r. sejm galicyjski wydał ustawę w której stwierdzał, że istniejące w krajach koronnych zbiorowe kasy sieroce mają w latach 1901–1910 odda-

⁹ Bąk J. (1981). Gminne rady sieroce, ich kasy i Krajowy Fundusz Sierocy w Galicji. *Studia Historyczne*. R. XXIV. Z. 2 (93), s. 199.

¹⁰ Szczegółowe kwoty funduszu rezerwowego kas sierocych podaje: Bąk J. (1981). *Gminne ...*, dz. cyt., s. 204.

wać Wydziałom Krajowym pewne kwoty jako procent od nadwyżek obrotowych, a przeznaczane one mają być na utrzymanie ubogich sierot do 18. roku życia, zaopatrywanie dzieci opuszczonych i zaniedbanych oraz sierot po osobach wojskowych. Kolejna ustawa z dn. 2 II 1905 r. określała dokładniej wykorzystanie tej części nadwyżek z obrotu zbiorowych kas sieroczych i wprowadzała krajowy fundusz sierot. Wskazano jasno, że z funduszu winny korzystać sieroty po wojskowych, a kolejno dzieci opuszczone. Do sierot ustawa zaliczała dzieci, których oboje rodzice zmarli, jak i półsieroty, *o ile żyjący rodzic nie może dać im utrzymania i wychowania*¹¹. Natomiast do grupy opuszczonych: dzieci niewiadomych rodziców, pozostające bez środków utrzymania, podrzutki, dzieci, które mają żywicieli, ale nie znane jest miejsce ich pobytu, dzieci rodziców nieuleczalnie chorych, pozostających w szpitalu, odbywających karę więzienia oraz rodziców pozbawionych sądownie władzy rodzicielskiej. Zgodnie z § 5 tejże ustawy koszty utrzymania i wychowania podopiecznych mieli krajowemu funduszowi sierocemu zwracać częściowo lub w całości rodzice bądź prawni opiekunowie dzieci. Dzieci opuszczone i zaniedbane, których przynależność do gminy nie była ustalona, utrzymywane były z krajowego funduszu, jednak z zastrzeżeniem prawa do późniejszej spłaty poniesionych kosztów przez osoby prawnie zobowiązane do utrzymania nieletniego. Świadczone też pomoc dziecku pochodzącemu z innego kraju, wówczas dany kraj zobowiązywał się zwrócić poniesione koszty utrzymania.

Decyzję o przyjęciu na wychowanie z krajowego funduszu sierociego podejmował Wydział Krajowy, określając sposób zaopatrywania podopiecznego, zakład wychowawczy lub umieszczenie w rodzinie zastępczej. Czuwał zatem nad właściwym wychowaniem sierot, a terytorialnie czynił to przez podległe mu organa powiatowe i gminne. Jako administrator krajowego funduszu Wydział miał prawo finansować z funduszu budowę placówek opieki lub wspierać już istniejące. Wydział odpowiadał przed sejmem galicyjskim i jemu składał coroczne sprawozdania ze swojej działalności.

Nawiązując współpracę z istniejącymi już zakładami opieki, Wydział Krajowy podejmował próbę ustalenia, które z nich i na jakich warunkach mogą objąć opiekuńczo-wychowawczym działaniem potrzebujące sieroty. Jak podaje J. Bąk, wiele placówek odmówiło przyjęcia dzieci, tłumacząc to normami statutowymi bądź brakiem miejsca. Chętne do podjęcia opieki były natomiast 22 zakłady. Mogły one przyjąć łącznie 96 dziewcząt i 60 chłopców. Była to niewielka liczba miejsc w odniesieniu do liczby podań (582 podania), jakie wpłynęły do Wydziału Krajowego o umieszczenie na krajowym funduszu sierocym. Ostatecznie Wydział Krajowy uwzględnił 120 podań, dotyczyły one 25 sierot zupełnych, 25 dzieci opuszczonych i zaniedbanych i 70 półsierot. Dzieci te w większości zostały objęte opieką zakładową (76 wychowanków), trafiły też pod opieką prywatną (44 wychowanków)¹².

¹¹ Ustawa z dn. 2 II 1905 r. W: *Zbiór ustaw i rozporządzeń administracyjnych*. Wyd. II. Lwów 1911, s. 142.

¹² Bąk J. (1981). *Gminne ...*, dz. cyt., s. 206.

W dniu 7 IV 1905 r. Wydział Krajowy wydał rozporządzenie dotyczące wykonania ustawy sejmowej z dn. 2 II 1905 r. Na jego podstawie Wydział decydował o przyjęciu sieroty na utrzymanie kosztem funduszu, określał sposób jej wychowania, decydował o umieszczeniu dziecka w placówce krajowej, społecznej lub u osób prywatnych, ustalał wysokość wynagrodzenia w oparciu o rynkowe ceny żywności, wiek i stan zdrowia. Przyznał też sobie prawo kontroli wychowania dzieci, a placówkom opiekuńczym zlecił składanie kwartalnych sprawozdań. Wydziały powiatowe, zwierzchności gminne, sądy opiekuńcze oraz magistraty Krakowa i Lwowa zobowiązał do pomocy przy doborze osób chcących wziąć sieroty na wychowanie¹³. Rozporządzenie to, wraz z broszurą Zygmunta Gargasa *O krajowym funduszu sierocym* oraz zestawem ustaw i formularzy, Wydział Krajowy przesłał 28 lipca 1905 r. do wszystkich sądów powiatowych z zaleceniem wprowadzenia postulatów.

Tymczasem rozwiązania te nie spotkały się z pełną akceptacją władz krajowych. 15 XI 1905 r. na posiedzeniu sejmowym podjęto na nowo sprawę funduszu sierocego. Krytykowano administracyjno-biurokratyczną organizację opieki, dyskutowano nad sprawą szupaśnictwa¹⁴, wyrażano niepocholebne opinie o sposobie sprawowania opieki i wychowania w rodzinach zastępczych i w niektórych zakładach wychowawczych. Posiedzenie sejmowe zakończyło się wydaniem kolejnego już zalecenia do Wydziału Krajowego, aby ten sporządził aktualne wykazy sierot i instytucji, które miały je pod opieką, oraz by zbadał warunki założenia w kraju dwóch placówek wychowawczych. W sprawie finansowania zalecono Wydziałowi, by podjął pertraktacje z rządem austriackim na temat przekazania nadwyżek z obrotu kas sierocych krajowemu funduszowi sierocemu i by zobowiązał zakłady, które przyjmują sieroty w ramach funduszu krajowego, do przyjmowania ich nie tylko raz w roku.

Dane dotyczące liczby sierot, jakie przesyłały sądy krajowe na wniosek Wydziału Krajowego, nie były pełne, niemniej wskazują one, że uprawnionych do korzystania z funduszu sierocego było 40 393 dzieci¹⁵. Już ta liczba znacznie przekraczała możliwości funduszu, zarówno w kwestii umieszczenia dziecka w placówkach, jak i finansowania. Odnośnie do budowy dwóch nowych zakładów opieki nie podjęto żadnych decyzji, gdyż Wydział uznał, że *nie pozwalają na to skromne zasoby funduszu sierocego*¹⁶. Postulowano zatem, by wydziały powiatowe, wsparte finansową pomocą kraju, osobno lub łącząc się po kilka, tworzyły u siebie małe placówki opiekuńcze.

Zwiększająca się z roku na rok liczba podań, jakie wpływały do Wydziału Krajowego z prośbą o przyjęcie na fundusz, świadczy o ogromnych potrzebach

¹³ Tamże, s. 209.

¹⁴ *Szupaśnictwo* – nazwa pochodzi z języka niemieckiego; oznacza w Galicji odstawianie włóczągów pod przymusem i ochroną (nadzorem) policji do gminy przynależności.

¹⁵ Bąk J. (1981). *Gminne ...*, dz. cyt., s. 211.

¹⁶ Tamże, s. 213.

udzielenia pomocy opuszczonym i osieroconym dzieciom. Fundusz sierocy nie był jednak w stanie, głównie z przyczyn finansowych, potrzeb tych zaspokoić. W latach 1910–1914 wsparcie funduszu otrzymywało przeciętnie tylko 450 sierot. Możliwość zmian pojawiła się wraz z utworzeniem 11 X 1905 r. przez sejm galicyjski *funduszu krajowego na specjalne cele wychowawcze*. Ostatecznie jednak trud budowy systemu opieki prawnej i praktycznej jego realizacji wobec dzieci osieroconych w Galicji przerwany został wybuchem I wojny światowej. Przyznać natomiast należy, że działania, które były podejmowane w sprawie rozpoznania stanu opieki i rzeczywistych potrzeb, *z jednej strony otwały oczy władz na opłakany stan sprawy sieroczej, jednocześnie wskazując na szybkie i energiczne działanie społeczeństwa i kraju podejmowane w celu zmiany istniejącej sytuacji*¹⁷.

Przepisy i unormowania prawne nakładały na gminy obowiązek zaopatrywania ubogich i sierot w środki niezbędne do życia i zapewnienia im opieki. W tym celu, jako podstawowe instytucje sprawowania opieki, zostały powołane rady sieroce.

W 1867 r. rząd w projekcie dotyczącym reformy sądownictwa dobrowolnego zaznacza potrzebę wprowadzenia kontroli nad sprawowanymi czynnościami opieki. Fatalny stan systemu opieki stwierdzała też w latach 1872–1874 komisja prawnicza sejmiku galicyjskiego. Podkreślała niewłaściwe wypełnianie przez woźnych sądowych ich obowiązków opieki nad sierotami, dziećmi opuszczonymi i zaniedbanymi, stwierdzając, że troszczyli się o nie *jak o losy możliwych mieszkańców księżycy*¹⁸. Rozwiązaniem miało stać się powierzenie opieki nad sierotami radom familijnym, zorganizowanym na wzór francuski. Dnia 15 X 1881r. sejm galicyjski na wniosek komisji prawniczej podjął w tej sprawie postanowienie. Zakres kompetencji rad był bardzo szeroki, obejmował ocenę pracy opiekunów sierot, wnikanie w rachunki dotyczące administracji gospodarstw sierocych, nakładał na tych opiekunów udzielanie zezwoleń na dokonywanie niektórych aktów majątkowych¹⁹. Niestety, postulaty te były niemożliwe do zrealizowania w warunkach galicyjskich. Krytykowano formalny charakter sprawowania opieki i sposób pracy opiekuna, podkreślano niemożność ustanowienia rady familijnej w przypadku dzieci nieślubnych, wyrażano także obawy w stosunku do rodzin o niskiej kulturze etnicznej i duchowej oraz ze środowisk wiejskich, obawy o to, czy znajdą się osoby, które bezstronnie, odpowiedzialnie i rzetelnie obowiązki te będą wypełniać²⁰.

Uwzględniając te trudności sejm w dniu 17 V 1891 roku uchwalił kolejną rezolucję, w której obowiązki i zadania opieki nad potrzebującymi, powierzył

¹⁷ Haratyk A. (2002). *Rozwój opieki nad dziećmi i młodzieżą w Galicji doby autonomicznej*. Wrocław, s. 66.

¹⁸ Szybalski M., Gargas Z. (1906). *Rady sieroce w Galicji jako czynnik ludowy w postępowaniu sądowym w sprawach opiekuńczych*. Kraków, s. 33.

¹⁹ Bąk J. (1981). *Gminne...*, dz. cyt., s. 217.

²⁰ Haratyk A. (2002). *Rozwój opieki...*, dz. cyt., s. 68–69.

gminnym radom opiekuńczym²¹. Tworzeniem i organizacją rad zajęły się aktywne jednostki z terenu danej gminy, wiele też powstało z inicjatywy sądu. Okólniki rozesłane przez Prezydium Wyższego Sądu Krajowego we Lwowie, a potem w Krakowie, do urzędów gminnych i parafialnych oraz dyrekcji szkół, wzywające do wprowadzania rad, przyczyniły się do powstania wielu dobrze zorganizowanych i prowadzonych rad sierocych.

W dużych miastach na bazie rad sierocych powstawały stowarzyszenia koordynujące ich pracę. We Lwowie było to Lwowskie Towarzystwo Opieki nad Sierotami integrujące 5 miejskich rad sierocych. W Krakowie zaczęło działać podobne towarzystwo, tj. Rada Opiekuńcza. Powstałe w 1905 roku - dzięki zaangażowaniu Mieczysława Szybalskiego - Stowarzyszenie „Rada Opiekuńcza”, zajęło się tworzeniem rad i w swej działalności starało się objąć nadzorem wszystkie dzieci potrzebujące pomocy - poprzez udzielanie wsparcia materialnego, budowanie zakładów poprawczych oraz domów pracy przymusowej, a także obmyślanie środków na ochronę młodzieży przed zaniedbaniem moralnym²².

Organizacja rad sierocych w Galicji opierała się o dwa systemy – eferdingski (zastosowany tylko w Birczy – powiat Dobromil) i frydlandzki (stosowany częściej). Różnica między nimi polegała na tym, że w systemie eferdingskim rada sieroca była stowarzyszeniem ojców sierot, zamieszkałych w różnych powiatach, a wydział stowarzyszenia był jedną generalną radą sierocą na cały powiat sądowy. Z. Gargas proponował, by galicyjskie rady sieroce oparły się o wzór rad tworzonych w Czechach. J. Serkowski skłonny był uznać, że koncepcja ta jednak nie wywodzi się z Czech, a z Galicji, gdzie rady sieroce tego typu w latach 1901–1902 organizował sędzia w Gródku. Ostatecznie, dokonując analizy organizacji i działalności gminnych rad sierocych, określono, że koncepcja ich oparła się na wiedeńskim wzorze L. Altmana. W modelu tym stowarzyszenia opiekuńcze tworzyły centralny związek rad sierocych, który poprzez swoich delegatów kontaktował się z miejscowymi stowarzyszeniami humanitarnymi, co umożliwiało szerokie kontakty ze środowiskiem i dysponowanie lepszymi warunkami finansowymi. W Galicji jednak było nieco inaczej. Stowarzyszenia miały zdecydowanie filantropijny charakter, a rady sieroce – jako pomocniczy organ pracy sądu – charakter urzędowy. Do zakresu ich zadań należało informowanie sędziów o potrzebie ustanowienia opieki nad sierotą lub dzieckiem porzuconym; proponowanie opiekunów; czuwanie nad właściwym wykonywaniem obowiązków przez opiekunów; zgłaszanie wszelkich nieprawidłowości w pracy opiekuńczo-wychowawczej, aby sędziowie mogli na bieżąco ingerować i rozwiązywać wszelkie problemy podopiecznych²³. Przepisy instrukcji z 1911 r. określały, że gminne rady sieroce miały skłaniać opiekunów, by żądali zaopatrzenia dla sieroty z gminy, do której przy-

²¹ Tamże, s. 69.

²² Serkowski J. (1911). *Ochrona dzieci i przymusowe wychowanie zaniedbanej młodzieży. Studium*. T. 1 Lwów, s. 41 i s. 101.

²³ Szybalski M., Gargas Z. (1906). *Rady sieroce...*, dz. cyt., s. 2–3.

należy. W przypadku niewypełniania przez gminę tych obowiązków, rady mogły wnosić przeciwko niej zażalenia, żądać w starostwach sprostowania mylnych wpisów, starać się, by w gminach przynależności sieroty, wydano dla niej książeczkę służbową na wypadek, gdyby chciała iść na służbę lub do pracy, rady miały prawo wnosić do starostw o nadawanie podrzutom nazwisk oraz warunkowe ich ochrzzczenie, a także wnioskować w sprawie zezwoleń dotyczących ochotniczego wstąpienia do wojska, możliwości zawarcia związku małżeńskiego i otrzymania stypendium naukowego.

Z zestawienia z dn. 22 XI 1908r. wynika, że na 2509 gmin istniejących w okręgu apelacyjnym krakowskim, gminne rady sieroce funkcjonowały w 1747 gminach (70%), w 643 gminach nie było ich, zaś w 119 uznano je za mało celowe i ich nie organizowano. Natomiast w okręgu lwowskim, jak wynika z zestawienia z dn. 2 IV 1908 r., na 3810 gmin, rady powstały w 3083 gminach (81%), w 539 (14%) starania o ich założenie nie przyniosły rezultatu, a w 188 (4,7%) nie podejmowano zabiegów o ich powstanie²⁴.

Gminna rada sieroca powoływana była na 3 lata, na wniosek gminy zatwierdzany przez sąd powiatowy. Pochodziła z wyboru rady gminnej i składała się z trzech członków i dwóch zastępców. W większych miastach liczbę członków zwiększano do pięciu lub siedmiu, stosownie powiększano też liczbę zastępców. Skład każdorazowo wyznaczony był uchwałą rady gminnej. Członkami z urzędu byli proboszcz lub administrator parafii, przełożony obszaru dworskiego i kierownik miejscowej szkoły. Przewodniczącym rady był naczelnik gminy lub jego zastępca, członkami honorowymi rady mogły pozostawać kobiety. Zadania realizowane były za pomocą mężów zaufania (ojcowie sierot), radnych opiekuńczych lub nadzorców sierot. Otrzymali oni obowiązek udzielania pomocy sądowi powiatowemu przy wykonywaniu przez niego władzy nadopieczuńczej i nadprokuratorskiej; ich zadaniem było wykonywanie nadzoru nad sierotami i dziećmi nieślubnymi, czuwanie nad wypełnianiem obowiązków przez opiekunów sierot i informowanie sądu opiekuńczego o wszelkich zaniedbaniach, czuwanie nad wychowaniem w duchu religijno-moralnym sierot i dzieci nieślubnych, nad przebiegiem ich nauki, zdobyciem zawodu, przygotowaniem do życia w społeczeństwie, czuwanie, aby sieroty nie były krzywdzone, bite, zaniedbywane, informowanie sądu o wydarzeniach i zmianach u podopiecznych, ich zatrudnieniu, śmierci opiekuna i ogólnych warunkach utrzymania²⁵. Członkowie ponadto mieli obowiązek dwukrotnie w ciągu roku odwiedzić podopiecznego, zapoznać się z warunkami jego życia i potrzebami, a także służyć radą i pomocą. Z wykonanych czynności członkowie rady składali do sądu sprawozdania. Z uwagi na charakter tych zadań, zważano, by członkami rady były osoby o wysokiej moralności, sumienne i uczciwe, najlepiej bliżsi bądź dalsi krewni sierot.

²⁴ Bąk J. (1981). *Gminne...*, dz. cyt., s. 218.

²⁵ Tamże, s. 219.

Obok istnienia gminnych rad sierocych dopuszczano możliwość tworzenia rad parafialnych, złożonych z reprezentacji paru gmin w obrębie jednej parafii²⁶. Do rady parafialnej należeli: proboszcz jako przewodniczący rady i członkowie, tj. kierownik miejscowej szkoły, delegaci z rad gminnych, przełożeni obszarów dworskich, ojcowie sierot, wybrani przez radę parafialną, oraz matki sierot, jeśli takie wybrano.

W myśl przepisów 1906 r przewodniczący rady gminnej i rady parafialnej przydzielali członkom rad pod ich nadzór sieroty i dzieci nieślubne, mieli obowiązek zwoływania posiedzenia rady, prowadzenia adnotacji dotyczących sierot, sprawowanej nad nimi opieki, postępów w nauce. Ponadto przewodniczący każdorazowo zawiadamiał sąd o posiedzeniu rady i przedkładał mu roczne sprawozdania z pracy rady²⁷. Raz na kwartał sprawozdanie ze swych czynności składali członkowie rady i ojcowie sierot.

Praca, zaangażowanie i starania członków rad sierocych w kierunku świadczenia pomocy nie zawsze jednak przynosiły oczekiwane rezultaty, często były ograniczane przez sądy krajowe, które do wielu problemów podchodziły w sposób administracyjny.

Działania w kierunku tworzenia prawnych podstaw opieki nad dziećmi wiązały się zatem z określeniem zasad jej finansowania, właściwej organizacji i wypracowania ujednoliconego systemu prawnego pracy opiekuńczej.

Sylwetki prawników

Obowiązek ustawodawczych uregulowań dotyczących opieki nad sierotami przypisywano galicyjskim sądom, zatem jest rzeczą oczywistą, że dominującą rolę w tworzeniu prawnych, organizacyjnych i finansowych podstaw opieki odegrali prawnicy. Poniżej przedstawione zostaną sylwetki wybranych osób, których zaangażowanie i działalność prawnicza znacząco wpłynęły na kształt i charakter prawnych podstaw opieki w Galicji.

Niewątpliwie do ich grona należał **Bronisław Łoziński** (1848–1911). Urodzony w Smolnicy (pow. Stary Sambor) w rodzinie wywodzącej się z drobnej szlachty. Uczył się w gimnazjum w Samborze (1857–1861) i we Lwowie, gdzie w 1867 roku zdał maturę²⁸. *Z wykształcenia prawnik, rozmiłowany w swym zawodzie, z działalności gorliwy urzędnik autonomiczny i polityczny o szerszym pokroju, z usposobienia i temperamentu publicysta*²⁹. Doktorat z prawa uzyskał w 1872 roku na Uniwersytecie Jagiellońskim. Pracował jako sekretarz Wydziału Krajowego we Lwowie, potem starosta i radca Namiestnictwa, uczestniczył w opracowywaniu

²⁶ Działalność galicyjskich rad sierocych opierała się na przepisach z 1906 r. i 1911 r. Te pierwsze umożliwiały tworzenie parafialnych rad sierocych.

²⁷ Bąk J. (1981). *Gminne...*, dz. cyt., s.220.

²⁸ Winclawski W. (2004). *Słownik biograficzny socjologii polskiej*. Toruń. T. 2, s. 259–260.

²⁹ *Przedmowa* W. Tokarza (1913). W: Łoziński B. *Szkice z historii Galicji w XIX wieku*. Lwów, s. 10.

wielu ustaw, uznawany był za jednego z najzdolniejszych urzędników Namiestnictwa za kadencji F. Zalewskiego i K. Badeniego³⁰. Był członkiem powołanej przy Uniwersytecie Lwowskim Państwowej Komisji Egzaminacyjnej w zakresie nauk państwowych i korespondentem Akademii Umiejętności w Krakowie³¹. Współredagował „Gazetę Lwowską”, był autorem licznych felietonów, rozpraw i artykułów o tematyce prawniczej, historycznej i socjologicznej publikowanych w poczytnych pismach m. in. „Przeglądzie Powszechnym”, „Przeglądzie Polskim”, „Przewodniku Naukowym i Literackim”. W. Tokarz pisał o nim następująco: *jego artykuły wstępne polityczne, pisane codziennie, uderzały niezwykłą znajomością każdorazowej sytuacji, wielce trafną charakterystyką wypadków, a zarazem spokojem, miarą i jasnym a zwięzłym ujęciem tematu*³². W opracowaniu *Opieka publiczna nad ubogimi* (Lwów 1890), jako jeden z pierwszych publicystów, wykazał Łoziński niedostateczność opieki nad ubogimi w Galicji i domagał się ustawowego unormowania tej ważnej sprawy³³. Dopiero w 1897 roku sprawa opieki nad ubogimi po raz pierwszy znalazła się w galicyjskim sejmie. Łoziński był żywo zainteresowany zagadnieniami ubóstwa i opieki socjalnej. Był autorem wielu prac związanych z problematyką społeczną, były to m. in. *Opinia publiczna. Studium publicystyczne* (Kraków 1873), *Infamia. Studium prawno-społeczne* (Lwów 1897), *Szkic socjologiczny* (Kraków 1895). Najważniejsze dzieło Łozińskiego to praca pt. *Agenor Gołuchowski w pierwszym okresie rządów swoich (1846–1859)*, opublikowane w „Przewodniku Naukowym i Literackim” (1900 i odb. Lwów 1901), które miało przedstawiać jednego z najgłówniejszych aktorów społecznego i politycznego odrodzenia kraju po roku 1846³⁴.

Fundamentalne znaczenie dla rozwiązań finansowych i organizacyjnych miały projekty **Zygmunta Gargasa** doktora prawa i ekonomisty. Urodził się w 1876 r. w Parkanach w Rumunii, kształcił się w Galicji. Odbył studia z zakresu nauk prawno-ekonomicznych na Uniwersytecie Lwowskim i na Uniwersytecie Jagiellońskim. Mieszkał we Lwowie i w Krakowie³⁵. W latach 1903–1906 był profesorem Krakowskiej Akademii Handlowej, a w latach 1907–1908 referentem biura spraw przemysłowych przy Wydziale Krajowym³⁶. Pracował w Towarzystwie Kółek Rolniczych, był jego prezesem. Był też redaktorem pisma „Oszczędność”, organu Związku Galicyjskich Kas Oszczędności (1905–1920). Jako jeden z założycieli Towarzystwa Opieki nad Sierotami we Lwowie żywo interesował się sprawami pozostawionych dzieci i ubolewał, że *opieka nad sierotami pozostawia*

³⁰ Bienkowski W. (1973). Łoziński Bronisław (1848–1911). W: *Polski słownik biograficzny*. T. XVIII. Wrocław, s. 453–454.

³¹ *amże*, s. 453.

³² *Przedmowa* W. Tokarza, dz. cyt., s. 9.

³³ Bartosiewicz J. (1901). *Opieka nad ubogimi w Galicji*. Lwów, s. 1.

³⁴ Bienkowski W. *Łoziński...*, dz. cyt., s. 454.

³⁵ Winclawski W. (2004). *Słownik biograficzny socjologii polskiej*. T. 1. Toruń, s. 179–180.

³⁶ Łoza S. (1938). *Czy wiesz kto to jest?* Warszawa, s. 194.

bardzo wiele do życzenia³⁷. Wyemigrował z Polski po 1910 roku. Na emigracji żywo interesował się sprawami krajowymi, działał w organizacjach polonijnych. Późniejsze jego losy nie są znane³⁸. Największą aktywność zawodową i pisarską wykazywał do 1918 roku. Trudnością było ustalenie daty śmierci Zygmunta Gargasa. Na podstawie danych ze stron internetowych Biblioteki Jagiellońskiej i Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej w Lublinie uznaje się, że był to 1948 rok³⁹. Warto zaznaczyć, że Gargas wygłosił szereg odczytów i referatów, w kraju i za granicą, opracował liczne artykuły z dziedziny ekonomicznej i prawnej. Ponadto interesował się polityką socjalną, szczególnie opieką socjalną oraz problematyką społeczno-oświatową. W kwestii pomocy i pracy opiekuńczej ukazywał sposoby finansowania opieki nad sierotami przez kraj oraz możliwości otaczania dzieci opieką przez władze lokalne. Znane są jego prace poświęcone sprawom opieki: *O krajowym funduszu sierocym* (Lwów 1905); *Rady sieroce w Galicji* (Lwów 1897). Spośród wielu innych publikacji warto wymienić: *Poglądy ekonomiczne w Polsce w XVII w.* (Lwów 1903), *Loteria a oszczędność* (Lwów 1905), *Teatry chłopskie w Galicji* (Kraków 1903), *Osadnicy polscy w Bośni* (Kraków 1912), *Tkactwo domowe w Galicji* (Kraków 1910), *Handel obnośny a państwo* (Kraków 1900), *Staszic jako statystyk* (Lwów 1902), *Kooperatywy przemysłowe a idea uprzemysłowienia w Galicji* – referat na V Zjazd prawników i ekonomistów polskich (Lwów 1912)⁴⁰.

Podobne spojrzenie na poprawę systemu opieki nad dzieckiem miał **Mieczysław Szybalski** radca Sądu Krajowego Wyższego w Krakowie. Żył w latach 1842 - 1933, a dokładne dane dotyczące jego lat życia udało się ustalić z tablicy grobowca rodzinnego Szybalskich, który znajduje się na Cmentarzu Rakowickim w Krakowie. Razem z Z. Gargasem opublikował dwa referaty, wygłoszone na Zjeździe Prawników Polskich, pt. *Rady sieroce jako czynnik ludowy w postępowaniu sądowym w sprawach opiekuńczych* (Kraków 1906), w których podejmował problematykę odpowiedzialności samorządów za sprawy opieki nad sierotami i tworzenia w tym celu instytucji rad opiekuńczych jako organu wspierającego pracę sędziego opiekuńczego. M. Szybalski był radcą Wydziału Prawniczego Krakowskiego Towarzystwa Dobroczynności w Krakowie⁴¹. Miał znaczący udział w powo-

³⁷ Szybalski M., Gargas Z. (1906). *Rady sieroce, jako czynnik ludowy w postępowaniu sądowym w sprawach opiekuńczych*. Kraków, s. 8.

³⁸ Winclawski W. (2004). *Słownik biograficzny socjologii polskiej*. T. 1. Toruń, s. 179.

³⁹ www.bj.uj.edu.pl; hl.wbp.lublin.pl

⁴⁰ Federowicz G., Machnik H., Maziarz I. (2006). *Bibliografia polska 1901–1939*. T. 8. Wrocław – Warszawa, s. 404–409.

⁴¹ Towarzystwo Dobroczynności w Krakowie założone zostało w 1844 roku przez biskupa krakowskiego J. Prandotę. Celem pracy było udzielanie we własnym domu „schronienia ubogim chrześcijanom do gminy miasta Krakowa przynależnym, obojga płci; starcom, niedołężnym kalekom i do pracy niezdolnym opieki, schronienia, wyżywienia i ubrania; sierotom lub dzieciom rodziców podupadłych (...) od 6 do 8 roku życia włącznie przyjmować się mającym schronienia, wyżywienia, ubrania, nauki i opieki dopóki w praktycznym jakim zawodzie pomieszczenia nie znajdą (w: *Szematyzm Królestwa Galicji i Lodomerii z Wielkim Księstwem Krakowskim*. Lwów 1909, s. 1013).

łaniu Rady Opiekuńczej, dzięki niemu znacznie się rozwinęła, czego wyrazem było 722 członków, w tym 128 w Kole Pań⁴². Jako wiceprezes stał na czele Związku Okręgowego Stowarzyszeń, Zakładów i Instytucji Poświęconych Ochronie Dzieci, który utworzono w Krakowie dla usunięcia konkurencji między instytucjami i wyeliminowania nieuczciwych ubogich⁴³. Był autorem licznych rozpraw i artykułów. Wydawał czasopismo informujące o wynikach prac opiekuńczych w poszczególnych krajach i o reformach społecznych podejmowanych w tej dziedzinie, tak ważnej dla zachowania zdrowia fizycznego i psychicznego całego społeczeństwa⁴⁴. W swoich publikacjach przekonywał o konieczności podjęcia wysiłku w sprawach opieki nad dziećmi i młodzieżą w Galicji, przed wszystkim dopracowania prawa opiekuńczego, stworzenia systemu opieki i jego podstaw organizacyjno-ekonomicznych. Jego praca *Krakowskie zakłady poświęcone ochronie dzieci* (Kraków 1915), to cenne źródło wiedzy o placówkach opieki nad dzieckiem na terenie Krakowa i o zaangażowaniu społeczności miejskiej w sprawy pomocy osieroconym i biednym. Z zakresu tej problematyki opublikował również *O opiece nad sierotami. Pogadanka z dziedziny prawa* (Kraków 1910). Napisał ponadto: *Pogadanki o księgach gruntowych o i katastrze: z kartą wykazu hipotecznego* (Kraków 1902), *O zasadach postępowania w sprawach hipotecznych podziałów posiadłości tabularnych* (dodatek nadzwyczajny do „Kroniki Prawniczej”, Kraków 1888), *O szkodach polnych. Pogadanka z dziedziny prawa* (Kraków 1903)⁴⁵.

W tym miejscu powiedzieć należy o opracowaniach **Józefa Serkowskiego**, które również obrazują stan opieki w Galicji i charakter podejmowanych przez społeczności lokalne wysiłków. J. Serkowski był doktorem prawa, pełnił funkcję sędziego lwowskiego sądu apelacyjnego (dla województw: lwowskiego, stanisławowskiego i tarnopolskiego). Z uwagi na miejsce jego działalności, można wnioskować, że prawdopodobnie ukończył prawo na Uniwersytecie Lwowskim. Brak danych biograficznych uniemożliwia jednak bliższe poznanie tej postaci. Wiadomo, że zaangażowany był w sprawy ochrony zaniedbanych dzieci i młodzieży. Widział konieczność ich wychowania, właściwego wpływu, gdyż często ich błędzenie i nieszczęście nie było ich winą, a winą wpływów zgubnego otoczenia i braku kontroli⁴⁶. Apelował i wręcz domagał się *powszechnej, planowej organizacji ochrony dzieci i młodzieży, jako podstawowego warunku normalnego i bezpiecznego rozwoju społeczeństwa na wszystkich polach socjalnego i państwowego współżycia, a to zgodnie z wymaganiami nowoczesnej cywilizacji i postępu*⁴⁷. Doświadczenia zagraniczne, dotyczące uregulowania opieki nad ubogimi, sierotami i zaniedbanymi dziećmi, chciał urzeczywistniać na gruncie galicyjskim.

⁴² Serkowski J. (1911). *Ochrona dzieci i przymusowe wychowanie zaniedbanej młodzieży*. Lwów, s. 40.

⁴³ Haratyk A. (2007). *Udział społeczeństwa galicyjskiego w opiece nad dziećmi ubogimi i osieroconymi (1867–1914)*. Kraków, s. 286–287.

⁴⁴ Meissner A. *Teoretyczne podstawy...*, dz. cyt., s. 14.

⁴⁵ www.bj.uj.edu.pl; www.jezuici.krakow.pl; www.estreicher.uj.edu.pl.

⁴⁶ Serkowski J. (1904). *Studia w sprawie przymusowego wychowania zaniedbanej młodzieży*. Lwów, s. 11.

⁴⁷ Serkowski J., *Ochrona...*, dz. cyt., s. 84.

Wzorem były dla niego szczególnie rozwiązania w Anglii, gdzie zaopatrzenie ubogich oddzielono od opieki nad sierotami i zaniedbaną młodzieżą, a cały system ochrony dziecka zbudowano na dwóch zorganizowanych i mocnych podstawach: samopomocy i autonomii⁴⁸. J. Serkowski był autorem wielu prac poświęconych opiece nad dziećmi i młodzieżą, były to: *Ochrona dzieci i przymusowe wychowanie zaniedbanej młodzieży* (Lwów 1911), *Studia w sprawie przymusowego wychowania zaniedbanej młodzieży* (Lwów 1904), *O przyszłym ustawodawczym uregulowaniu sprawy ochronnego wychowania młodzieży ze szczególnym uwzględnieniem Galicji* (Lwów) oraz praca poświęcona historii i działalności Towarzystwa Ochrony Dzieci i Młodzieży pt. *Dzieje TOM* (Lwów 1931).

Wiele zasług na polu ochrony dzieci miał **Bronisław Olearski**, adwokat w obrębie Sądu Krajowego w Krakowie i członek rady dyscyplinarnej tego sądu⁴⁹. Obok M. Szybalskiego uczestniczył w pracach Rady Opiekuńczej w Krakowie⁵⁰. W swoich rozprawach uwrażliwał na problem ogromnego zaniedbania Galicji w dziedzinie opieki, pisał: *zawsze trafiały się dzieci nieszczęśliwe, osierocone lub prześladowane, ale dawniej był to wyjątek, obecnie przechodzi ta nędza w stan chroniczny*⁵¹. B. Olearski był jednym z tych działaczy galicyjskich, którzy wyraźnie sprzeciwiali się projektowi gniazd sierocych K. Jeżewskiego. Głosy krytyki dotyczyły wewnętrznej organizacji gniazd, programu systemu gniazdowego, jak i samego projektodawcy⁵². Olearski uznawał, że należałoby przede wszystkim uregulować sprawę opieki i pobudzić społeczność galicyjską do aktywności w kierunku pomocy sierotom i biednym. Znane są jego prace poświęcone sprawom opieki, tj. *W sprawie sierocy (odpowiedź p. Franciszkowi Bujakowi)* (Lwów 1908), *Gniazda w powietrzu (krytyczne uwagi o projekcie p. Kazimierza Jeżewskiego)* (Kraków 1908) oraz artykuł *Nędza dzieci* opublikowany w „Przeglądzie Powszechnym” (1904, t. 87).

Przeciwny koncepcji gniazd sierocych był również krakowski prawnik, sędzia opiekuńczy **Franciszek Sypowski**, radca sądu krajowego w Andrychowie⁵³. Urodzony w 1856 w Lanckoronie w powiecie Wadowickim. Skończył Gimnazjum w Wadowicach. Studiował na Wydziale Prawa Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1876/77 – 1879/80⁵⁴. Był auskultantem ck. Sądu Obwodowego w Wadowicach (1881–1885), auskultantem w Prokuraturii Państwa w Wadowicach (1885–1889), adiunktem w ck. Sądzie Powiatowym w Mszanie Dolnej (1889–1894)

⁴⁸ Tamże, s. 155.

⁴⁹ *Szematyzm Królestwa Galicji i Lodomerii z Wielkim Księstwem Krakowskim* (1909). Lwów, s. 190–191.

⁵⁰ Meissner-Łozińska J. (2002). Placówki opieki nad dzieckiem w Krakowie w okresie autonomii galicyjskiej. W: *Galicja i jej dziedzictwo. Opieka nad dzieckiem w Galicji*. T. 16. Rzeszów, s. 98.

⁵¹ Olearski B. (1904). *Nędza dzieci*. *Przegląd Powszechny*. T. 87, s. 173.

⁵² Haratyk A. (2002), *Rozwój opieki...*, dz. cyt., s. 265–271.

⁵³ *Szematyzm Królestwa Galicji i Lodomerii z Wielkim Księstwem Krakowskim* (1909). Lwów, s. 198.

⁵⁴ Banach A. K. (1997). *Młodzież chłopska na Uniwersytecie Jagiellońskim w latach 1860/61 – 1917/18*. Kraków, s. 308.

oraz w ck. Sądzie Obwodowym w Wadowicach (1894–1897). Został mianowany 11 IX 1897 r. sędzią w ck. Sądzie Powiatowym w Milówce, a 16XII 1898 r. radcą Sądu Krajowego i naczelnikiem ck. Sądu Powiatowego tamże. Od 17 IV 1900 r. był naczelnikiem ck. Sądu Powiatowego w Andrychowie, natomiast w latach 1919–1928 był naczelnikiem Sądu Powiatowego w Wieliczce. W stan spoczynku przeniesiony został 5 VI 1928r.⁵⁵. Sypowski pisał o trudnej sytuacji sierot, dzielił się też swoimi uwagami na temat wychodźstwa młodzieży poza granice kraju. Wiadomo, że podejmował wiele działań na rzecz pomocy osieroconym i opuszczonym dzieciom. Propagował żywo system wychowawczy stworzony przez ks. Markiewicza, poznał bowiem działalność wychowawczą zakładu w Pawlikowicach i proponował utworzyć w Galicji podobne zakłady⁵⁶. Na temat opieki pisał w pracach: *Gniazda dla sierot* (Kraków 1908), *Powściągliwość i praca w Pawlikowicach: wrażenia i wnioski ze zwiedzenia Zakładu Wychowawczego dla Ubogich i Osieroconych Chłopców w Pawlikowicach – filii Tow. „Powściągliwość i Praca” w Miejscu Piastowym* (Kraków 1908), *Rzecz o wychowaniu najuboższej i opuszczonej młodzieży* (Wieliczka 1931), *Uwagi i wnioski w sprawie sezonowego wychodźstwa małoletnich robotników galicyjskich za granicę* (Kraków 1908), Jest również autorem prac *Gminne urzędy rozjemcze jako czynnik kultury społecznej w świetle umiejętności prawa* (Lwów 1914), *Miasta Lanckorony: świadki przeszłości (z publicystyki i historii dawnej kultury polskiej kart kilka)* (Wieliczka 1938).

Znaczący wkład w rozwój systemu opieki w Galicji miał **Aleksander Ostrowski**, radca i wieloletni pracownik Wydziału Opieki w Urzędzie Miejskim we Lwowie⁵⁷. Wcześniej doświadczenie zawodowe zdobywał pracując w miejscowości Adamówka (powiat Sieniawa), w sądzie obwodowym w Przemyślu⁵⁸ i jako adiunkt sądu powiatowego w Leżajsku⁵⁹. W latach 1907–1909 pełnił funkcję kierownika Wydziału Dobroczynności Urzędu Miejskiego we Lwowie. Wtedy też złożył projekt poprawy warunków Miejskiego Zakładu Sierot⁶⁰. Ponadto jego autorstwa były projekty organizacji Zakładów Opieki nad Dzieckiem, Urzędu Opieki Generalnej i Stacji „Kropla Mleka” Opracowany przez niego i wprowadzony w życie projekt systemu opieki, oparty był na pracy komisji okręgowych oraz opiekunów ubogich i obejmował opieką dzieci pozbawione właściwych warunków wychowania w rodzinie. Na jego wniosek Rada Miejska uchwaliła podatek od widowisk, który

⁵⁵ Banach A. K. (2009). *Kariery zawodowe studentów Uniwersytetu Jagiellońskiego pochodzenia chłopskiego z lat 1860/1861 – 1917/1918*. Kraków, s. 358–359.

⁵⁶ Raś D. (2011). *Rodziny ubogie i przestępczość od XVI do XX wieku: warunki życia, badania psychologiczno-społeczne, dobroczynność i wychowanie młodzieży*. Kraków, s. 83.

⁵⁷ Szematyzm, dz. cyt., s. 415.

⁵⁸ Tamże, s. 124.

⁵⁹ Tamże, s. 415.

⁶⁰ Balukiewicz M. (2002). *Rozwój placówek opiekuńczo-wychowawczych dla dzieci i młodzieży we Lwowie*. W: *Galicja i jej dziedzictwo* (red.) A. Meissner t. 16. *Opieka nad dzieckiem w Galicji*. Rzeszów, s. 53.

w całości przeznaczano na opiekę społeczną⁶¹. Szereg z proponowanych koncepcji rodziło się pod wpływem podróży zagranicznych, jakie odbył Ostrowski na zlecenie Rady Miejskiej Lwowa wraz ze swoim współpracownikiem dr prawa **Michałem Wasungiem**. Wasung był członkiem Rady Miasta Lwowa i pracownikiem Wyższego Sądu Okręgowego we Lwowie. Wchodził w skład Komitetu Miejskiego Zakładu Sierot „Franciszka Józefa” we Lwowie⁶² i działał aktywnie na rzecz Towarzystwa Bursy im. H. Sienkiewicza we Lwowie⁶³. W 1906 roku razem z Ostrowskim zostali oddelegowani w podróż do wybranych stolic europejskich celem zapoznania się bezpośrednio z organizacją systemu opieki nad ubogimi w tych krajach. Doświadczenia te wykorzystali później w pracy nad opracowaniem systemu opieki nad dzieckiem na obszarze lwowskim⁶⁴. Obaj je opisali: A. Ostrowski w pracy *Opieka zapobiegawcza. Zarys opieki publicznej nad młodzieżą* (Lwów 1913), a M. Wasung w rozprawie *Opieka nad ubogimi. Rys opieki nad ubogimi otwartej (pozaprzytułkowej)* (Lwów 1908). Mimo tak wielu zasług obydwu postaci brak jest opracowań, które obejmowałyby ich biografię, jak i dorobek autorski.

Problematyka pracy z dziećmi i młodzieżą zaniedbaną była również przedmiotem zainteresowania krakowskiego prawnika, sędziego i historyka sztuki Józefa **Muczkowskiego** (1860–1943). Był członkiem Rady Miasta Krakowa i dyrekcji Kasy Oszczędności Miasta Krakowa. Żywo interesował się przeszłością artystyczną tego miasta. Należał do inicjatorów Towarzystwa Miłośników Historii i Zabytków Krakowa, był jego wiceprezesem, a potem prezesem. Zaangażowany był w prace konserwatorskie, jako członek Główna Konserwatorów Galicji Zachodniej. Obejmował opieką wielu młodych naukowców historyków i historyków sztuki, badaczy krakowskiej przeszłości historycznej i artystycznej. Muczkowski był redaktorem 11 tomów Rocznika Krakowskiego i ok. 50 tomików Biblioteki Krakowskiej⁶⁵. W rozprawie *Przymusowe wychowanie zaniedbanej młodzieży, zaniepokojony wzrastającą z roku na rok liczbą młodocianych złoczyńców* podejmował refleksję nad moralnie zaniedbanymi dziećmi i młodzieżą⁶⁶. Trzeba pod-

⁶¹ Balukiewicz M. (2000). *Protektoraty lwowskie, Początki i rozwój praktyki opiekuńczo-wychowawczej we Lwowie i na ziemi lwowskiej od końca XVIII stulecia do wybuchu II wojny światowej*. Katowice, s. 115.

⁶² Miejski zakład sierot „Franciszka Józefa” we Lwowie zorganizowany został na mocy uchwały rady miejskiej w 1858 r.; miał na celu *wychowanie i naukę sierót płci obojga po rodzicach do gminy lwowskiej przynależnych* (w: *Szematyzm...*, dz. cyt., s. 987).

⁶³ Towarzystwo Bursy im. H. Sienkiewicza we Lwowie założone zostało przez ogólne galicyjskie stowarzyszenie pensyjne, celem jego było udzielanie moralnej i materialnej pomocy niezamożnej młodzieży narodowości polskiej, religii katolickiej, uczęszczającej do szkół średnich lwowskich, a środkiem do tego było utworzenie i prowadzenie zakładu wychowawczego dla tejże młodzieży (w: *Szematyzm...*, dz. cyt., s. 905).

⁶⁴ Balukiewicz M., *Protektoraty lwowskie...*, dz. cyt., s. 23–24.

⁶⁵ Bochnak A. (1977). Muczkowski Józef Jakub (1860–1943). W: *Polski słownik biograficzny*. T. XXII. Wrocław, s. 250–252.

⁶⁶ Muczkowski J. (1905). *Przymusowe wychowanie zaniedbanej młodzieży*. Kraków, s. 3.

kreślić, że Muczkowski jako czynny sędzia miał duże praktyczne rozeznanie co do ich potrzeb i możliwości, a także efektów działań represyjnych bądź wychowawczych⁶⁷. Ponadto był autorem prac dotyczących przeszłości historycznej i artystycznej przede wszystkim miasta Krakowa, np. *Ochrona zabytków* (Kraków 1914) oraz licznych artykułów publikowanych w krakowskim „Czasie”⁶⁸.

Zakończenie

Przedstawiciele środowisk prawniczych, obok lekarzy, nauczycieli, działaczy społecznych, podejmowali działania na rzecz dzieci potrzebujących wsparcia, zaspokojenia ich podstawowych potrzeb, zapewnienia elementarnych warunków potrzebnych do normalnego rozwoju. Rola prawników polegała przede wszystkim na wypracowaniu podstaw prawnych opieki nad dzieckiem osieroconym, porzuconym, bezdomnym, prowadzącym tułaczy tryb życia.

Spółecznicy ziemi galicyjskiej przyczynili się także do podniesienia sprawy opieki jako problemu społecznego i pedagogicznego, który wymagał bardzo poważnych działań i dojrzałych zmian. Byli baczniymi obserwatorami rozwiązań opiekuńczych podejmowanych w innych krajach i nie bali się korzystać z tych doświadczeń. W swoich koncepcjach nawiązywali do wzorów Europy Zachodniej. Ich zaangażowanie, działalność i starania świadczą o wysokich kompetencjach zawodowych. Podejmując próby zorganizowania systemu opieki nad dziećmi, czynili ją bardziej nowoczesną, a więc i bardziej skuteczną. Aby można było lepiej zrozumieć motywy działania prawników na rzecz opieki nad dzieckiem, przedstawiono ich sylwetki oraz podstawowe kierunki ich działalności. W miarę posiadanych materiałów źródłowych zaprezentowane zostały sylwetki: Bronisława Łozińskiego, Zygmunta Gargasa, Mieczysława Szybalskiego, Józefa Serkowskiego, Bronisława Olearskiego, Franciszka Sypowskiego, Aleksandra Ostrowskiego, Michała Wasunga, Józefa Muczkowskiego. Wypracowane przez nich rozwiązania prawne, odnoszące się do spraw opiekuńczych, obowiązywały w Galicji do końca okresu zaborczego, a nawet do pierwszych lat po I wojnie światowej.

⁶⁷ Raś D., *Rodziny ubogie...*, dz. cyt., s. 82–83.

⁶⁸ Bochnak A., *Muczkowski...*, dz. cyt., s. 251.

Olga Tsaryk

Narodowy Uniwersytet Ekonomiczny w Tarnopolu

Założenia i praktyka kształcenia językowego uczniów w szkołach polskich okresu międzywojennego

Theory and practice of language cultural development of pupils in Polish schools in the interwar period of the twentieth century

Streszczenie

W artykule przedstawiono funkcje, podstawowe techniki i trendy w kształceniu językowym uczniów w szkołach polskich w okresie międzywojennym XX wieku. Przeanalizowano postulowane rozwiązania programowe i metody kształcenia uwzględniające stopniowy rozwój kompetencji językowych, psychologiczne i wiekowe uwarunkowania, świat wewnętrzny dziecka.

S u m m a r y

This article explores the functions, basic techniques and trends in the culture of language students in Polish schools in the interwar period of the 20th century. The basic methods and trends in the development of language culture are analyzed due to the gradual development of language, psychological and age peculiarities, the inner world of a child.

Słowa kluczowe: kultura języka, kultura wyśławiania się, język pisany, edukacja językowa, kompetencja lingwistyczna

Keywords: language culture, the culture of speech, written language, language education, linguistic competence

Kluczowa dla kultury każdego narodu i życia społecznego jest umiejętność poprawnego posługiwania się językiem, ścisłość i logiczność wypowiedzi w języku pisanym i mówionym oraz wykorzystywanie powszechnie znanych środków językowych właściwych dla języka literackiego. Dlatego badania w tej dziedzinie są nadal potrzebne nie tylko w ujęciu aktualnym, ale również historycznym. Wyniki dotychczasowych badań dowodzą bowiem, że właśnie procesy kulturowo-historyczne uwarunkowały powstanie i rozwój edukacji, jak również określiły podstawowe etapy metodyki kształcenia językowego.

Celem niniejszego artykułu uczyniono analizę podstawowych metod i tendencji w dziedzinie kształtowania kultury językowej uczniów szkół polskich w okresie międzywojennym. Wynika to stąd, że sprawa kształcenia językowego należała do podstawowych zadań polskich władz oświatowych po odzyskaniu niepodległości w 1918. Za podstawę analizy tych zagadnień przyjęto przede wszystkim poglądy Mikołaja Rudnickiego (1881–1978) – językoznawcy i profesora Uniwersytetu w Poznaniu, a także Henryka Rowida (1877–1944) – przedstawiciela nauk pedagogicznych, reprezentującego nurt „nowego wychowania”, działającego w Krakowie w dziedzinie kształcenia nauczycieli. Analizą tego problemu zajęło się wielu innych polskich i ukraińskich przedstawicieli świata naukowego. Należeli do nich również: J. Woroniecki, S. Szober¹, A. A. Kryński², B. Stuparyk³, I. Kurliak, T. Zawgorodniej.

Dla dziejów szkolnictwa średniego w Polsce w okresie międzywojennym charakterystyczny był antagonizm między humanistyką a przyrodznawstwem. Po rozbiórze Austro-Węgier system szkolnictwa w pierwszych latach po I wojnie światowej pozostawał bez zmian. Jednak pod wpływem zwolenników teorii kształcenia realnego rozpoczęto przeprowadzanie reform, ukierunkowanych na to, by „przybliżyć naukę gimnazjalną do życia codziennego, usunąć z planu nauczania języki martwe, które już straciły swoje znaczenie. W tej sytuacji szczególną rolę odegrały badania psychologiczno-pedagogiczne amerykańskich uczonych świadczące o tym, że w szkołach przyrodniczych uczniowie wykazywali żywe zainteresowanie arcydziełami literatury i filozofii, podczas gdy nadużywanie analiz gramatycznych dzieł rzymskich oraz greckich klasyków spowodowało tylko zniechęcenie i niski poziom wiedzy uczniów w gimnazjach klasycznych”⁴.

Tak zapoczątkowana dyskusja o potrzebie i specyfice kształcenia językowego miała kolejną odsłonę, kiedy w 1921 roku został podpisany traktat w Rydze. Polski rząd zobowiązywał się bowiem do zagwarantowania mieszkającym w Polsce narodowościom – rosyjskiej, ukraińskiej oraz białoruskiej – prawa do rozwoju ich

¹ Szober S. (1937). *Na straży języka. Szkice z zakresu poprawności i kultury języka polskiego*. Warszawa: „Nasza Księgarnia”.

² Kryński A. A. (1931). *Jak nie należy mówić i pisać po polsku*. Warszawa.

³ Zob. Stuparyk B. (2005). *Borotba za ukraińsku shkolu v Halychyni na pochatku 30-kh rokov XX st.* W: Stuparyk B. (2005). *Shkoli – natsionalne vykhovannia molodi (vybrani staty)*. Ivano-Frankivsk.

⁴ Kurliak I. (2000). *Klasychna osvita na zakhidnoukraińskyykh zemliakh (XIX persha polovyna XX stolittia). Istoryko-pedahohichnyi aspekt*. Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky, s. 144–145.

kultury, języka i do uczestniczenia w obrzędach religijnych. B. Stuparyk, w pracy pt. *Szkolnictwo Galicji (1772–1939)*, podkreśla, że uznane zostało w ten sposób prawo do kultywowania języka ojczystego, organizowania i wspierania szkoły z ojczystym językiem wykładania, do rozwoju kultury. Stosownie do postanowień traktatu *Konstytucja Polski* zapewniała prawo do nauczania dzieci w języku ojczystym w na poziomie szkoły podstawowej⁵.

Obowiązujący w okresie międzywojennym system kształcenia zakładał swoją dwuetapowość nauczania języka ojczystego: gramatyki i kultury języka uczono w zasadzie tylko w szkole podstawowej (w ciągu czterech lat), dalej program proponował naukę literatury. Jednak naukowcy tego czasu uważali, że do kształtowania kompetencji językowych nie wystarczy znajomość reguł gramatycznych i zapoznanie się z utworami literatury pięknej. Ważne jest bowiem precyzyjne opanowanie całego systemu języka w taki sposób, by przekładało się na umiejętność myślenia (forma wewnętrzna) i sprawność w zakresie posługiwania się językiem pisanym i mówionym (forma zewnętrzna)⁶.

Program Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego spotkał się z krytyką filologów, twierdzących, że język ojczysty winien być głównym, ogólnokształcącym przedmiotem nauczania szkolnego, ponieważ nauczanie języka ojczystego jest kluczowe w rozwoju myślenia. Od poziomu kompetencji językowych zależy powodzenie w nauczaniu wszystkich przedmiotów. W celu rozwoju kultury językowej uczniów zaproponowano szereg postulatów odniesionych do systemu szkolnictwa i programu szkolnego:

1. Język ojczysty powinien być głównym, ogólnokształcącym przedmiotem nauczania szkolnego, przedmiotem centralnym. W związku z tym nauczycielom powinny być stawiane wysokie wymagania co do władania językiem ojczystym (językiem wykładowym). Niezależnie od wybranego przedmiotu kandydaci do zawodu nauczycielskiego powinni zdawać wraz z egzaminem kwalifikacyjnym również egzamin językowy.

2. Nie powinno być dnia szkolnego bez godziny nauki języka ojczystego (i to przez cały czas trwania gimnazjum), ponieważ kształcenie języka decyduje o rozwoju procesu myślenia. Od tego zależy powodzenie w nauczaniu wszystkich innych przedmiotów oraz ogólny poziom rozwoju kultury narodowej.

3. Niektóre przedmioty powinny być ściślej związane z językiem ojczystym: a) łacina (wykładana przez nauczyciela języka ojczystego); b) propedeutyka filozoficzna, zwłaszcza logika (wykładana w ścisłym związku z gramatyką języka ojczystego, ze stylistyką oraz retoryką); c) pedagogika (w seminariach nauczycielskich miała być związana z nauczaniem języka ojczystego – wykładana przez polonistę, z uwzględnieniem treści eksponujących własności i wartości dydaktyczne i wychowawcze zawarte w języku ojczystym).

⁵ Stuparyk B. (1994). *Shkilnytstvo Halychyny (1777–1939)*. Ivano-Frankivsk, s. 120.

⁶ Woroniecki J. (1925). *Około kultu mowy ojczystej*. Lwów – Warszawa 1925, s. 9.

4. Nauczanie języka ojczystego w szkołach średnich skupia się na nauczaniu literatury pięknej i ogniskuje uwagę na analizie i ocenie wartości estetycznych dzieła literackiego i jego przesłania. Mniejszą wagę na tym etapie kształcenia przykłada się do sprawności językowej (gramatyka, mówienie, pisanie). W nauczaniu języka – w gimnazjach i szkołach średnich – większą wagę powinno się zatem przywiązywać do poprawności językowej i kształtowania sprawności w używaniu języka.

5. Nauka języków obcych – niemieckiego, francuskiego, angielskiego – wymaga wycucia językowego, które można ukształtować, ucząc gramatyki języka ojczystego⁷.

M. Rudnicki w pracy pt. *Wykształcenie językowe w życiu i w szkole*⁸ określił naukę o języku jako dziedzinę wiedzy ważną na poziomie zarówno szkoły średniej, jak i w dalszej edukacji. Autor zadaje pytanie wartość społeczną i życiową nauki o języku. W pedagogicznej i filozoficznej literaturze jeszcze na początku XX wieku prezentowano pogląd, że człowiek nie rozumie tego, czego nie umie językowo wyrazić. Rozwój ogólnej kultury uczniów szkół średnich zależy od rozwoju ich języka. Język jest rezerwuarem treści duchowej i materialnej, historycznego dorobku narodu. W jego wyrażeniach i zwrotach, w systemie semantycznym zawarte jest bogactwo kultury narodu. Zadaniem szkoły powinno być zatem ukształtowanie kompetencji językowej uczniów na odpowiednim poziomie. Kultura języka, sprawność językowa daje dwojakiego rodzaju korzyści: w zakresie czysto ekonomicznym, materialnym, ale też w zakresie społecznym, politycznym (jest kluczowa przy formułowaniu najzwyczajszych nawet umów handlowych, przemysłowych, spadkowych i w ogóle wszelkich aktów prawnych, równie istotną rolę należy przypisać umiejętności formułowania indywidualnych opinii na piśmie, a nawet poprawnemu używaniu interpunkcji, która decydować może o sensie wypowiedzi).

Autor podkreślał wielkie znaczenie kształtowania języka uczniów szkół ogólnokształcących, ponieważ rozwój myślenia uczniów wymaga należącego poziomu sprawności językowej, zakładał także, iż poprawne operowanie elementami systemu językowego jest miernikiem ogólnej kultury.

W związku z twierdzeniem, że uczeń nie rozumie tego, czego nie może językowo wyrazić, pedagodzy wskazywali na wagę kształcenia językowego i formułowali postulaty dydaktyczne takie jak:

- 1/ przy braku wystarczająco rozwiniętych umiejętności mówienia, uczniom należy proponować ćwiczenia w kierunku rozwoju kultury mówienia;
- 2/ przy braku zdolności językowych istnieje potrzeba specjalnego podejścia do pracy z takim uczniem⁹.

⁷ Woroniecki J. (1925), dz. cyt., s. 33–37.

⁸ Rudnicki M. (1920). *Wykształcenie językowe w życiu i w szkole*. Poznań – Warszawa: Księgarnia św. Wojciecha.

⁹ Tamże, s. 160.

W szkole średniej obok języka ojczystego nauczano także języków obcych: łaciny, greckiego, niemieckiego, francuskiego lub angielskiego, wreszcie języka rosyjskiego¹⁰. Bardzo dużo czasu przeznaczano się w szkole średniej na nauczanie wymienionych języków, jednak często nauczyciele nie osiągnęli zakładanych celów, w związku z czym wyniki nauczania były niskie. M. Rudnicki twierdził, że wśród podstawowych przyczyn braku sukcesu w uczeniu się języków obcych należy wskazać niewystarczającą znajomość języka ojczystego, bowiem nie można żądać od ucznia, ażeby opanowywał reguły gramatyczne języka obcego, nie zając dobrze własnego języka. W ślad za tymi spostrzeżeniami proponował, by zmniejszyć liczbę godzin na naukę języków obcych, zwiększyć natomiast wymiar zajęć poświęconych gramatyce i budowie języka ojczystego. W celu skutecznego wykorzystywania czasu poświęconego kształtowaniu kompetencji posługiwania się językiem obcym, trzeba w pierwszej kolejności zadbać o sprawność w zakresie języka ojczystego, ponieważ ważna jest językowa wrażliwość ucznia kształtowana na lekcjach tego języka. Jednocześnie podkreślało się znaczenie języka ojczystego także dla nauki innych przedmiotów szkolnych, szczególnie logiki oraz psychologii. Przyjmowano bowiem, że język, jako odzwierciedlenie rozwoju i stanu psychicznego człowieka, obejmuje zarówno logiczne, jak i psychologiczne komponenty. M. Rudnicki uważał, że język narodowy wyraża przeciętny rozwój psychiczno-logiczny narodu¹¹. Pod względem metodycznym nauka języka ma – podkreślał Rudnicki – praktyczne zalety w porównaniu ze wszystkimi innymi przedmiotami. Uczeń, dzięki zdobywanym kompetencjom językowym, może posługiwać się metodą indukcyjno-dedukcyjną – czynić spostrzeżenia i wyciągać wnioski, przeprowadzać samodzielne rozumowania i formułować definicje. Materiał językowy daje możliwość szerokiego stosowania metody doświadczalno-obszerności. Ani bowiem nauki przyrodnicze, ani matematyka, ani żadna inna gałąź wiedzy, wyjąwszy psychologię, nie dostarcza tak pewnego i bogatego materiału obserwacyjnego jak język ojczysty. Autor zauważa, że żaden uczeń nie obserwuje nawet 1/10 tych zwierząt i roślin, o których się uczy na zoologii i botanice. Nie widzi także komórek, zarówno roślinnych, jak i zwierzęcych, nie widzi zwierzęcego kośćca, wnętrza, mózgu, nie mówiąc już o takich zwierzętach lub roślinach, jak bakterie, gatunki grzybów lub pleśni. Tymczasem każdy uczeń na zawołanie może wypowiedzieć wyraz, zwrot lub zdanie, wreszcie zgłoskę lub głoskę¹².

Język w swoim najgłębszym sensie pełni funkcję intelektualno-woluntarystyczną, ponieważ w procesie działalności językowej kształtują się najważniejsze cechy charakteru: wolność, podejmowanie decyzji oraz odpowiedzialność. Podczas nauki języka uczeń szkoły średniej poznaje swoistość danej kultury. Można

¹⁰ Rudnicki podkreślał natomiast, że bliski zapewne jest czas, kiedy na terenach językowych – rosyjskim i litewskim – będzie należało się uczyć języka litewskiego i rosyjskiego. Można dodać, że w okresie międzywojennym nauka języka ruskiego była wprowadzana w utrakwistycznych gimnazjach galicyjskich.

¹¹ Rudnicki M., dz. cyt., s. 36.

¹² Tamże, s. 43.

zatem powiedzieć, że język ojczysty staje się centrum edukacji w ogóle, kształci umysł i uwagę, upodobania estetyczne i postawy moralne.

M. Rudnicki podkreślał, że nauczanie języka ojczystego powinno stanowić zamkniętą całość, ponieważ nie wszyscy absolwenci szkół średnich kontynuują studia na uczelniach wyższych czy zawodowych. Młodzież musi tyle wiadomości wynieść z nauki o języku ojczystym, aby była zdolna, także samodzielnie, zajmować się aktualnymi zagadnieniami ważnymi społecznie i istotnymi w środowisku młodzieży¹³.

Metody nauczania języka polskiego w szkole średniej okresu międzywojennego były uwarunkowane ogólnymi wymogami dydaktyki, celami i treścią nauki języka ojczystego. Z punktu widzenia metodycznego cele i treści nauczania języka ojczystego uznawano za ściśle powiązane, przyjmując, że treść podporządkowuje się celom nauki języka ojczystego, pojmowanego jako instrument kultury, zwłaszcza zaś jako tworzywo literatury¹⁴. Należy podkreślić, że metody empiryczne w nauczaniu językowym odwoływały się do różnicowanych wyobrażeń zmysłowych, odpowiadających płaszczyznom funkcjonowania języka (wzrok – słuch – dotyk – ruch). Przed rozpoczęciem nauki języka pisanego szczególną wagę przywiązywano do spostrzeżeń wzrokowych, postulując, by:

- 1) nauczyć uczniów wszystkich potrzebnych znaków – wzrokowych obrazów;
- 2) nauczyć zestawiać obrazy wzrokowe i odpowiednie pojęcia, zwłaszcza znaki interpunkcyjne;
- 3) stwierdzić, czy uczniowie dobrze i odpowiednio łączą obrazy wzrokowe liter pisanych i drukowanych z obrazami słuchowymi – dźwiękami.

Dalej metodycy polecali pracować z wrażeniami słuchowymi, zwracać uwagę uczniów na różnice pomiędzy językiem mówionym i pisanym. Według M. Rudnickiego wrażenia słuchowe są ważne w porównywaniu wymowy własnej i obcej. Trzeci etap nauczania języka pisanego odwoływał się do doznań ruchowych uczniów związanych z ruchami narządów mowy przy wymawianiu poszczególnych dźwięków i wyrazów, a także ruchami ręki podczas pisania. Zalecano, by nauczyciele podczas prowadzonych ćwiczeń utrwalających i doskonalących kształtowali u uczniów świadomość tego, że język jest systemem znaków.

Naukę gramatyki metodycy innowatorzy proponowali rozpoczynać od wyjaśnienia materiału najbardziej złożonego, a dopiero później przechodzić do prostszych kwestii. W praktyce oznaczało to wychodzenie od analizy zdań, ponieważ dla wszystkich bardziej zrozumiałe jest zdanie, a nie głoska. Głoska – jak wskazywano – jest pojęciem najbardziej abstrakcyjnym w języku, dlatego właśnie należy na niej kończyć, a nie zaczynać od niej¹⁵.

Interesująca była w tym okresie debata na temat roli definicji pojęć gramatycznych w nauczaniu. Wskazywano, że ich pamięciowe opanowywanie nie daje

¹³ Tamże, s. 82.

¹⁴ Tamże, s. 104.

¹⁵ Tamże, s. 113.

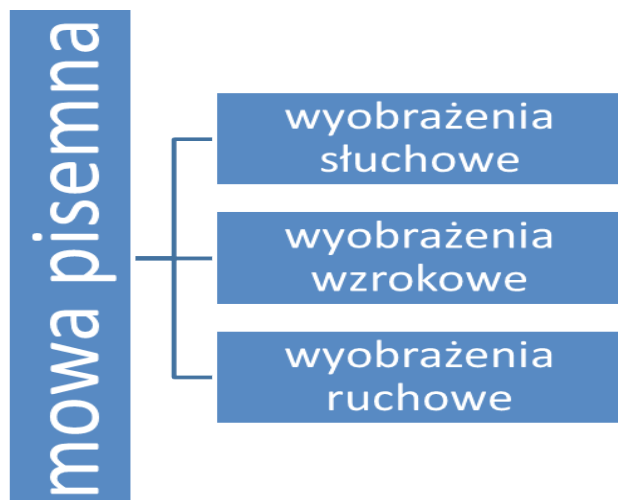
żadnych korzyści. M. Rudnicki zauważył, że sama definicja nie posiada wielkiego znaczenia i nie na tym polega jej wartość, że się ją pamięta, ale na jej praktycznym zastosowaniu. Bez definicji niemożliwe byłoby wykorzystywanie w nauczaniu gramatyki metody dedukcyjnej. W procesie uczenia się utarte pojęcia ulegają mechanizacji, zaś pojęcia świeżo nabyte albo nabywane są żywe, mogą być zastosowane w życiu, np. w rozwiązywaniu problemów. Pojęcie, wyobrażenie łatwiej nabyć i wbudować w system już posiadanej wiedzy o świecie, jeśli człowiek samodzielnie dochodzi do jego wyodrębnienia i zrozumienia. Staje się ono wtedy niejako jego indywidualną własnością, indywidualnym wytworem. Ten punkt widzenia prowadzi do wniosku, że metoda heurystyczna (sokratyczna, wydobywająca, erotematyczna, pytająca, dialogowa) jest najlepszą drogą rozwoju umysłowego.

W omawianym okresie często stawiano ogólne pytanie metodyczne o to, czy stosować w nauczaniu akroamatyczny sposób przekazu wiedzy, czy ćwiczenia z podręcznika. M. Rudnicki, odwołując się do doświadczeń praktycznych, doszedł do wniosku, że najbardziej wskazane byłoby korzystanie na lekcjach z podręcznika, wykład natomiast powinien być wykorzystywany tylko jako komentarz do twierdzeń podanych w książce dla ucznia. Poznane i objaśnione pojęcia oraz twierdzenia z zakresu nauki o języku należy utrzymywać na konkretnym materiale językowym, najpierw tym podanym w podręczniku gramatyki, a następnie na przykładach z tekstów, np. wypisów z literatury. Ten sposób postępowania daje wiele korzyści, bowiem nauczyciel pozostaje wyłącznie organizatorem sytuacji dydaktycznej, w której uczeń samodzielnie dochodzi do wiedzy i umiejętności. Metoda heurystyczna, zdaniem M. Rudnickiego, utrzymywała uczniów w intelektualnym napięciu i pobudzała ich myślenie. Korzyści wynikające z jej wykorzystania, m.in. w pracy z podręcznikiem, ujął w następujących punktach:

- 1/ uczniów przyzwyczajają się do używania książek i do zastanawiania się krytycznego oraz analitycznego nad tym, co w tych książkach jest zawarte;
- 2/ podręcznik stanowi kompendium podstawowej, wyspecyfikowanej i pewnej (bez błędów) wiedzy (pojęć, twierdzeń) oraz przykładów, co może ułatwić uczniom zrozumienie nowej wiedzy i zapamiętanie jej;
- 3/ uczniowie, odnosząc się do tekstu podręcznikowego i jego układu, wprawiają się w analizę twierdzeń i pojęć, co ma wielkie znaczenie w kształtowaniu umiejętności logicznego myślenia, a także wyrażania własnych przemyśleń;
- 4/ uczniowie powinni uważnie odnosić się do treści podręcznika, odnajdując w nim odpowiedzi na pytania stawiane przez nauczyciela.

Wskazany sposób pracy, jak twierdził M. Rudnicki, przynosi także korzyści nauczycielowi. Stosując *heurezę*, ma możliwość prowadzenia dokładnych obserwacji uczniów, ich indywidualnych postępów i rozwoju.

W nauce języka pisanego najczęściej wykorzystywano w szkołach streszczenie, dyktando, przepisywanie z podręcznika, odwołując się do wyobrażeń słuchowych, wzrokowych i ruchowych uczniów (zob. rysunek 1).



Rysunek 1. Mowa pisemna

Łączenie doświadczeń wzrokowych, ruchowych i słuchowych uczniów wykorzystywano na przykład w procesie wprowadzania nowych wyrazów, stosowano przy tym określone zalecenia: 1) uczniowie powinni dobrze słyszeć wyraz; 2) wymówić go; 3) przeczytać w druku; 4) przeczytać w piśmie; 5) napisać (odwzorować lub zapisać ze słuchu). Na każdym z wskazanych etapów pracy uczeń powinien znać znaczenie wyrazu. Dopiero uwzględnienie wszystkich elementów daje pewność, że uczniowie wyraz znają¹⁶.

W literaturze metodycznej, poświęconej nauczaniu języka ojczystego, podkreśla się, że należy uczyć języka, a nie gramatyki. Rudnicki uważał, że nie jest ważne, czy języka uczy się poprzez odniesienie do konkretnego tekstu, czy też z wykorzystaniem podręcznika gramatyki, natomiast istotne jest, by definicje bądź reguły gramatyczne, podane w podręczniku albo sformułowane przez ucznia w procesie analizy tekstu, uczeń zawsze dobrze zrozumiał. Podręcznik, opisujący zasady gramatyki, jest doskonałym wsparciem w procesie dochodzenia i upewniania się co do właściwego rozumienia pojęć i reguł. Gramatyka ma podwójne znaczenie: teoretyczne, dając opis budowy języka, a także praktyczne, umożliwiając kształtowanie umiejętności poprawnego wypowiadania się zarówno w mowie, jak i w piśmie.

W okresie międzywojennym naukowcy prowadzili liczne dyskusje na temat poprawności językowej i kultury języka. Zapożyczenia z języków obcych (germanizmy, galicyzmy, łacinizmy) traktowano jako niepożądane. W Polsce tendencje purystyczne były przejawem postaw patriotycznych¹⁷.

W metodyce zakładano ponadto, iż wyrobieniu językowo-stylistycznym i osiągnięciu językowej biegłości najlepiej służą ćwiczenia w pisaniu i samodzielne

¹⁶ Tamże, s. 141.

¹⁷ Tamże, s. 149.

tworzenie tekstów. Uznawano, że podczas wykonywania tego rodzaju zadań najlepiej uświadamiamy sobie zależność między językiem a myśleniem, którą można wyrazić za pomocą formuły: nie rozumiemy dobrze tego, czego nie możemy językowo wyrazić. Dlatego zadaniem nauczycieli było dołożyć wszelkich starań, żeby uczniowie posiadali rzetelną wiedzę językową i umiejętność praktycznego stosowania poznanych reguł. Podkreślano, iż uczenie wypowiadania się w mowie i w piśmie jest w istocie uczeniem logicznego rozumowania. Postulowano takie formy pracy uczniów, które umożliwiałyby im wzajemne uczenie się – formy zbliżone do tego, co we współczesnej dydaktyce określamy jako koleżeńskie sprawdzanie i ocenianie. Podczas specjalnie dobranych ćwiczeń z ortogramami proponowało się uczniom pracę w grupach trzyosobowych: pierwszy uczeń sprawdzał pracę swego sąsiada i poprawiał błędy granatowym kolorem, drugi zaś sprawdzał to samo zadanie i korygował błędy kolorem czerwonym. Proces kontrolował nauczyciel.

W pracy nad kształtowaniem umiejętności językowych uczniów wagę przywiązywano do różnicowania stawianych uczniom celów i kryteriów oceny ich pracy. Na przykład przy streszczaniu bądź recytowaniu utworów analizowano precyzyjnie określone aspekty wykonania: wymowę, dykcję, poprawność gramatyczną i stylistyczną, stosowanie odpowiedniej leksyki.

W rozwijaniu umiejętności stylistycznego ukształtowania tekstów wykorzystywano czytanie i uczenie się na pamięć utworów klasyków. Zalecano jednak, by metodę tę stosować w połączeniu z *heurezą* oraz metodami indukcyjno-dedukcyjnymi.

Pisemne wypracowania odgrywały wielką rolę w nauczaniu i wychowaniu uczniów szkół średnich, ponieważ ujawniały rozwój duchowy dziecka. Według H. Rowida pisanie wypracowań nie tylko kształtuje kompetencje w zakresie gramatyki, ale rozwija też umiejętność indywidualnego wyrażania uczuć i formułowania opinii oraz wartościowania¹⁸. Wskazywał, że tematy wszelkich prac nie powinny być sztamkowe, nie powinny też odwoływać się wyłącznie do utworów literackich. W celu wyćwiczenia umiejętności budowania określonych gatunków tekstów wykorzystywano proste tematy: „Opis mojego pióra”, „Mój ołówek”, „Biurko, przy którym się uczę”. Czasami proponowano też inne zadania: „Opisać szczegółowe znaczenie wyrazów *wół, osioł, baran, zerwać się* itp.”¹⁹ Jednak za najbardziej wartościowe uznawano tematy powiązane z sytuacjami życiowymi, codziennym otoczeniem dziecka: z życiem w domu, w szkole, spostrzeżeniami ze spacerów i wycieczek, z głównymi wydarzeniami w rodzinnej miejscowości i w kraju ojczystym, świętami kościelnymi i państwowymi, a w przypadku starszych uczniów – pokazujące stosunek młodzieży do problemów moralnych, społecznych, narodowych i ogólnoludzkich. Poniżej kilka przykładów:

¹⁸ Rowid H. (1920). *Z metodyki wypracowań pisemnych (zbiorek wolnych ćwiczeń dzieci)*. Lwów – Warszawa: Książnica Polska, s. 17.

¹⁹ Rudnicki M., dz. cyt., 150.

*Jutro mamy wolny dzień.
Mama ma dzisiaj dużo pracy, bo jutro będzie niedziela.
Czy byłeś/byłaś z matką na targu i co tam widziałeś/widziałaś?
Moje kwiaty na parapecie.
Na naszym podwórku jest bardzo wesoło.
O czym powinna pamiętać matka, kiedy nadchodzi zima?
Czy chciałbyś mieć ulubieńca domowego? Opisz, jakbyś dbał o niego.
Czy masz obrazy? Napisz, które z nich najbardziej ci się podobają
i dlaczego²⁰.*

W celu rozwijania wyobraźni i umiejętności formułowania ścisłych, zwięzłych wypowiedzi wiązano ćwiczenia stylistyczne z formami ekspresji twórczej – uczniowie rysowali, przygotowywali wyklejanki, a nawet amatorskie zdjęcia ilustrujące wyrażane językowo (w wypracowaniach) treści. Metodocy omawianego okresu wskazywali na potrzebę uwzględniania specyfiki rozwojowej dziecka w procesie wartościowania jego samodzielnej pracy. Uznawano, że poprawki i skreślenia pojawiające się w pracach dzieci nie mogą wpływać na ocenę, bowiem myślenie dziecka przebiega szybciej niż proces zapisu myśli. Rekomendowano też, by omawianie i sprawdzanie dowolnych ćwiczeń stylistycznych było przeprowadzane na zajęciach w obecności uczniów, z zachowaniem taktu pedagogicznego i poszanowaniem wrażliwości dzieci²¹.

Analizując podstawowe metody oraz tendencje w kształtowaniu umiejętności językowych uczniów polskich szkół okresu międzywojennego, można dojść do wniosku, że kształcenie posługiwania się językiem pisanym i mówionym uwzględniało prawidłowości przyswajania struktur językowych przez dziecko i jego rozwój psychiczny oraz sposób postrzegania świata.

²⁰ Rowid H., dz. cyt., s. 26.

²¹ Rowid H., dz. cyt., s. 55.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

Recenzja książki:

Małgorzata Dubis, *Pedagogiczne uwarunkowania agresji dzieci i młodzieży. Rodzina – Szkoła – Cyberprzestrzeń – Uzależnienia*, Lublin 2016, Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie, ss. 150

Przedłożona do recenzji książka stanowi nowoczesne studium o charakterze pedagogicznym, koncentrujące się na problematyce agresji dzieci i młodzieży. Autorka wybrała cztery zasadnicze obszary naukowej refleksji. Pierwszy z nich dotyczy rodziny, drugi szkoły, trzeci cyberprzestrzeni, a czwarty niektórych uzależnień. Warto z uznaniem podkreślić, iż praca ta otwiera nowy obszar dla pedagogiki – problematykę agresji wśród dzieci i młodzieży.

Praca jest napisana starannie i poprawnie od strony stylistycznej. Autorka poświęciła wiele uwagi na dobór odpowiedniego słownictwa. Adekwatnie odwołuje się do literatury przedmiotu. Mogą pojawić się jedynie nieliczne błędy, które niewątpliwie zostaną poddane korekcie wydawniczej. W warstwie kompozycyjnej książka również zasługuje na duże uznanie. Wszystkie jej części są podzielone na cztery równoważne rozdziały. Do tego dochodzi bardzo syntetyczny wstęp i zakończenie oraz obszerna bibliografia, która została dostosowana do merytorycznej strony monografii.

Pierwszy rozdział pracy dotyczy podstawowej problematyki agresji. Autorka z ogromnym znanstwem dokonuje analizy poszczególnych rodzajów definicji agresji. Definicje te wywodzą się z różnych szkół i nurtów psychologicznych i pedagogicznych. Bardzo dokładnie zostały także zaprezentowane poszczególne typologie agresji. Podział agresji bazuje na wielu różnorodnych kryteriach podziału. Na uznanie zasługuje również etiologia agresji, ale szczególny akcent położony jest na podstawowe źródło, jakim jest naturalny system rodzinny. Wiele miejsce Autorka poświęciła terapii agresji z uwzględnieniem programów profilaktycznych pierwszego, drugiego i trzeciego rzędu.

Drugi rozdział poświęcony został agresji dzieci i młodzieży w systemie rodzinnym. Autorka za punkt wyjścia naukowej refleksji nad agresją przyjęła rozumienie rodziny jako systemu rodzinnego. Bardzo dokładnie i precyzyjnie zostały zaprezentowane właściwości systemu rodzinnego. Innym bardzo ciekawym problemem poruszonym w tym rozdziale jest geneza agresji dzieci i młodzieży

w systemie rodzinnym. Autorka słusznie uważa, iż źródłem agresji, która jest przejmowana przez dzieci, są agresywnie zachowujący się rodzice, osoby bliskie i zaprzyjaźnione w jakikolwiek sposób z rodziną. Wychowanie rodzinne jest bardzo specyficzne i stanowi podstawową bazę dla wychowania przez inne środowiska i podmioty wychowawcze. Adekwatne wychowanie rodzinne daje podstawę pod dalszy rozwój młodego człowieka, który w codziennym życiu nie przyjmuje postaw związanych z jakąkolwiek agresją czy też aktami przemocy. Istotną kwestią w wychowaniu rodzinnym bez agresji jest profilaktyka agresji. Ważna jest zwłaszcza profilaktyka pierwotna, która sięga do zjawiska, nawet wtedy, kiedy ono jeszcze nie występuje. W tym przypadku chodzi właśnie o agresję. System rodzinny ma tę przewagę nad innymi środowiskami wychowawczymi, że ma kontakt z dzieckiem jako podmiotem wychowawczym od jego urodzenia aż do lat dorosłych. Profilaktyka rodzinna może sięgać również w ostateczności do poziomu drugiego i trzeciego.

Trzeci rozdział poświęcony jest agresji w szkole i w grupie rówieśniczej. Dotyczy subkultury młodzieżowej jako źródła agresji szkolnej. Autorka w precyzyjny sposób analizuje wybrane subkultury młodzieżowe pod kątem ich destruktywnej natury, która z kolei w znaczący sposób generuje agresję. Agresja szkolna dzieci i młodzieży w sytuacji odrzucenia społecznego to kolejny element tego rozdziału. Proces odrzucenia społecznego jest bardzo ważnym źródłem pojawiania się agresji wśród dzieci i młodzieży. Istotnym elementem w tym rozdziale jest analiza związku między agresją szkolną dzieci i młodzieży a relacją interpersonalną nauczyciel – uczeń.

W tym przypadku ważną rzeczą jest zwrócenie uwagi na dwa podmioty wychowawcze, jakimi są: nauczyciel i uczeń. Nauczyciel ma sporo atutów związanych z minimalizowaniem agresji lub jej likwidowaniem w zachowaniu dzieci i młodzieży. Uczeń zaś bez nawiązania relacji interpersonalnej z nauczycielem nie ma szans na pracę związaną z zachowaniami agresywnymi.

Współczesne szkoły tworzą wiele programów profilaktycznych nastawionych na radzenie sobie z problemem agresji u dzieci i młodzieży, niestety, zdaniem Autorki skuteczność podejmowanych działań jest bardzo niska.

Rozdział czwarty zawiera bardzo ciekawą problematykę agresji w cyberprzestrzeni jako zagrożenia dla wychowania dzieci i młodzieży. Jest on bardzo oryginalny i interesujący z rozbudowaną strukturą. Autorka zwraca uwagę na podstawowe terminy, a następnie przechodzi do kwestii pozycji dzieci i młodzieży w cyberprzestrzeni i ich ewentualnych zagrożeń. W dalszej kolejności Autorka podejmuje zagadnienie agresji i przemocy jako jednego z wybranych zachowań w cyberprzestrzeni. Interesujący wydaje się problem wychowania i komunikacji w cyberprzestrzeni. Jest to tematyka nowa, ale równocześnie bardzo trudna. Oryginalnym zagadnieniem, podjętym z ogromnym zapałem w tej książce, jest agresja i przemoc elektroniczna w cyberprzestrzeni. Nie mniej interesująca jest problematyka gier komputerowych jako źródła cyberagresji. Rozdział kończy się

refleksją nad pedagogicznymi problemami dzieci, które stają się ofiarami cyberagresji.

Ostatni, piąty rozdział dotyczy agresji dzieci i młodzieży w sytuacjach wybranych uzależnień. Autorka zwróciła szczególną uwagę na uzależnienie od narkotyków w kontekście agresji u dzieci i młodzieży. Następnie zajęła się analizą związku między uzależnieniem od alkoholu a agresją u dzieci i młodzieży. Podjęła też kwestię: uzależnienie od sekt a agresja u dzieci i młodzieży, a w ostatniej części rozdziału odniosła się do uzależnienia od seksu wobec agresji u dzieci i młodzieży. Wymienione powyżej rodzaje uzależnienia pokazują interesujący związek powstający między mechanizmem uzależnienia a agresją i przemocą pojawiającą się u dzieci i młodzieży. Wydaje się, iż w literaturze przedmiotu brakowało tego typu refleksji z ukazaniem korelacji: uzależnienie a poziom agresji i przemocy.

Całość książki zamyka się bardzo koherentnym zakończeniem, w którym ukazana jest perspektywa dalszych refleksji teoretycznych i badań empirycznych. Książka opatrzona jest bardzo bogatą, aktualną bibliografią.

Książka jest pracą nie tylko staranną, ale wartościową i oryginalną od strony merytorycznej. Ma charakter nie tylko przeglądowy, ale odwołuje się do licznych badań polskich i zagranicznych dotyczących problematyki agresji. Całość analizowanych badań wkomponowuje się doskonale w całą ideę i zamysł pisarski Autorki. Książka jest znaczącym osiągnięciem Autorki. Podejmuje trudne problemy pedagogiczne i psychologiczne oraz konstruuje czytelny i oryginalny obraz współczesnej rzeczywistości wychowawczej dzieci i młodzieży. Książka zapełnia lukę na pedagogicznym rynku wydawniczym.

Biorąc pod uwagę ocenę niniejszej monografii uważam, że zasługuje na szczególną uwagę, zwłaszcza pedagogów, psychologów, socjologów oraz specjalistów z obszaru mediów społecznych.

Małgorzata Dubis

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Marian Zdzisław Stepulak

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Sprawozdanie z I Międzynarodowej Konferencji Naukowej nt. *Pedagogiczne uwarunkowania zachowań ryzykownych: «Teraźniejszość i przyszłość»*. Lublin, 17 marca 2017 roku. Wydział Pedagogiki i Psychologii Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie

W czasie otwarcia konferencji Prodziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji – dr Małgorzata Dubis wypowiedziała następujące słowa: *Szanowni Państwo cieszę się bardzo, widząc tak wspaniałe grono osób zainteresowanych naszą konferencją. Wydaje się, iż jedną z przyczyn takiego zainteresowania jest problematyka konferencja, jakże ważna i aktualna na początku XXI wieku. Zachowania ryzykowne to bardzo specyficzny problem, który stanie się przedmiotem naukowej refleksji naszych znakomitych prelegentów. Będziemy wglębiać się w istotę i filozoficzną naturę tych zachowań. W tym kontekście warto przytoczyć słowa poety: „Dla mnie największym dramatem jest dramat wolnej woli człowieka, dramat wyboru pomiędzy dobrem a złem. Dramat moralności. Jakie to przerażające, że to nie zwierzę, lecz człowiek może mordować, krzywdzić, wywołać wojnę. Ale przecież i w świecie upadającego człowieka można dostrzec tyle poświęcenia, miłości, dobroci i żalu”¹. Właśnie ten ostatni aspekt daje nadzieję i stanowi swoiste remedium na dramat związany z negatywną stroną zachowań ryzykownych. Będziemy zatem mówić nie tylko o negatywnej stronie tych zjawisk, ale o nadziei na lepsze jutro.*

Dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji stwierdził: *W programie konferencji pojawia się podstawowy termin „zachowanie ryzykowne”, sędzę, iż przy tej okazji warto byłoby zatrzymać się przez chwilę przy samym terminie „zachowanie”. Można powiedzieć, że „Zachowanie się, to aktywność o charakterze podmiotowym, za pomocą której człowiek reguluje swoje stosunki z otoczeniem”². Rozróżniamy następujące typy zachowania się: 1) reaktywne, będące elementarną, mimowolną reakcją na bodźce, skuteczną w sytuacjach stereotypowych, ustabilizowanych i powtarzalnych; 2) celowe, będące organizacyj-*

¹ Twardowski J. (2007). *Budzić nadzieję*. Warszawa, s. 58.

² A. Januszewski A. (2014). *Zachowanie się*. W: *Encyklopedia katolicka*. Tom XX, Lublin: TN KUL, s. 1164–1165.

nie wyższą formą zachowania się, przystosowania do sytuacji niestereotypowych, zmiennych i jednorazowych, jest ukierunkowane na osiągnięcie określonego stanu końcowego; 3) emancypujące, prowadzące do poszerzania podmiotowej wolności, czyli dojrzałej samodzielności; 4) przesadne, charakteryzujące się bezpodstawnym znaczeniowym wiązaniem reakcji ze wzmacniającym ją zdarzeniem bodźcowym (człowiek dostrzega związku przyczynowe tam, gdzie w rzeczywistości wcale ich nie ma); 5) zbiorowe, stanowiące rezultat społecznej interakcji. Nie warto teraz analizować pojęcia „zachowania ryzykowne” bowiem takie analizy pojawią się w trakcie konferencji, kiedy nasi znakomici goście ukażą oryginalne i bardzo szerokie spectrum tego zjawiska. I Międzynarodowa Konferencja Naukowa pt. „Pedagogiczne uwarunkowania zachowań ryzykownych: teraźniejszość i przyszłość” ma zrealizować podwójny cel. Po pierwsze ma ukazać etiologię, diagnozę, typologię, profilaktykę, leczenie i terapię zachowań ryzykownych. Po drugie ma odkryć nowe wymiary i obszary badań nad charakterystycznymi rysami zachowań ryzykownych. Nie wszystko da się przewidzieć, codzienna rzeczywistość może nas zaskoczyć i zadziwić, ale nasze dotychczasowe doświadczenia nie mogą zostać zmarnowane, ale raczej w pełni wykorzystane.

Podjęmując naukową refleksję warto mieć w świadomości następujące słowa: *Duża wiedza czyni skromnym, mała zarozumiałym. Puste kłosa dumnie wznoszą się ku niebu, kłosa pełne ziarna w pokorze chylą się ku ziemi* (Erskine Caldwell). W duchu tych słów M. Dubis życzyła uczestnikom konferencji dużo satysfakcji z naukowych spotkań, nawiązania nowych naukowych znajomości, prowadzących do współpracy w kontekście istotnego społecznie problemu, jakim są zachowania ryzykowne.

Konferencję otworzyła sesja plenarna pt. *Wielowymiarowe spojrzenie na zjawisko zachowań ryzykownych*. Punktem odniesienia podjętych rozważań były podstawowe podmioty wychowania: rodzina, szkoła, uczelnia, grupa rówieśnicza. W sesji plenarnej wzięli udział profesorowie z różnych ośrodków akademickich z Polski i zagranicy. Następnie odbyły się cztery sesje tematyczne:

1. *Agresja i przemoc jako przejawy zachowań ryzykownych.*
2. *Zachowania ryzykowne i ich profilaktyka.*
3. *System rodzinny a zachowania ryzykowne.*
4. *Różnorodność uwarunkowań zachowań ryzykownych.*

Przewidziane zostały również warsztaty prowadzone przez przedstawiciela policji dr Sławomira Fronca z Komendy Powiatowej Policji w Krasnymstawie oraz przez psychologa dr Małgorzatę Artymiak, dyrektora Psychologicznego Centrum Diagnostyki i Terapii Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie.

Na sesji plenarnej, pt. *Wielowymiarowe spojrzenie na zjawisko zachowań ryzykownych*, .moderatorami byli: prof. zw. dr hab. Bożena Muchacka (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie), ks. prof. zw. dr hab. Jarosław Michalski (UKSW Warszawa), prof. dr hab. Jolanta Karbowniczek (Akademia Ignatianum Kraków) oraz ks. prof. dr hab. Marian Zdzisław Stepulak (WSEI w Lublinie). Jako

pierwszy wystąpił prof. dr hab. Zbigniew Gaś (WSEI w Lublinie) z referatem pt. *Jaką szansę na zdrowy rozwój ma dziecko w pogubionym społeczeństwie?* Autor odniósł się do paru znaczących obszarów wychowawczych, w których mogą pojawiać się zachowania ryzykowne, jednocześnie odwołał się do pewnych zasad i strategii o charakterze profilaktycznym. Prof. zw. dr hab. Bożena Muchacka (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie) podjęła temat: *Znaczenie obecności rodziców w przeciwdziałaniu zachowaniom ryzykownym dzieci*. Podkreśliła ogromną rolę systemu rodzinnego jako fundamentalnego podmiotu wychowawczego. Rodzina wypełnia funkcję związaną z działaniami profilaktycznymi w kontekście zachowań ryzykownych. Jako trzeci wystąpił ks. prof. zw. dr hab. Jarosław Michalski (UKSW w Warszawie), podejmując zagadnienie: *Między humanizmem a nihilizmem. Rola współczesnej szkoły w wychowaniu seksualnym młodzieży*. Zwrócił uwagę na szereg mankamentów, które pojawiają się w praktyce edukacyjnej współczesnej szkoły w wymiarze wychowania do dojrzałej seksualności młodych ludzi. Pierwszą część sesji zamknęło wystąpienie prof. dr hab. Teresy Sołtysiak (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy) nt. *Zachowania ryzykowne w kontaktach seksualnych studentów*. Autorka przedstawiła swoje najnowsze badania o charakterze socjologicznym dotyczące ryzykownych zachowań seksualnych.

W drugiej odsłonie sesji plenarnej wystąpił prof. dr hab. Vladimir Yanchuk (Academy of Postgraduate Education w Mińsku na Białorusi), który zapoznał zebranych z problematyką komunikacji dialogicznej w profilaktyce zachowań ryzykownych. Kategoria dialogu osobowego jest dla profesora fundamentalną kwestią dla wszelkich działań o charakterze profilaktycznym i terapeutycznym. Prof. dr hab. Jolanta Karbowniczek (Akademia Ignatianum Kraków) swoje wystąpienie pt. *Pedagogiczny wymiar zachowań ryzykownych dzieci w wieku wczesnoszkolnym* poświęciła zachowaniom najmłodszych uczniów. Ta kwestia staje się bardzo poważnym wyzwaniem dla współczesnej polskiej szkoły i wszystkich pedagogów. Coraz większa liczba dzieci podejmuje tego rodzaju zachowania, a realizowane przez szkołę działania profilaktyczne nie odnoszą oczekiwanego rezultatu. Podobny temat, w referacie pt. *Zagrożenia w przestrzeniach życia dziecka. Profilaktyczne zadania nauczycieli i edukacji*, podjęła prof. dr hab. Hanna Żuraw (Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie). Podkreślała ogromną rangę profilaktyki szkolnej wobec zachowań ryzykownych, która powinna być podejmowana przez kompetentnych nauczycieli. Prof. dr hab. Anatol Wychruszcz (Uniwersytet w Tarnopolu na Ukrainie) wygłosił referat nt. *Zachowania ryzykowne w czasach wojny hybrydowej*, zwracając szczególną uwagę na destruktywny wpływ cyberprzestrzeni na zachowania dzieci i młodzieży. Sesję plenarną zakończył prof. dr hab. Eugeniusz Moczuk (Politechnika Rzeszowska) wykładem: *Między patologią społeczną a problemami społecznymi. Analiza zagadnienia w odniesieniu do kategorii współczesnej młodzieży szkolnej*. Autor podkreślił pewne różnice, ale tak-

że wspólne obszary naukowej refleksji nad normą i patologią życia społecznego w kontekście zachowań ryzykownych.

Druga część konferencji odbywała się w czterech równoległych sesjach tematycznych. Pierwsza z nich nosiła tytuł *Agresja i przemoc jako przejawy zachowań ryzykownych*. Moderatorami byli: dr Małgorzata Sitarczyk (WSEI w Lublinie); dr Marzena Kowaluk-Romanek (UMCS w Lublinie); dr Jacek Łukasiewicz (WSEI w Lublinie). Mgr Joanna Kata (UMCS w Lublinie) w referacie pt. *Zachowania agresywne współczesnej młodzieży w virtualnej przestrzeni* zwróciła uwagę na mechanizmy generowania agresji w cyberprzestrzeni. Dr Małgorzata Sitarczyk (WSEI w Lublinie) skoncentrowała swoją uwagę na postawach ojcowskich w kontekście zachowań agresywnych młodzieży. Odniosła się do toczącej się od dawna dyskusji na temat pierwotnych źródeł agresji. Doświadczenie i stosowanie przemocy przez nieletnich i młodzież szkolną było przedmiotem wystąpienia studentki Agnieszki Pytki (UMCS w Lublinie). Autorka operowała ciekawymi danymi z badań własnych. Dr Alena Marczenko (Brzeski Państwowy Uniwersytet im. A.S. Puszkina na Białorusi) w swoim referacie odniosła się do postaw studentów – przyszłych psychologów i prawników – wobec nieletnich przestępców. Jest to bardzo aktualne zagadnienie podejmowane przez białoruskich naukowców. Z kolei referat pt. *Sport w profilaktyce zachowań agresywnych* został wygłoszony przez dr Marzenę Kowaluk-Romanek (UMCS w Lublinie). Autorka podkreśliła ogromne znaczenie sportu w minimalizowaniu zachowań agresywnych. Dr Alicja Olszak (WSEI w Lublinie) w referacie nt. *Poziom empatii a zachowania agresywne młodzieży gimnazjalnej*, zauważyła, iż empatia jako umiejętność „wchodzenia” w osobowe położenie drugiego człowieka może stanowić swoiste antidotum na zachowania agresywne. *Stan przemocy wśród dzieci w liceum ukraińskim* to swoisty raport dotyczący sytuacji w ukraińskich szkołach średnich, przedstawiony przez dr Irynę Sydoruk (Wschodnioeuropejski Uniwersytet im. Lesi Ukrainki w Łucku, Ukraina). Dr Jacek Łukasiewicz (WSEI w Lublinie) zaprezentował ciekawy referat nt. *Radzenie sobie z emocjami negatywnymi przez młodzież używającą telefonów komórkowych i smartfonów*. W konkluzji podkreślił, iż młodzież pozostająca w uzależnieniu od telefonów i smartfonów charakteryzuje się podwyższonym poziomem negatywnych emocji. Albert Diaz (Hiszpania) przedstawił kwestię zachowań ryzykownych na podstawie badań realizowanych w Hiszpanii i na Słowenii. Opracowanie nosiło tytuł: *Professional interests of young people as a protective factor against risky behaviour covered by the Sanish and Slovenian career nocsulting in the CaT model*. Ponownie wystąpił dr Jacek Łukasiewicz (WSEI w Lublinie) z referatem: *Wartości cenione przez gimnazjalistów polskich i słoweńskich objętych doradztwem karier w modelu CaT w kontekście profilaktyki zachowań ryzykownych*. Na koniec sesji wystąpiła mgr Monika Deja (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy), poruszając temat: *Plany życiowe a samoocena i percepcja postaw rodzicielskich w kontekście zachowań agresywnych uczniów liceum i technikum województwa kujawsko-pomorskiego*. Autorka w rze-

czowy i interesujący sposób zaprezentowała rezultaty własnych badań nad agresją wśród współczesnej młodzieży szkolnej.

Druga sesja tematyczna nosiła tytuł: *Zachowania ryzykowne i ich profilaktyka*. Moderatorami tej sesji byli: prof. dr hab. Wioletta Tuszyńska-Bogucka (WSEI w Lublinie); dr Halina Bejger (PWSZ w Chełmie); dr Anna Szulc (Uniwersytet Medyczny w Lublinie). Jako pierwsza wystąpiła doc. dr Inessa Filippowa (Wschodnioeuropejski Uniwersytet im. Lesi Ukrainki w Łucku na Ukrainie) z referatem nt. *Nieformalne relacje interpersonalne: wymiary, normy i dysfunkcje*. Przedstawiła współczesne trendy w badaniach psychologicznych prowadzonych w zachodniej Ukrainie. W następnej kolejności zabrała głos prof. dr hab. Wioletta Tuszyńska-Bogucka (WSEI w Lublinie). Jej wystąpienie nosiło tytuł: *Czy sukces ma rozmiar XS? Syndrom gotowości anorektycznej jako nowe zagrożenie funkcjonowania dzieci i młodzieży*. W referacie szczególna uwaga została zwrócona na zaburzenia zachowania jako zachowania ryzykowne. Prof. zw. dr hab. Lidia Łysiuk (Brzeski Państwowy Uniwersytet im. A.S. Puszkina na Białorusi) wygłosiła wykład pt. *Rozwój seksualności w okresie adolescencji: wyzwania i ryzyko*. Przedstawiła w nim najnowsze badania młodzieży białoruskiej. Mgr Konrad Harasim (UMCS Lublin i Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach) wygłosił referat nt. *Profilaktyka presuicydalna w szkole – współczesne kierunki*. Zostały w nim ukazane najnowsze trendy badań w dziedzinie suicydologii młodzieży. Dr Nadija Antoniuk oraz dr Volodymir Antoniuk (Wschodnioeuropejski Uniwersytet im. Lesi Ukrainki w Łucku na Ukrainie) wygłosili referat nt. *Profilaktyka pierwotna młodzieży uzależnionej od komputera*, w którym przedstawili tendencje we wczesnej profilaktyce uzależnienia od komputera. Mgr Katarzyna Anna Małysz (doktorantka) zajęła się problemem alkoholizmu wśród osób nieletnich. Po niej swój referat nt. *Nowe paradygmaty w opiece i pomocy postrehabilitacyjnej osobom uzależnionym* przedstawiła dr Halina Bejger (PWSZ Chełm). Wskazała na nowe strategie pomocy osobom po rehabilitacji w sytuacji ich uzależnienia. Dr Nadiia Korpach, prof. dr hab. Anna Lyakisheva (Wschodnioeuropejski Uniwersytet im. Lesi Ukrainki w Łucku na Ukrainie), podjęły temat: *Reintegracja bezdomnych i opuszczonych dzieci w zakresie opieki społecznej*. Autorki omówiły aktualny stan opieki socjalnej w zachodniej Ukrainie. *Wpływ promocji zdrowia na młodzież szkolną jako alternatywa wobec zachowań ryzykownych* to tytuł wystąpienia dr Anny Szulc (Uniwersytet Medyczny w Lublinie). Wysoka jakość zdrowia stanowi podstawę zapobiegania zachowaniom ryzykownym. Strategie profilaktyczne zapobiegania zachowaniom ryzykownym w Wielkiej Brytanii były tematem wystąpienia Iwony Lokwenc z Anglii. Dr Monika Baryła-Matejczuk (WSEI w Lublinie) zogniskowała uwagę na zagadnieniu: *Rola umiejętności interpersonalnych w profilaktyce zachowań ryzykownych młodzieży z różnych typów szkół ponadgimnazjalnych*. Wskazała na ogromną rolę umiejętności interpersonalnych w minimalizowaniu zachowań ryzykownych wśród młodzieży. Realizacja zainteresowań zawodowych przez uczniów jako czynnik chroniący przed zachowania-

mi ryzykownymi to temat wystąpienia dr. Grzegorza Katy (WSEI w Lublinie). Sesję zamknęło wystąpienie dr. Roberta Porzaka (WSEI w Lublinie) nt. *Orientacja przedsiębiorcza młodzieży szkół zawodowych Polski, Hiszpanii i Słowenii jako czynnik chroniący wobec zachowań ryzykownych*. Ukazana została tutaj specyfika działań w wymienionych krajach.

Trzecia sesja tematyczna nosiła tytuł: *System rodzinny a zachowania ryzykowne*. Moderatorami tej sesji byli: prof. dr hab. Marian Zdzisław Stepulak (WSEI w Lublinie), dr Marian Bursztyn (Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie). Jako pierwsza wystąpiła mgr Agnieszka Muchacka-Cymerman (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie) z referatem pt. *Rodzina i szkoła wobec niepowodzeń szkolnych uczniów w młodszym wieku szkolnym*. Zdaniem Autorki podmioty wychowawcze, takie jak rodzina i szkoła, są fundamentalne dla procesu edukacji i wychowania, muszą jednak ściśle ze sobą współpracować. Prof. dr hab. Marian Zdzisław Stepulak (WSEI w Lublinie) wygłosił referat, w którym przedstawił niektóre właściwości systemu rodzinnego w kontekście podejmowanych przez młodzież zachowań ryzykownych. Zachowania ryzykowne dzieci umieszczonych w rodzinnej pieczy zastępczej były przedmiotem wystąpienia mgr Sylwii Lysakowskiej (Pedagogium Warszawa). Zwróciła ona szczególną uwagę na mechanizm powstawania zachowań ryzykownych w rodzinach zastępczych. Dr Marian Bursztyn (Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie) przedstawił odczyt nt. *Przestrzeń wychowawcza rodziny a zachowania ryzykowne młodzieży*. Zdaniem Autora zachowania ryzykowne wiążą się ściśle z jakością wychowania rodzinnego. Prof. dr hab. Stanislav Vojtko (Instytut Rodziny w Bratysławie, Słowacja) zaprezentował wykład nt. *Zachowania ryzykowne młodzieży w rodzinie na Słowacji*. Była to swoista próba diagnozy tego groźnego zjawiska. Następny referat przedstawiła mgr Małgorzata Grabowska, a dotyczył on rodziny jako źródła zachowań ryzykownych podejmowanych przez osoby niedostosowane społecznie. Z kolei mgr Miriam Pačnárová (Katolicka Univerzita v Ružomberku, Słowacja) zabrała głos na temat *Uzależnienia dzieci od Internetu*. Wskazała na przyczyny tego uzależnienia, ale także zwróciła uwagę na profilaktykę i terapię. Jako ostatni wystąpił mgr Dariusz Żochowski z referatem nt. *Religie a programowanie zachowań ryzykownych w kontekście imigracji islamskiej w Europie*. Wydaje się, iż ten problem nabiera dzisiaj szczególnej aktualności.

Ostatnia, czwarta sesja tematyczna nosiła tytuł: *Różnorodność uwarunkowań zachowań ryzykownych*. Moderatorami tej sesji byli: dr Małgorzata Dubis (WSEI w Lublinie), dr hab. Agnieszka Lewicka-Zelent (UMCS), dr Adam Raczkowski (WSEI w Lublinie). Jako pierwsza wystąpiła dr Estera Twardowska-Staszek (Akademia Ignatianum Kraków), która wygłosiła wykład nt. *Zachowania ryzykowne młodzieży szkolnej z niepełnosprawnością intelektualną. Uwarunkowania podmiotowe i środowiskowe*, skupiając się na prawidłowościach zachowań ryzykownych przejawianych przez dzieci niepełnosprawne intelektualnie. Dr Karolina Kmiecik-Jusięga (Akademia Ignatianum Kraków) podjęła kwestię profilaktyki zachowań ryzykownych w referacie: *Pedagogiczne konteksty profilaktyki zachowań*

wań ryzykownych dzieci i młodzieży. Kolejne wystąpienie nosiło tytuł: *Młódzież w świecie wartości. Teraźniejszość i przeszłość*. Jego Autorki – dr hab. Agnieszka Lewicka-Zelent oraz mgr Ewa Trojanowska (UMCS) – przedstawiły znaczącą rolę wartości w generowaniu ludzkich zachowań, odwołując się także do zachowań ryzykownych. Dr Edyta Laurman-Jarząbek (Akademia Ignatianum Kraków) przedłożyła referat nt. *Uwarunkowania zachowań ryzykownych seksualnie wśród kobiet pozbawionych wolności*. Ten egzystencjalnie ważny wymiar życia stał się podstawą pogłębionej refleksji odwołującej się do wyników badań naukowych. Jako kolejna wystąpiła dr Eliza Mazur (Wszechnica Świętokrzyska) z wykładem pt. *Uwarunkowania zachowań przestępczych na przykładzie recydywistów penitencjarnych*. Przedstawiony problem miał również ciekawy wątek resocjalizacyjny. Mgr Justyna Sala-Suszyńska (UMCS) zaprezentowała interesującą analizę motywacji zachowań ryzykownych w wystąpieniu pt. *Motywy zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży*. Natomiast dr Krzysztof Sierpień (Niemcy) odniósł się do zachowań ryzykownych dzieci w Niemczech. Kolejny temat: *Ryzykowne zachowania seksualne młodzieży będącej następstwem wczesnej inicjacji seksualnej*, podjął mgr Czesław Gerard Toboła (Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu). Autor zwrócił uwagę na negatywne następstwa spowodowane wczesną inicjacją seksualną. Dr Adam Raczkowski (WSEI w Lublinie) mówił na temat czynników zmniejszających występowanie zachowań ryzykownych wśród młodzieży. Sesję i całą konferencję zakończyło wystąpienie dr Małgorzaty Dubis (WSEI w Lublinie) pt. *Skłonność do zachowań ryzykownych a zachowania ryzykowne młodzieży*. Oryginalna naukowa refleksja odsłoniła bogate obszary zagadnień dotyczącej etiologii, które uruchamiają skłonności i predyspozycje do zachowań ryzykownych.

W godzinach popołudniowych odbyły się warsztaty. Pierwszy z nich przeprowadził dr Sławomir Froc (Komenda Powiatowa Policji w Krasnymstawie). Warsztaty dotyczyły problemu przeciwdziałania przestępczości wśród nieletnich. Drugie spotkanie warsztatowe poprowadziła dr Małgorzata Artymiak – psycholog, mediator, dyrektor Psychologicznego Centrum Diagnostyki i Terapii Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji, adiunkt na Wydziale Pedagogiki i Psychologii WSEI w Lublinie. Temat warsztatu to: *Skąd biorą się nieodporne dzieci czyli jak wzmacniać odporność psychiczną dzieci i młodzieży?* Cała konferencja przebiegała w atmosferze wymiany poglądów oraz nawiązywania nowych naukowych kontaktów. Przybyli Goście wyrazili chęć ponownego przyjazdu na konferencję w przyszłym roku.

