

KULTURA – PRZEMIANY – EDUKACJA

Tom IV

Myśl o wychowaniu. Teorie i zastosowania edukacyjne

CULTURE – CHANGES – EDUCATION

Volume IV

The thought about upbringing. Theories and educational use

REDAKTORZY

Redaktor naczelny – prof. dr hab. Kazimierz Szmyd

Zastępca redaktora naczelnego – dr Zofia Frączek

Sekretarz redakcji – dr Barbara Skoczyńska-Prokopowicz

Członek redakcji – dr Małgorzata Marmola

RADA PROGRAMOWA

Przewodniczący – prof. dr hab. Kazimierz Szmyd (Uniwersytet Rzeszowski)

Wiceprzewodniczący – dr hab. prof. UR Ryszard Pęczkowski

Członkowie:

Prof. dr hab. Tadeusz Aleksander, Krakowska Akademia im. A.F. Modrzewskiego, Polska

Dr hab. prof. UR Krystyna Barłóg, Polska

Prof. dr hab. Ryszard Bera, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska

Prof. dr hab. Józefa Brągiel, Uniwersytet Opolski, Polska

Dr hab. Sławomir Cudak, Społeczna Akademia Nauk w Łodzi, Polska

Prof. dr hab. Waldemar Furmanek, Uniwersytet Rzeszowski, Polska

Dr hab. prof. UR Andrzej Garbarz, Polska

Dr hab. prof. UR Grzegorz Grzybek, Polska

Dr hab. prof. UR Janusz Miąso, Polska

Prof. dr hab. Marian Nowak, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Polska

Prof. nadzw. dr hab. Aleksander Piecuch, Uniwersytet Rzeszowski, Polska

Prof. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki, Uniwersytet Zielonogórski, Polska

Dr hab. prof. UR Marta Uberman, Polska

Dr hab. prof. UR Alicja Ungeheuer-Goląb, Polska

Dr hab. prof. UR Marta Wrońska, Polska

Prof. PhDr. Vasil Gluchman, Uniwersytet w Preszowie, Słowacja

Dr Jürgen Hartwig, Uniwersytet w Bremie, Niemcy

Prof. PaedDr. Alena Hašková, CSc., Uniwersytet Konstancyna Filozofa w Nitrze, Słowacja

Prof. dr hab. Dmytro Hertciuk, Uniwersytet im. I. Franki we Lwowie, Ukraina

Prof. PhDr. Igor Kominarec, PhD., Uniwersytet w Preszowie, Słowacja

Prof. PaedDr. Jozef Liba PhD, Uniwersytet w Preszowie, Słowacja

Prof. Dr. Kas Mazurek, University of Lethbridge, Kanada

Prof. Dr. hab. Akademiak Mykola Jewtuch, Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy

Prof. PaedDr. Jozef Pavelka, Uniwersytet w Preszowie, Słowacja

Prof. dr hab. Jurii Pelekh, Państwowy Uniwersytet Humanistyczny w Równem, Ukraina

Prof. dr hab. Iwan Rusnak, Humanistyczna Akademia Pedagogiczna, Ukraina

Prof. dr hab. Piotr Sikorski, Państwowa Politechnika we Lwowie, Ukraina

Dr. Juan Ramón Soler Santaliestra, Uniwersytet w Saragossie, Hiszpania

Prof. PhD. István Schmercz, Uniwersytet w Nyiregyhaza, College of Nyiregyhaza, Węgry

Prof. Dr. Margaret Winzer, University of Lethbridge, Kanada

Redaktorzy językowi

Język polski:

Prof. dr hab. Kazimierz Ożóg, Uniwersytet Rzeszowski

Dr hab. prof. APS Sławomir Śniatkowski

Język angielski:

Mgr Joanna Skowron (Uniwersytet Rzeszowski)

Mgr Joseph Ohimor (Uniwersytet Rzeszowski)

Redaktor statystyczny

Dr Piotr Pusz

KULTURA – PRZEMIANY – EDUKACJA

Tom IV

Myśl o wychowaniu. Teorie i zastosowania edukacyjne

CULTURE – CHANGES – EDUCATION

Volume IV

The thought about upbringing. Theories and educational use



**WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU RZESZOWSKIEGO
RZESZÓW 2016**

Recenzent wydania
Prof. dr hab. TADEUSZ ALEKSANDER

Opracowanie redakcyjne i korekta
JOLANTA DUBIEL

Opracowanie techniczne
EWA KUC

Łamanie
ANDRZEJ LEWANDOWSKI

Projekt okładki
GRZEGÓRZ WOLAŃSKI

Wersja papierowa czasopisma jest wersją pierwotną
www.kpe.ur.edu.pl

© Copyright by
Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego
Rzeszów 2016

ISBN 978-83-7996-433-8

ISSN 2300-9888; ISSN online 2544-1205

DOI: 10.15584/kpe

1417

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU RZESZOWSKIEGO
35-959 Rzeszów, ul. prof. S. Pigoń 6, tel. 17 872 13 69, tel./faks 17 872 14 26
e-mail: wydaw@ur.edu.pl; <http://wydawnictwo.ur.edu.pl>
wydanie I; format B5; ark. wyd. 17,40; ark. druk. 17,875; zlec. red. 10/2017

Druk i oprawa: Drukarnia Uniwersytetu Rzeszowskiego

SPIS TREŚCI

Contents	7
Wprowadzenie	9

Część I

HISTORYCZNE ŹRÓDŁA, CIĄGŁOŚĆ I ZMIANA MYŚLI EDUKACYJNEJ

Roman Pelczar , Sieć szkół niemiecko-żydowskich w Galicji w latach 1774–1873. Uwarunkowania i dynamika rozwoju	13
Kazimierz Rędziński , Studenci lwowscy w obronie autonomii szkół wyższych oraz przeciw polityce opłat za studia (1932–1939)	41
Kazimierz Szmyd , Regiony i obszary wiejskie wobec globalizacji – przemiany kulturowe i wyzwania edukacyjne	56

Część II

AKSJOLOGICZNE I SPOŁECZNE OBSZARY WYCHOWANIA I ROZWOJU CZŁOWIEKA

Jan Szmyd , Idea edukacji ogólnej a jakość człowieka	71
Waldemar Furmanek , Analfabetyzm aksjologiczny. Określenie problematyki	85
Henryk Cudak , Wychowanie dla pokoju ważnym zadaniem współczesnej szkoły	115
Barbara Skoczyńska-Prokopowicz , Migration as a contemporary social problem from the perspective of theoretical scientific considerations and research exploration	125
Hanna Sommer, Jerzy Michno, Hubert Sommer , Mobbing jako forma agresji społecznej. Aspekty cywilizacyjne i kulturowe (charakter zjawiska i próba badań empirycznych)	136
Ewa Markowska-Gos , Single jako nowy styl życia, współczesne formy relacji międzyludzkich	158

Część III

RODZINA I SZKOŁA – WSPÓLNE OBSZARY KSZTAŁCENIA, WYCHOWANIA I OPIEKI

Zofia Frączek , Altruism as an attitude desirable for society – upbringing demands	183
Magdalena Parzyszek , Rodzina miejscem pracy człowieka nad doskonałością moralną	196
Sławomira Pusz , Wychowanie do twórczości w teorii i praktyce edukacji wczesnoszkolnej	207
Eliza Chodkowska, Zbigniew Chodkowski , Znaczenie wczesnej edukacji przyrodniczej	216

Część IV
PSYCHOLOGIA WOBEC WSPÓŁCZESNYCH PROBLEMÓW
EDUKACYJNYCH I WYCHOWAWCZYCH

Małgorzata Marmola , Relacje dzieci niepełnosprawnych z rówieśnikami w klasach integracyjnych	229
Juan Ramón Soler Santaliestra, Rebeca Soler Costa , Research on teaching strategies in inclusive learning environments: a case study	241
Sławomir Cudak , Nauczyciel ważnym podmiotem współczesnej edukacji szkolnej	257

Część V
UNIwersYTETY I SZKOŁY WYŻSZE W PERSPEKTYWIE
WYZWAŃ CYWILIZACYJNYCH

Rebeca Soler Costa, Juan Ramón Soler Santaliestra , Educational practices in the University – a longitudinal study in the Teacher Training Master in the University of Zaragoza	267
Danka Lukáčová , Quality assessment of education based on the U-map methodology	279
Recenzenci i procedura recenzowania	284
Indeksacja w bazach danych	285

CONTENTS

Introduction	9
--------------------	---

Part I

HISTORICAL CONTINUITY AND CHANGE IN EDUCATIONAL THOUGHT

Roman Pelczar , German-Jewish Schools in Galicia in 1774–1873. Conditions and development dynamics	13
Kazimierz Rędziński , Students in Lviv in defence of the autonomy of the institutions of tertiary education (1932–1939)	41
Kazimierz Szmyd , Rural areas and regions towards globalization – cultural changes and educational challenges	56

Part II

AXIOLOGICAL AND SOCIAL AREAS OF UPBRINGING AND HUMAN DEVELOPMENT

Jan Szmyd , Idea of general education and quality of a human being	71
Waldemar Furmanek , Axiological illiteracy. Determination of issues	85
Henryk Cudak , Education for peace challenge for modern school	115
Barbara Skoczyńska-Prokopowicz , Migration as a contemporary social problem from the perspective of theoretical scientific considerations and research exploration	125
Hanna Sommer, Jerzy Michno, Hubert Sommer , Mobbing as a form of social aggression. Aspects of civilization and culture (nature of the phenomenon and attempt to empirical research)	136
Ewa Markowska-Gos , Single people as a new lifestyle, modern forms of interpersonal communication	158

Part III

FAMILY AND SCHOOL – COMMON AREAS OF EDUCATION, UPBRINGING AND CARE

Zofia Frączek , Altruism as an attitude desirable for society – upbringing demands	183
Magdalena Parzyszek , The family as a place of a person's work on moral excellence	196
Sławomira Pusz , Education for creation in the theory and practice of early childhood education	207
Eliza Chodkowska, Zbigniew Chodkowski , The importance of natural science learning at early stage of school education	216

Part IV
PSYCHOLOGY TOWARDS MODERN EDUCATIONAL
AND UPBRINGING PROBLEMS

Malgorzata Marmola , The relationships of children with disabilities with their peers in the integration classes	229
Juan Ramón Soler Santaliestra, Rebeca Soler Costa , Research on teaching strategies in inclusive learning environments: a case study	241
Slawomir Cudak , Teacher as an important subject in modern education	257

Part V
UNIVERSITIES IN PERSPECTIVE OF CIVILIZATION CHALLENGES

Rebeca Soler Costa, Juan Ramón Soler Santaliestra , Educational practices in the University – a longitudinal study in the Teacher Training Master in the University of Zaragoza	267
Danka Lukáčová , Quality assessment of education based on the U-map methodology	279
Reviewers and the procedure of reviewing	284
Indexing in data bases	285

WPROWADZENIE

Kolejny, czwarty już numer periodyku „Kultura – Przemiany – Edukacja” zawiera 18 tekstów teoretycznych, edukacyjnych i metodycznych o zróżnicowanej problematyce. W tym sensie wpisuje się w przyjętą od początku formułę programowo-tematyczną pisma. Zachowuje zatem wielodyscyplinarną konstrukcję, której przyświeca idea prezentowania szeroko pojętej myśli poznawczej i analitycznej oraz propozycje zastosowań nauk o wychowaniu w praktyce edukacyjnej. Realizowane założenie tematyczne publikacji wpływa na dobór tekstów i ich Autorów zorientowanych głównie na humanistyczne i społeczne sfery życia i rozwoju człowieka w procesie kształcenia i wychowania w różnych środowiskach i kontekstach kulturowo-cywilizacyjnych.

Przyjęta metodologia kształtowania modelu pedagogicznego i intelektualnej koncepcji pisma znajduje aprobatę recenzenta niniejszego rocznika prof. zw. dr. hab. Tadeusza Aleksandra, który stwierdza: „Zamieszczone w tomie rozprawy traktują o ważnych zagadnieniach z przeszłości życia społecznego (głównie dawnej Galicji), aksjologicznych i społecznych problemach wychowania i rozwoju człowieka, a także funkcjonowania rodziny i szkoły jako środowisk wychowawczych. Powstały one w większości przypadków z materiałów zebranych w toku wieloletnich studiów (badania naukowe, studia nad rozległą literaturą przedmiotów) Autorów nad interesującymi ich zagadnieniami i stanowią – w kilku przypadkach – podsumowanie ich wieloletniego wysiłku naukowego. Nic też dziwnego, że wśród tej części opracowań naukowych są rozprawy doskonałe o szerszym zakresie uogólnień i w związku z tym o dużej wartości naukowej”. Sądzymy również, że o randze dyskursu pedagogicznego podejmowanego na łamach pisma świadczy dążenie do uściślenia związków wiedzy pedagogicznej z praktyką edukacyjną. Zamieszczamy więc najczęściej propozycje do przemyśleń, nie zaś gotowe rozwiązania pedagogiczne. Odwołujemy się do bardziej uniwersalnych sposobów myślenia o wychowaniu i edukacji.

Powyższe stanowisko wydaje się potwierdzać zasadność podjętej przez nas próby dyskursu pedagogicznego poszukującego drogi do konsolidacji pedagogiki jako nauki o wychowaniu wokół jej antropologicznej tożsamości, pojmowanej jednak jako dziedzina praktyki społecznej i kulturowej. Postulat taki jest szczególnie doniosły, a nawet wręcz drastycznie potrzebny wobec atomizacji poglądów pedagogicznych i nieuzasadnionej dyferencjacji subdyscyplin w pedagogice. Powoduje to w wielu przypadkach pomijanie odniesień antropologicznych

w pedagogice, również dystansowanie się wobec tego punktu widzenia w stronę instrumentalnych zabiegów socjotechnicznych w wychowaniu.

Zjawisko to dodatkowo generuje i wzmacnia proces „zagubienia się” pedagogiki w gąszczu nieuprawnionej dowolności i relatywizacji założeń wychowania człowieka jako rzeczywistego podmiotu „uczłowieczania” w dobie wynaturzeń współczesnej „technocywilizacji”. Te zaś zjawiska nie są wyłącznie wynikiem procesów globalizacji świata i jego kultury, nie wszystko jest też negatywnym efektem postmodernistycznej kultury myślenia o człowieku. Nader często bywa efektem ograniczeń teorii wychowania i lekceważenia praktyki edukacyjnej. Z tych i jeszcze wielu innych powodów zewnętrznych i wewnętrznych determinantów w pedagogice mamy do czynienia ze złożoną dynamiką i kierunkami rozwoju nauk o wychowaniu.

W tym kontekście krzepiąco brzmią słowa prof. zw. dr. hab. Bogusława Śliwskiego, który pisze: „Wyjątkowość tej dyscypliny wiedzy, a zarazem kierunku studiów wynika stąd, że pedagogika jako nauka przeszła głęboką transformację na naszym kontynencie, eksponując najciekawsze dokonania współczesnej humanistyki”. Warto jeszcze dodać i takie stwierdzenie tegoż Autora, zgodnie z którym należy zachęcać studentów i nauczycieli akademickich „do analizy wiedzy o kształceniu i wychowaniu w sposób dopełniający, wzbogacający dotychczasowe narracje akademickie o nowe teorie, konteksty kulturowe, perspektywy badawcze, które wpisały się już na trwałe w dokonania współczesnej pedagogiki” (*Wprowadzenie* [w:] *Pedagogika w europejskim wymiarze*, Gdańsk 2006, s. 7).

Słowa te warte pogłębionej refleksji nad kondycją teoretyczną i funkcjonalną pedagogiki potwierdzają w jakiejś mierze zasadność przyjętej przez redaktorów tego pisma koncepcji wydawniczej, tym samym obligują do dalszego doskonalenia jego zawartości naukowej i edukacyjnej.

*Kazimierz Szmyd
Zofia Frączek*

Część I

**HISTORYCZNE ŹRÓDŁA, CIĄGŁOŚĆ
I ZMIANA MYŚLI EDUKACYJNEJ**

Part I

**HISTORICAL CONTINUITY
AND CHANGE IN EDUCATIONAL
THOUGHT**

prof. dr hab. Roman Pelczar

Katolicki Uniwersytet Lubelski

**SIEĆ SZKÓŁ NIEMIECKO-ŻYDOWSKICH W GALICJI
W LATACH 1774–1873.
UWARUNKOWANIA I DYNAMIKA ROZWOJU
GERMAN-JEWISH SCHOOLS IN GALICIA IN 1774–1873.
CONDITIONS AND DEVELOPMENT DYNAMICS**

Streszczenie

Przedmiotem analiz zawartych w artykule jest kształtowanie się sieci państwowych (ludowych) szkół dla ludności żydowskiej mieszkającej w Galicji w latach 1774–1873. Badany przedział czasowy zamyka cały okres ich istnienia. W artykule scharakteryzowano austriacką politykę oświatową oraz żydowskie szkolnictwo wyznaniowe w początkach czasów galicyjskich. Przedstawiono też uwarunkowania funkcjonowania żydowskiego szkolnictwa ludowego na przełomie XVIII/XIX w. i sieć żydowskich szkół ludowych. Ukazano także działania na rzecz odbudowy szkolnictwa żydowskiego w XIX w.

Słowa kluczowe: szkolnictwo w Polsce, szkolnictwo w Galicji, Żydzi w Galicji, szkolnictwo żydowskie w Polsce, szkolnictwo żydowskie w Galicji, edukacja Żydów w Galicji, szkolnictwo we Lwowie.

Abstract

This article analyses creating the chain of national schools for Jewish people living in Galicia in 1774–1873. Described years enclose time of its existence. In this article, the author characterized Austrian educational politics and Jewish education at the beginning of Galicia existence. Conditions of functioning Jewish education in XVII/XIX century and Jewish folk schools in this time was also presented in this text. The author showed also ways of reconstruction of Jewish education in XIX century.

Key words: education in Poland, education in Galicia, Jews in Galicia, Jewish education in Poland, Jewish education in Galicia, education in Lviv.

Austriacka polityka oświatowa

W rezultacie I rozbioru część terenów Rzeczypospolitej znalazła się w granicach monarchii austriackiej. Potocznie obszar ten nazywano Galicją. Warunki, w jakich przyszło funkcjonować społeczeństwu galicyjskiemu, były diametralnie różne od dotychczasowych. Austria znajdowała się wówczas w fazie budowy absolutyzmu oświeconego. Do zasadniczych zamierzeń nowych władz należało

dążenie do zgermanizowania ludności Galicji i uczynienia z niej lojalnych poddanych cesarza. Konsekwencją tego kierunku politycznego było przejęcie przez scentralizowane rządy państwowe wszystkich funkcji społecznych, w tym edukacyjnych. Dotychczas zasadniczo były one wypełniane przez instytucje wyznaniowe. To oznaczało dążenie do likwidacji dotychczasowego szkolnictwa prowadzonego przez poszczególne grupy religijne zamieszkujące Galicję. Akcją usuwania wpływów instytucji wyznaniowych na tę sferę życia społecznego zapoczątkowała cesarzowa Maria Teresa (1745–1780). 6 XII 1774 r. wydała ona ustawę szkolną: *Powszechny regulamin szkolny dla niemieckich szkół normalnych, głównych i trywialnych*, która miała objąć całą monarchię, w tym Galicję. Dokument zawierał przepisy odnoszące się do struktury organizacyjnej szkolnictwa elementarnego (nazwanego ludowym) dla ludności plebejskiej, programów nauczania (dostosowanych do potrzeb stanowych poszczególnych grup społecznych), kwalifikacji nauczycieli, ustroju władz nadzorczych oraz funduszków szkolnych. Ustawa przewidywała istnienie trzech typów szkół ludowych: trywialnych, głównych i normalnych. Spośród nich najniżej zorganizowanymi były szkoły trywialne, które miały powstawać w każdej miejscowości (szczególnie w siedzibach parafii lub ich filii) w celu realizacji edukacji elementarnej dzieci mieszczańskich i chłopskich. W ośrodkach miejskich w tych szkołach przewidywano zatrudniać 1–2 nauczycieli (w zależności od liczby uczącej się młodzieży), a w szkołach wiejskich jednego. Szkoły główne (elementarne wyższego stopnia) z 3–4 nauczycielami miano powoływać w miastach cyrkularnych (obwodowych) oraz innych większych miastach w celu kształcenia urzędników niższych szczebli. Te szkoły główne, które posiadały bardziej profesjonalnych nauczycieli i lepsze wyposażenie, mogły uzyskać status wzorowych, co dawało im prawo uruchomienia preparandy, czyli kursu przygotowującego przyszłych nauczycieli szkół trywialnych¹. Trzeci typ stanowić miały szkoły normalne – wzorowe (jedna w każdej prowincji)². W przypadku Galicji instytucja taka miała powstać we Lwowie. Szkoła normalna stanowiła najwyższy stopień organizacyjny szkolnictwa ludowego. Jej program obejmował rozszerzony kurs przedmiotów realizowanych w szkołach głównych. W myśl ustawy w szkole tej przygotowywano kadre nauczycielską dla szkół głównych³. Ustawa uwzględniała także

¹ C. Majorek, *Początki austriackiego systemu szkolnictwa ludowego w Galicji w latach 1772–1780*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1976, t. 19, s. 84; M. Krupa, *Szkoła ludowa w Galicji w latach 1772–1790*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1981, t. 24, s. 6; R. Pelczar, *Szkolnictwo elementarne [w:] Szkolnictwo i oświata w Galicji 1772–1918*, red. A. Meissner, K. Szmyd, J. Dybiec, J. Krawczyk, Wydawnictwo UR, Rzeszów 2015, s. 21–22.

² M. Baranowski, *Pogląd na rozwój szkolnictwa ludowego w Galicji od 1772 do 1895 roku*, Kraków 1897, s. 3; S. Jantzen, *Polityka szkolna terezyańsko-józefińska w Galicji*, „Biblioteka Warszawska” 1905, t. 1, s. 503–504.

³ F. Majchrowicz, *Szkolnictwo polskie pod zaborem austriackim w czasie Komisji Edukacji Narodowej [w:] Epoka wielkiej reformy*, red. S. Lempicki, Lwów–Warszawa 1923, s. 124–125; J. Dobrzański, *Wychowanie i szkolnictwo w zaborze austriackim na przełomie XVIII i XIX w. [w:]*

tworzenie szkół trywialnych wyłącznie dla dziewcząt. Program nauczania w nich realizowany miał być uzupełniony zajęciami praktycznymi dla kobiet⁴.

W myśl ustawy kontrolę nad całym istniejącym i tworzonym szkolnictwem ludowym przejęło państwo. W tym celu w każdej prowincji monarchii utworzono Krajowe Komisje Szkolne. W Galicji instytucję tę powołano w 1776 r.⁵ Główny zarząd nad szkołami elementarnymi w tej prowincji do 1815 r. pełniło lwowskie Gubernium (Namiestnictwo), niższy zaś – urzędy cyrkularne (obwodowe). Szkoły główne finansowało państwo, natomiast utrzymanie szkół trywialnych miały zapewnić samorządy wiejskie lub miejskie bądź dominia (wiejskie majątki ziemskie). Do obowiązku patrona szkoły dodatkowo należało pozyskanie odpowiednio przygotowanego nauczyciela posiadającego stosowne umiejętności dydaktyczne⁶.

Z powodu wielonarodowościowego charakteru monarchii austriackiej władze w Wiedniu postanowiły dostosować ustawę z 1774 r. do warunków poszczególnych prowincji. W rezultacie w Galicji faktycznie została ona wprowadzona dopiero patentem z 22 III 1777 r., a obowiązywała zasadniczo aż do 1873 r. (z niewielkimi zmianami wprowadzonymi w 1805 r. w ramach tzw. politycznej ustawy szkolnej)⁷. W czasach józefińskich obudowano ją szeregiem szczegółowych przepisów regulujących różne aspekty działalności szkół ludowych. Jednak szybko okazało się, że ustawa miała wiele mankamentów natury organizacyjnej. Co prawda, wprowadzała przymus szkolny dla dzieci w wieku od 6 do 12 lat, a rodzice niepodporządkowujący się temu nakazowi mieli być karani grzywną. Niestety w Galicji zapis ten w dużej mierze pozostawał na papierze. Przyczyniła się do tego m.in. obojętna postawa lokalnych władz administracyjnych, które go nie egzekwowały⁸. Poza tym państwo nie posiadało dostatecznych środków finansowych zabezpieczających funkcjonowanie nowego systemu oświatowego. W rezultacie aż do końca rządów cesarskiej, czyli do 1780 r.,

Historia wychowania, t. 2, red. Ł. Kurdybacha, PWN, Warszawa 1967, s. 116; B. Kumor, *Szkolnictwo ludowe w Diecezji Tarnowskiej 1786–1850* [w:] *Z dziejów oświaty w Galicji*, red. A. Meissner, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 1989, s. 109–110; M. Adamczyk, *Szkolnictwo ludowe w obwodzie sądeckim w latach 1772–1848*, „Rocznik Sądecki” 1987, t. 18, s. 40.

⁴ M. Baranowski, *Historia szkół ludowych król. stol. miasta Lwowa*, Lwów 1895, s. 30.

⁵ F. Majchrowicz, *Szkolnictwo polskie pod zaborem austriackim...*, s. 124–125; J. Dobrzański, *Wychowanie i szkolnictwo w zaborze austriackim...*, s. 116; B. Kumor, *Szkolnictwo ludowe...*, s. 109–110; M. Adamczyk, *Szkolnictwo ludowe w obwodzie...*, s. 40.

⁶ C. Majorek, *Początki austriackiego systemu szkolnictwa...*, s. 84; M. Krupa, *Szkoła ludowa w Galicji...*, s. 62.

⁷ M. Cieśla, *Reforma szkolnictwa ludowego na ziemiach niemieckich i austriackich* [w:] *Historia wychowania*, red. Ł. Kurdybacha, t. 1, PWN, Warszawa 1965, s. 643; W. Gaj-Piotrowski, *Stan szkolnictwa i oświaty w rejonie Rozwadowa w latach 1772–1874*, „Rocznik Województwa Rzeszowskiego” 1975, R. 8, s. 26; M. Krupa, *Szkoła ludowa w Galicji...*, s. 62–63.

⁸ M. Krupa, *Szkolnictwo ludowe w obwodzie przemyskim w końcu XVIII wieku* [w:] *Z dziejów oświaty w Galicji*, red. A. Meissner, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 1989, s. 98–99.

w Galicji zarządzenia oświatowe weszły w życie jedynie w minimalnym stopniu⁹. Również późniejsze józefińskie rozwiązania szkolne miały wiele błędnych założeń organizacyjnych, m.in. niszczyły stare, wieloletnie i zakorzenione w społeczeństwie struktury szkolne. Ponadto nie uwzględniały tradycji oświatowych poszczególnych prowincji państwa (w tym Galicji) oraz mentalności ich mieszkańców. Odgórne forsowanie szkoły niemieckiej, państwowej, z jej rygorami i obcymi wzorami oświatowymi, było przez mieszkańców tej prowincji źle odbierane i traktowane jako przymus zaborcy¹⁰.

Dla dziejów szkolnictwa ludowego w Galicji przełomową rolę odegrały kolejne ustawy oświatowe: z 1869 i 1873 r. 14 V 1869 r. została zatwierdzona ogólnopaństwowa ustawa reorganizująca dotychczasowy system szkolnictwa ludowego. W miejsce szkół trywialnych i głównych wprowadzono podział na szkoły pospolite oraz wydziałowe. W celu dostosowania tej ustawy do realiów Galicji jej Sejm Krajowy 2 V 1873 r. uchwalił *Ustawę o zakładaniu i utrzymaniu publicznych szkół ludowych i posyłaniu do nich dzieci*¹¹.

Żydowskie szkolnictwo wyznaniowe w początkach czasów galicyjskich

W chwili I rozbioru na ziemiach włączonych do Austrii (Galicji) żyło ok. 150–200 tys. Żydów, co stanowiło prawie 10% ogółu ludności tego obszaru. Zaznaczała się jednak istotna dysproporcja między Galicją Wschodnią (13,7%) a Galicją Zachodnią (3,7%). W 1777 r. głównymi ośrodkami miejskimi z ludnością izraelską były: Lwów, Przemyśl, Drohobycz, Jarosław, Lesko, Tarnogród, Tarnów, Dynów, Rzeszów, Dobromil, Sieniawa, Dąbrowa Tarnowska, Strzyżów, Przeworsk, Mielec, Mościska i Leżajsk. Zdecydowana zaś przewaga Żydów nad nacjami chrześcijańskimi występowała w takich miastach, jak: Brody, Drohobycz, Stryj, Skole, Turka, Stara Sól, Stary Sambor (Galicja Wschodnia) oraz Wiśnicz (Galicja Zachodnia)¹².

Początkowo władze austriackie nie miały wypracowanego stanowiska w stosunku do ludności izraelskiej zamieszkującej Galicję. W czasach Marii Teresy i dużej części rządów Józefa II Austriacy utrzymywali dotychczasowy stan jej izolowania od reszty społeczeństwa (chrześcijańskiego). Dowodzi tego fakt, iż

⁹ W. Gaj-Piotrowski, *Stan szkolnictwa i oświaty...*, s. 26.

¹⁰ M. Adamczyk, *Szkolnictwo ludowe w obwodzie...*, s. 44.

¹¹ T. Fiutowski, *Szkolnictwo ludowe w Galicji w dobie porozbiorowej*, Lwów 1913, s. 49–50, 59–62.

¹² M. Bałaban, *Dzieje Żydów w Galicji i w Rzeczypospolitej Krakowskiej 1772–1868*, Kraków b.r., s. 7–9; J. Półtwiartek, *Skupiska żydowskie w Galicji u schyłku XVIII wieku [w:] Żydzi w Małopolsce. Studia z dziejów osadnictwa i życia społecznego*, red. F. Kiryk, Południowo-Wschodni Instytut Naukowy, Przemyśl 1991, s. 150–152.

patent tolerancyjny Józefa II z 1781 r. nie objął Żydów¹³. Z założeń polityki państwowej wobec Izraelitów wynikało także dążenie do koncentrowania ich w miastach w celu poddania skuteczniejszemu nadzorowi policyjnemu¹⁴. Później (ze względów etnicznych i religijnych) Austriacy stopniowo dążyli do likwidacji odrębności tej nacji. Zgodnie więc z duchem absolutyzmu oświeconego kolejne akty prawne rządu zmierzały do zmniejszenia izolacji Żydów od reszty społeczeństwa chrześcijańskiego monarchii. Ponadto chciano ułatwić im dostęp do wykształcenia świeckiego, a przez to uczynić bardziej użytecznymi dla państwa. Pomimo takich gestów politycznych Józef II okazywał niechętny stosunek względem Izraelitów. Jego reformy zmierzały do ich asymilacji, a w konsekwencji do germanizacji. Dopiero pod koniec panowania cesarza zaniechano polityki represyjnej. Przejawem tego był patent tolerancyjny z 7 V 1789 r., który usunął dotkliwsze przejawy dyskryminacji Żydów¹⁵. Okazało się jednak, że reformy józefińskie nie cieszyły się zrozumieniem warstw rządzących w monarchii habsburskiej, toteż po śmierci Józefa II znaczna ich część uległa likwidacji.

Żydzi mieszkający w Galicji tworzyli ośrodki i środowiska zachowujące odrębne od chrześcijan prawa, zwyczaje i tradycje. Jednym z przejawów tego było wysyłanie swych synów do własnych szkół wyznaniowych o charakterze elementarnym. Szkoły izraelskie w początkach czasów galicyjskich nadal funkcjonowały według dotychczasowych wzorów organizacyjnych. Wpływ na to miał tradycyjnie niechętny stosunek Żydów do publicznych szkół chrześcijańskich¹⁶. Zasadniczy trzon izraelskich szkół elementarnych tworzyły prywatne chedery. Organizowano je w każdym kahalie, nieraz w większej liczbie. Skromna wiedza, którą chłopcy w nich zdobywali, w powszechnym mniemaniu Żydów uznawana była jednak za wystarczającą. Do szkół tego typu chodziło dużo dzieci, dlatego często były one przepełnione oraz panował w nich zaduch i brud. Niejednokrotnie chedery nie miały własnego budynku, a nauka odbywała się w mieszkaniu nauczyciela¹⁷. Najubożsi chłopcy żydowscy uczęszczali do szkół Talmud-Tory utrzymywanych przez kahały, natomiast znacznie rzadsze były jesziby stanowiące swoiste uniwersytety religijne¹⁸. Jak zauważał M. Bałaban: „Dzięki temu Ży-

¹³ T. Opas, *Z badań nad mniejszościami narodowymi w miastach Galicji w latach 1772–1848*, „Prace Historyczno-Archiwalne” 1994, t. 2, s. 74.

¹⁴ J. Półwiartek, *Skupiska żydowskie w Galicji...*, s. 153, 156.

¹⁵ Tamże, s. 151; T. Opas, *Z badań nad mniejszościami narodowymi...*, s. 74; D. Sadowski, *Haskala und Lebenswelt. Herz Homberg und die jüdischen deutschen Schulen in Galizien 1782–1806*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2010, s. 13.

¹⁶ R. Pelczar, *Szkolnictwo w miastach zachodnich ziem województwa ruskiego (XVI–XVIII w.)*, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 1998, s. 247–248.

¹⁷ J. Świeboda, *Edukacja Żydów w Galicji 1772–1918*, „Prace Historyczno-Archiwalne” 1994, t. 2, s. 87.

¹⁸ R. Pelczar, *Szkolnictwo w miastach...*, s. 248; M. Bałaban, *Herz Homberg i szkoły józefińskie w Galicji (1787–1806). Studium historyczne* [w:] M. Bałaban, *Z historii Żydów w Polsce: szkice i studja*, Warszawa 1920, s. 191.

dzi polscy znali Talmud wspianiale, wiecznie nad nim ślęczeli i w nim widzieli jedyną wiedzę godną nauki. Kto nie znał Talmudu, był nieukiem, chłopem, temu żaden szanujący się ojciec nie oddałby córki, a w gminie był przedmiotem wyszydzań i drwin”. Równocześnie jednak historyk krytycznie oceniał znaczenie takiego nauczania: „Oprócz nauk teologicznych, potrzebnych wówczas i sędziemu żydowskiemu, i każdemu innemu Żydowi, niewiele wynosił uczeń z tych szkół: trochę rachunków, pisanie listów żydowskich i nic więcej”¹⁹. Dość podobnie XIX-wieczne żydowskie szkolnictwo wyznaniowe charakteryzował w swych wspomnieniach J. Słomka z Dzikowa koło Tarnobrzega: „Oświata u Żydów była początkowo bardzo niska, byli na ogół głupszy od katolików. Dzieci uczyły się tylko na Talmudzie, a nauka odbywała się po domach grupami i była prowadzona przez Żydów, którzy posiadali już pewną wiedzę. Starali się, aby każde dziecko znało przynajmniej Dekalog”²⁰.

Powyższe opinie dowodzą, że pomimo akcji zachęcania Żydów, aby wysyłali swe dzieci do państwowych szkół ludowych, nadal działały bardzo liczne chedery. W Galicji w początkowym okresie zaborów były ich setki. W samym Lwowie w 1782 r. funkcjonowały 52 chedery, natomiast w 1795 r. – 83 (z 1574 uczniami)²¹.

Uwarunkowania funkcjonowania żydowskiego szkolnictwa ludowego na przełomie XVIII i XIX w.

Maria Teresa i Józef II zajęli się nie tylko edukacją ludności chrześcijańskiej, ale starali się także uporządkować kwestię oświaty żydowskiej. W myśl ich zamierzeń izraelskie niemieckojęzyczne szkoły ludowe miały stać się częścią większego krajowego programu organizowania edukacji ludu. W ten sposób planowano zwiększyć produktywność szerokich grup ludności, w tym przypadku Żydów²². Dlatego 16 VII 1776 r. władze państwowe wydały stosowną ustawę zatytułowaną *Judenordnung*. Poprzez ten akt prawny Austriacy dążyli do ujęcia dotychczasowego żydowskiego szkolnictwa elementarnego w określony system organizacyjny. Zasadniczo dokument ten dotyczył tylko szkół najniżej zorganizowanych, czyli chederów i szkół Talmud-Tory. Państwo chciało wprowadzić do nich czytanie i pisanie po niemiecku, co miało doprowadzić do zniemczenia ludności izraelskiej, a następnie do pozyskania jej do procesu germanizacji zajętych ziem. Każdy kahał został zobowiązany do utworzenia u siebie chederów. Ich nauczyciele musieli organizować tygodniowe, a rabini doroczne egzaminy z młodzieżą, i to w obecności rodziców. Dokument ten nie odnosił się do jeszib. Nadal pozostał w nich Talmud (który Żydzi musieli znać, gdyż Maria Teresa

¹⁹ M. Bałaban, *Herz Homberg...*, s. 192.

²⁰ J. Słomka, *Pamiętniki włościanina*, Kraków [1929], s. 144–145.

²¹ J. Świeboda, *Edukacja Żydów w Galicji...*, s. 87.

²² D. Sadowski, *Haskala und Lebenswelt...*, s. 61.

utrzymała w mocy sądy żydowskie w dotychczasowej swej organizacji, a w nich sądzono według prawa talmudycznego) oraz język hebrajski. Nad całym szkolnictwem miał czuwać rabin krajowy (Oberlandesrabbiner)²³.

Po śmierci cesarzowej głównym orędownikiem tworzenia świeckiego szkolnictwa dla Żydów w Galicji stał się Józef II. Dlatego już w początkach jego rządów władze galicyjskie zobligowane zostały przez Wiedeń do podejmowania bardziej zdecydowanych działań w sferze oświatowej²⁴. Jednak w początkach lat 80. XVIII w. (w przypadku szkół trywialnych wszystkich wyznań) sytuacja przedstawiała się bardzo niezadowolająco. Dowodzi tego wizytacja przeprowadzona w Galicji w 1783 r. przez radcę dworu wiedeńskiego Jana Wacława Margelika. Zauważył on bardzo słaby stan oświaty warstw plebejskich, co według niego stanowiło konsekwencję nieskuteczności działania naczelnych władz państwowych²⁵. Cesarz, aby odciągnąć Żydów od chederów, nakazał więc tworzenie przy kahałach odrębnych żydowskich szkół ludowych. W tym celu Gubernium lwowskie 15 I 1784 r. wystosowało stosowne pismo do urzędów obwodowych z terenu Galicji²⁶. W konsekwencji każdą gminę posiadającą synagogę główną obciążono obowiązkiem założenia i utrzymania takiej instytucji oświatowej. Żydom zezwolono tworzyć (pod nadzorem władz politycznych) szkoły główne – normalne i trywialne. Publiczne izraelskie szkoły ludowe nazwano niemiecko-żydowskimi²⁷. Pozwolenie rządu, które w innych krajach monarchii spowodowało wielki napływ młodzieży żydowskiej do szkół publicznych oraz organizowanie licznych szkół przez kahały, w Galicji nie odniosło spodziewanego skutku, a wręcz wywołało opór i nieufność. Żydzi bowiem mieli swoje szkoły, które im zupełnie wystarczały, natomiast wszystkie inne placówki edukacyjne uważali za zbyteczne, a nawet za szkodliwe, bo odwodzące dziecko od „żydostwa”, a wiodące „do chrztu”. W konsekwencji żadna gmina izraelska nie chciała założyć szkoły, a do szkół chrześcijańskich uczęszczało bardzo mało dzieci wyznania mojżeszowego. Dlatego rząd wydawał coraz ostrzejsze polecenia, czyniąc kahały odpowiedzialnymi za uczęszczanie młodzieży żydowskiej w wieku poniżej 13 lat do szkół publicznych, lecz i to nie na wiele się zdało. Brało się to również stąd, iż w szkołach publicznych nie uczono religii żydowskiej²⁸.

Pod wpływem niepowodzeń organizacyjnych cesarz w 1785 r. unieważnił *Judenordnung* Marii Teresy. Odtąd władze zmieniły swoją politykę względem

²³ M. Bałaban, *Herz Homberg...*, s. 194; K. Rędziński, *Żydowskie szkolnictwo świeckie w Galicji w latach 1813–1918*, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 2000, s. 31.

²⁴ M. Krupa, *Szkoła ludowa w Galicji...*, s. 67.

²⁵ Tamże; R. Pelczar, *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, Wydawnictwo UR, Rzeszów 2011, s. 215.

²⁶ J. Świeboda, *Edukacja Żydów w Galicji...*, s. 88.

²⁷ M. Baranowski, *Historia szkół ludowych...*, s. 32; J. Półciwiatek, *Skupiska żydowskie w Galicji...*, s. 156; J. Świeboda, *Edukacja Żydów w Galicji...*, s. 87.

²⁸ M. Bałaban, *Herz Homberg...*, s. 194–195.

Izraelitów²⁹. Sprawy oświatowe zostały uporządkowane przez Józefa II w patencie (tolerancyjnym) dla Galicji z 1789 r. (zatwierdzonym dekretem Gubernium z dnia 7 V). Akt ten wprowadzał dla Żydów własne szkoły trywialne (w mniejszych miastach) oraz główne – normalne (w większych miastach), do których miał uczęszczać każdy żydowski chłopiec³⁰. Dokument likwidował dotychczasową władzę kahału, a w jego miejsce wprowadzał gminę wyznaniową. Sprawy szkolnictwa żydowskiego w tym patencie ujęto w kilku paragrafach. Brzmiały one następująco:

„§ 11. Chcąc Żydostwo przez lepsze oświecenie rozumu i obyczajów zdniejszym uczynić, zamiarów rządu obiecywać sobie można – przy każdej gromadzie niemiecka szkoła, ile tylko możność do tego pozwoli dla żydowskiej młodzieży, podług wzoru normalnych szkół, założoną będzie. Nauczyciele tych szkół, razem jako tłumacze gromadzczy, w obowiązek przysięgi wzięci być powinni.

§ 12. A ponieważ podług terażniejszego systemu, umiejętność niemieckiego języka i pisma Żydostwu więcej jak z jednej okoliczności nieodbitą potrzebą się stanie, przeto w owych miejscach, gdzie niemiecka szkoła znajduje się, żaden dzieciuch do nauki Talmudu przypuszczony nie będzie, który świadectwem od nauczyciela niemieckiej szkoły nie dowiedzie, że on do niemieckiej szkoły przynależycie chodził i z nauki tamże dawanej przynależycie korzystał. Nadzorcy i nauczyciele niemieckich szkół, przy gromadach żydowskich ustanowieni, pilne oko mieć będą i w wypadkach przestąpienia onego w każdym razie urzędowi cyrkularnemu natychmiast doniosą, a ten tak gospodarza domu, do którego dzieciuch należy, jako też nauczyciela onego, bez świadectwa od niemieckiej szkoły na naukę biorącego, każdego z nich trzydniowym aresztem ukarze i o odesłanie ucznia do niemieckiej szkoły starać się będzie.

§ 13. Żaden Żyd także ślubu brać nie może, który się świadectwem w § 12 przepisany z tego nie wywiedzie, iż on w publicznej szkole lub domu w niemieckim języku się ćwiczył, od czego jednak wyłączeni są, którzy w r. 1789, gdy to rozporządzenie wydane jest, 13 lat wieku swego dopełnią. Owi zaś, którzy by przeciwko niniejszemu rozporządzeniu, ku polorowi Żydów zmierzającemu, ślub brać chcieli, ukarani będą, a dający ślub z urzędu swego zrzuceni i do sprawowania nadal jakiegokolwiek urzędu za niezdolnych uznani zostaną.

§ 14. Ażeby Żydzi, na urząd nauczyciela poświęcić się chcący, w przepisany normalnym sposobie się wydoskonalili i do powołania swego usposobić mogli, na ten koniec przy głównej szkole normalnej we Lwowie żydowskie seminarium nauczycieli szkół pod dozorem szkół dyrekcji założone i koszta na rozporządzenia szkolne z owej kwoty załatwione będą, którą każdy żydowski

²⁹ Tamże, s. 194.

³⁰ M. Bałaban, *Dzieje Żydów w Galicji...*, s. 56; K. Rędziński, *Żydowskie szkolnictwo świeckie w Galicji...*, s. 47.

gospodarz do płacenia podatku protekcyjnego bez różnicy majątku i rzemiosła pod nazwiskiem kwoty 5 złr jak dotąd płacić obowiązany będzie³¹.

Wspomniany akt prawny zawierał więc statut organizacyjny żydowsko-niemieckich szkół ludowych oraz seminarium nauczycielskiego kształcącego nauczycieli na ich potrzeby. W kolejnym etapie wdrażania powyższych decyzji należało wyszukać miasta i miasteczka odpowiednie do założenia tych instytucji oraz pedagogów ze stosownymi kwalifikacjami. Ta druga kwestia została załatwiona w ten sposób, że początkowo ściągnięto niemieckojęzycznych nauczycieli z Czech, Moraw itp. Później wspomniane seminarium z każdego kursu miało dostarczać po 10 kandydatów do tego zawodu. Od żydowskich nauczycieli wymagano takich samych kwalifikacji jak od chrześcijańskich (ukończona szkoła normalna i dwumiesięczny kurs preparandów). Oprócz tego musieli oni składać egzamin z religii u swego rabina³². Ponadto władze zniosły Landesrabbinat, a nadzór nad nowym szkolnictwem przeszedł w ręce władz politycznych. W celu właściwego funkcjonowania szkół żydowskich postanowiły one wprowadzić funkcję naczelnego inspektora szkół żydowskich, co okazało się zadaniem bardzo trudnym do realizacji. Musiał to być Żyd z wyższym wykształceniem pedagogicznym i ogólnym, a takiego w Galicji nie znaleziono. Kancelaria nadworna znalazła się w kłopotcie. Chciano nawet zamianować inspektorem chrześcijanina. Jednak (choć z trudem) wyszukano odpowiednią osobę. Był nim Herz Homberg, pochodzący z Pragi. Władze przekazały mu tę funkcję w 1787 r.³³

Polityka szkolna względem Żydów galicyjskich realizowana przez Józefa II okazała się dla tej ludności bardzo uciążliwa. Dlatego wspomniana reforma z 1789 r. z dużym trudem znajdowała wśród nich poparcie, Izraelici bowiem woleli pozostawać przy dotychczasowej praktyce wysyłania dzieci do chederów lub szkół typu Talmud-Tora. Wynikało to też ze znaczenia kahałów w codziennym bytowaniu ich członków³⁴. Po śmierci cesarza władze państwowe, aby zachęcić ludność izraelską do edukowania się w szkołach ludowych, wprowadzały dla osób uchylających się od tego obowiązku różne restrykcje. Mianowicie nakazały nie dopuszczać do kształcenia rzemieślniczego tej młodzieży, która wcześniej nie ukończyła żydowskiej szkoły ludowej. Ponadto na rodziców nieposyłających swego potomstwa na naukę szkolną miano nakładać kary pieniężne w wysokości 2 złr³⁵. By zmusić Żydów do chodzenia do szkoły publicznej, wydano w 1792 r. patent nadworny (ogłoszony dekretem Gubernium z 18 I 1793 r. i cyркуlu lwowskiego z 30 I 1793 r.), mocą którego zabroniono małżeństw tym młodzieńcom i dziewczętom, którzy nie ukończyli szkół publicznych lub nie wykazali się świadectwem z egzaminu prywatnego z za-

³¹ M. Bałaban, *Herz Homberg...*, s. 197.

³² Tamże, s. 197–198.

³³ Tamże, s. 200.

³⁴ J. Półwiartek, *Skupiska żydowskie w Galicji...*, s. 156.

³⁵ M. Krupa, *Szkoła ludowa w Galicji...*, s. 69–70.

kresu programu szkolnego (zdobycia umiejętności czytania i pisania po niemiecku)³⁶. Od tego czasu (nieraz nawet kilka razy w roku) przypominano w synagogach, iż przy ubieganiu się o zgodę na zawarcie małżeństwa lub zdobycie zawodu rzemieślniczego potrzebne jest posiadanie świadectwa ukończenia szkoły publicznej³⁷. Prawodawca pragnął w ten sposób przekonać do szkół austriackich nieufnie nastawionych rodziców oraz zmusić do uczęszczania do nich dzieci. Pomimo tych obostrzeń ze strony władz liczba uczniów w szkołach ludowych długo utrzymywała się na niskim poziomie³⁸.

Sieć żydowskich szkół ludowych na przełomie XVIII i XIX w.

W początkach czasów zaborowych, w myśl nakazów państwowych, młodzież żyjąca w Galicji (niezależnie od przynależności religijnej) miała uczęszczać do najbliższej rzymskokatolickiej szkoły trywialnej lub głównej³⁹. Z tego powodu, pomimo przymusu szkolnego, Żydzi niechętnie wysyłali swe dzieci do szkół publicznych, aby nie zetknęły się z religią chrześcijańską i nie zatraciły przywiązania do swego wyznania i języka. Aby nie zniechęcić potomstwa Izraelitów do uczęszczania do szkół, władze ustaliły, że uczniowie wyznania mojżeszowego będą wchodzić do budynku szkolnego po zakończeniu modlitw odmawianych przez dzieci katolickie na początku lekcji, a po zajęciach wychodzić przed modlitwą kończącą naukę⁴⁰. Ponadto zarządzeniem z 3 XI 1783 r. zadysponowano, by w podziale godzin naukę religii chrześcijańskiej umieszczać na pierwszej lub ostatniej godzinie, żeby Żydzi o godzinę później przychodzili do szkoły lub wcześniej z niej wychodzili⁴¹. W późniejszym okresie Izraelici zobowiązani byli posyłać dzieci do szkół chrześcijańskich jedynie tam, gdzie nie udało się im zorganizować własnych szkół ludowych⁴².

³⁶ M. Bałaban, *Herz Homberg...*, s. 202; Archiwum Państwowe w Rzeszowie (dalej: APRz), Zespół 212 – Publiczna Szkoła Powszechna nr 2 im. św. Scholastyki w Rzeszowie, sygn. 71 – Kronika i księga wizytacyjna 1856–1946, s. 1; M. Bałaban, *Dzieje Żydów w Galicji...*, s. 65; S. Pacholkiv, *Galizische Judengemeinden unter Maria Theresia und Joseph II*, „Biuletyn Polskiej Misji Historycznej” 2014, nr 9, s. 117.

³⁷ M. Bałaban, *Herz Homberg...*, s. 230; K. Rędziński, *Żydowskie szkolnictwo świeckie w Galicji...*, s. 47.

³⁸ M. Bałaban, *Herz Homberg...*, s. 230.

³⁹ M. Adamczyk, *Szkolnictwo ludowe w greckokatolickiej diecezji przemyskiej w latach 1772–1867* [w:] *Polska – Ukraina. 1000 lat sąsiedztwa*, t. 3, red. S. Stępień, Południowo-Wschodni Instytut Naukowy, Przemysł 1996, s. 162.

⁴⁰ *Instrukcja dla nauczycieli szkół parafialnych, czyli trywialnych z roku 1785*, Wyd. F. Majchrowicz, Lwów 1901, s. 21–22.

⁴¹ M. Bałaban, *Herz Homberg...*, s. 195; J. Świeboda, *Edukacja Żydów w Galicji...*, s. 88.

⁴² M. Baranowski, *Historia szkół ludowych...*, s. 32; J. Półewiartek, *Skupiska żydowskie w Galicji...*, s. 156; J. Świeboda, *Edukacja Żydów w Galicji...*, s. 87.

Szkoły tworzone dla Żydów od czasów józefińskich nazywano „deutsch-judische” albo „judisch-deutsche” i dzieliły się one na trywialne i normalne, czyli główne. W Galicji pierwsza szkoła niemiecko-żydowska (o statusie głównej) powstała we Lwowie. Stało się to przed 1784 r. W tym roku jej nauczycielem był Ascher Michelupp, który wówczas otrzymał od Gubernium (Namiestnictwa) podwyższenie wynagrodzenia. Działania w celu organizowania na terenie Lwowa kolejnych szkół niemiecko-żydowskich prowadził ks. Jan Hoffmann, ówczesny dyrektor Szkoły Normalnej we Lwowie, a następnie krajowy nadzorca szkół galicyjskich⁴³. Równoległe proces tworzenia szkół odbywał się w innych miastach z ludnością żydowską. Jeszcze w tym samym roku (1784) szkoły trywialne zorganizowano w Przemyślu, Tarnopolu, Tarnowie, Stanisławowie, natomiast rok później m.in. w Rzeszowie⁴⁴. W 1786 r. w Galicji było 13 szkół ludowych niemiecko-żydowskich (na ogólną liczbę 56 wszystkich szkół ludowych, co stanowiło 23%)⁴⁵.

Osobą, której cesarz Józef II w 1787 r. polecił otwieranie żydowskich placówek oświatowych, przyjmowanie nauczycieli i nadał jej bardzo ważne przywileje w tym zakresie, był Herz Homberg⁴⁶. Przez lata 1787–1799 był on głównym nadzorcą niemieckiego systemu szkolnictwa żydowskiego w Galicji. Oficjalnie Homberg figurował na tym stanowisku do 1806 r., kiedy to Austriacy znieśli omawiany system szkolny. W rzeczywistości jednak opuścił on Galicję już w 1799 r. Homberg w pełni popierał austriacką politykę przymusowego oświecenia Żydów. Mimo ich sprzeciwu już od pierwszych miesięcy sprawowania tego urzędu rozpoczął program reformy oświaty w oparciu o model państwowej szkoły publicznej. W okólniku wydanym w 1788 r. starał się przekonać galicyjskich rabinów do współpracy w tym zakresie. Celem szkół było nauczanie j. niemieckiego i hebrajskiego (zamiast jidysz), wprowadzanie klas w zależności od wieku i zdolności uczniów, ich doskonalenie moralne, przygotowanie do handlu i rzemiosła oraz troska o edukację osób ubogich⁴⁷.

Przy realizacji wyznaczonych mu zadań Homberg zaczął stosować przymus posyłania dzieci żydowskich do szkół publicznych, co wywołało bardzo wrogą postawę tej ludności. W konsekwencji aż do 1806 r. zaznaczał się wzmożony

⁴³ M. Baranowski, *Historia szkół ludowych...*, s. 62.

⁴⁴ J. Świeboda, *Edukacja Żydów w Galicji...*, s. 88.

⁴⁵ M. Adamczyk, *Szkolnictwo ludowe w grekokatolickiej diecezji przemyskiej...*, s. 141–142.

⁴⁶ M. Bałaban, *Dzieje Żydów w Galicji...*, s. 56; K. Rędziński, *Żydowskie szkolnictwo świeckie w Galicji...*, s. 47. M. Baranowski (*Historia szkół ludowych...*, s. 63) informuje, że oddzielenie szkół żydowskich od chrześcijańskich i przejęcie tych pierwszych przez Homberga (nadzór nad szkolnictwem żydowskim) nastąpiło dopiero na mocy reskryptu gubernialnego z 21 XII 1789 r.

⁴⁷ *Homberg Herz* [w:] *The Yivo encyclopedia of Jews In Eastern Europe*, http://www.yivoencyclopedia.org/article.aspx/Homberg_Herz, dostęp: 23.11.2016; D. Sadowski, *Maskilisches Bildungsideal und josephinische Erziehungspolitik – Herz Homberg und die jüdisch-deutschen Schulen in Galizien 1787–1806*, „Leipziger Beiträge zur Jüdischen Geschichte und Kultur” 2003, band 1, s. 145–168; D. Sadowski, *Haskala und Lebenswelt...*, s. 16.

sprzeciw rabinów i ludności izraelskiej wobec niemieckiego systemu szkół żydowskich. Pomimo tego stosunkowo szybko (do końca 1787 r.) udało się otworzyć w Galicji 35 takich placówek⁴⁸. Według stanu na koniec tego roku we Lwowie były 2 szkoły (główna – normalna i trywialna na Przedmieściu Krakowskim) oraz szkoły trywialne w Gródku, Oświęcimiu, Wiśniczu, Nowym Sączu, Dukli, Tarnowie, Dębicy, Rzeszowie, Przeworsku, Rozwadowie, Sanoku, Dobromilu, Przemyślu, Jarosławiu, Zamościu, Hrubieszowie, Żółkwi, Kulikowie, Rawie Ruskiej, Kristianopolu, Sokalu, Bełzie, Brodach, Złoczowie, Podkamieniu, Zborowie, Załóżcach, Brzeżanach, Podhajcach, Rohatynie, Tarnopolu, Trembowli, Grzymałowie, Zbarażu, Budzanowie, Zaleszczykach, Czortkowie, Buczaczu, Stanisławowie, Tyśmienicy, Kołomyi, Kutach, Nadwórnej, Stryju, Żydaczowie i Dolinie. Razem 48 szkół. W następnych latach (1787–1791) otwarto 51 nowych placówek oświatowych. Później przybyło jeszcze kilka szkół. Niektóre z nich otrzymały po dwóch nauczycieli⁴⁹.

Najwięcej szkół ludowych uruchomiono we Lwowie. W 1786 r. była tu tylko jedna taka instytucja (szkoła główna). Uczyło w niej 3 nauczycieli. Rok później działały dwie szkoły niemiecko-żydowskie, ponieważ uruchomiona została szkoła trywialna na Przedmieściu Krakowskim. Uczyli w niej: Aron Jaroslauer i Joine Hirschl Seligmann. W 1789 r. utworzono kolejną placówkę – na Przedmieściu Halickim. Uczył w niej Homberg, prawdopodobnie syn H. Homberga⁵⁰. Na koniec tego roku we Lwowie funkcjonowały: szkoła główna z 3 nauczycielami, 182 uczniami i 28 Religions-Assisten (praktykantami nauczycielskimi) oraz dwie męskie szkoły trywialne: na Przedmieściu Krakowskim i Przedmieściu Halickim. W pierwszej uczyli Jakub Singer i Meyer Epstein. W szkole naukę pobierało 161 dzieci oraz 33 praktykantów nauczycielskich. W drugiej nauczanie prowadził J.Z. Seligmann. Miała ona 180 uczniów i 15 praktykantów. W 1793 r. utworzono miejską szkołę trywialną dla dziewcząt izraelskich. Początkowo uczyła w niej nauczycielka Turnau⁵¹. W 1797 r. były już trzy szkoły dziewczęce, gdyż otwarto jeszcze szkoły na Przedmieściu Krakowskim i Przedmieściu Halickim. W pierwszej uczyła nauczycielka Homberg, a w drugiej nauczycielka Dornbach. W tym roku w stolicy Galicji istniało 6 szkół dla młodzieży izraelskiej (główna oraz 5 szkół trywialnych)⁵².

⁴⁸ M. Bałaban, *Dzieje Żydów w Galicji...*, s. 58.

⁴⁹ M. Bałaban, *Herz Homberg...*, s. 201–202. Trudno w tym miejscu zgodzić się z opinią J. Świebody na temat szkolnictwa izraelskiego: „pomimo ambitnych zamierzeń administracji państwowej (jak dowodzą dane liczbowe) oraz zabiegów H. Homberga sieć szkolna w Galicji rozwijała się bardzo wolno” (J. Świeboda, *Szkolnictwo ludowe w Rzeszowie pod zaborem austriackim (1772–1918)*, „Rocznik Województwa Rzeszowskiego” 1978, R. 9, s. 8).

⁵⁰ M. Baranowski, *Historia szkół ludowych...*, s. 62.

⁵¹ Tamże, s. 63.

⁵² Tamże; M. Łapot, *Rozwój żydowskiego szkolnictwa świeckiego we Lwowie w latach 1772–1879*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2013, t. 22, s. 384–385.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	<i>11</i>
rzeszowski	Sędziszów Młp.	0	+	+	+	+	0	0	0	0
	Sokołów Młp.	0	+	+	+	+	+	+	+	+
	Leżajsk	0	+	+	+	+	+	+	+	+
	Ulanów	0	+	+	+	+	+	+	+	+
	Tyczyn	0	+	+	+	+	+	+	+	+
	Żołynia	0	0	+	+	+	+	+	+	+
samborski	Drohobycz	0	+	+	+	+	+	+	+	+
	Turka	0	+	+	+	+	+	+	+	+
	Komarno	0	+	+	+	+	+	+	+	+
	Sambor	0	+	+	+	+	+	+	+	+
sanocki	Rymanów	0	+	+	+	+	+	+	+	+
	Dynów	0	+	+	+	+	+	+	+	+
	Dobromil	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Lesko	0	+	+	+	+	+	+	+	+
	Sanok	+	+	+	+	+	+	+	+	+
zamojski	Zamość	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Hrubieszów	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Tarnogród	0	+	+	+	+	+	+	+	+
	Tyszowce	0	+	+	+	+	+	v	+	+
	Tomaszów Lubelski	0	+	+	+	+	+	+	+	+
	Grabowiec	0	+	+	+	+	+	+	+	+
	Krzyszów	0	+	+	+	+	+	+	+	+
żółkiewski	Żółkiew	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Kulików	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Rawa Ruska	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Kristianopol	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Oleszyce	0	0	0	+	+	+	+	+	+
	Belz	+	+	+	+	+	+	v	+	+
	Sokal	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Uhnów	0	0	0	0	0	0	+	+	+
złoczowski	Pomorzany	0	+	+	+	+	0	0	0	0
	Brody – żeńska	0	+	+	+	+	+	+	+	+
	Brody-Przedmieście – męska	+	+	0	0	+	+	+	+	+
	Złoczów	+	+	+	+	+	+	+	+	+
złoczowski	Zborów	+	+	+	+	+	+	+	+	0
	Kamionka Strumiłowa/Bużańska	0	+	+	+	+	+	+	+	+
	Podkamień	+	+	+	+	+	+	0	0	0
	Założce	+	+	+	+	0	0	0	0	0
brzeżański	Brzeżany	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Rohatyn	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Bóbrka	0	+	+	+	+	+	+	+	+
	Rozdół	0	+	+	+	+	+	+	+	+
	Chodorów	0	0	+	+	+	+	+	+	+
	Podhajce	+	0	+	+	+	+	+	+	+

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
tarnopolski	Tarnopol	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Grzymałów	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Trembowla	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Zbaraż	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Budzanów	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Mikulińce	0	+	+	+	+	+	+	+	+
	Husiatyn	0	0	0	0	+	+	+	+	+
stryjski	Skalat	0	0	0	0	+	+	+	+	+
	Stryj	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Dolina	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Kałuż	0	+	+	+	+	+	+	+	+
	Skole	0	+	+	+	+	+	+	+	v
	Żurawno	0	+	+	+	+	+	+	+	+
	Bolechów	0	+	+	+	+	+	+	+	+
zaleszczycki	Żydaczów	+	+	+	+	+	+	0	0	0
	Zaleszczyki	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Buczacz	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Jezierzany	0	+	+	+	+	+	+	+	+
	Czortków	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Horodenka	0	+	+	+	+	+	+	+	+
	Śniatyn	0	+	+	+	+	+	+	+	+
stanisławowski	Krzywcze	0	+	+	+	+	+	+	+	+
	Stanisławów	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Tyśmienica	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Kołomyja	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Kuty	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Monasterzyska	0	+	+	+	+	+	+	+	+
	Bohorodczany	0	+	+	+	+	+	+	+	+
czerniowski	Nadwórna	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Obertyn	0	+	+	+	+	+	v	+	+
	Czerniowce	0	+	+	+	+	+	+	+	+
	Suczawa	0	+	+	+	+	+	+	+	+
Sadagóra	Sadagóra	0	0	0	0	+	+	+	+	+
	Razem	47	98	99	102	105	103	102	102	101

Wykaz skrótów:

0 – brak szkoły; + – jest szkoła; v – brak nauczyciela

Źródło: *Schematismus für die Königreiche Galizien und Lodomerien 1788*, Lwów [1788], s. 136–138; *Schematismus für die Königreiche Galizien und Lodomerien 1792*, Lwów [1792], s. 142–146; *Schematismus für die Königreiche Galizien und Lodomerien 1793*, Lwów [1793], s. 157–162; *Schematismus für die Königreiche Galizien und Lodomerien 1794*, Lwów [1794], s. 179–184; *Schematismus für die Königreiche Galizien und Lodomerien 1796*, Lwów [1796], s. 185–190; *Schematismus für das Königreich Ostgalizien 1799*, Lwów [1799], s. 209–214; *Schematismus für die Königreiche Ostgalizien und Lodomerien für das 1802*, Lwów [1802], s. 228–233; *Schematismus für die Königreiche Ostgalizien und Lodomerien für das 1803*, Lwów [1803], s. 236–241; *Schematismus für die Königreiche Galizien und Lodomerien für das 1806*, Lwów [1806], s. 248–253.

Pod koniec XVIII w. w Galicji działały tylko dwie żydowsko-niemieckie szkoły główne męskie: we Lwowie oraz (od co najmniej 1788 r.) w Brodach. W 1792 r. w Brodach przy szkole głównej dodatkowo funkcjonowała szkoła trywialna żeńska. Ponadto na przedmieściu istniała szkoła trywialna dla chłopców⁵³. Wszystkie pozostałe szkoły (tak w tych dwóch miastach, jak i na prowincji) były trywialnymi i jednoklasowymi⁵⁴. Szczegółowe zestawienie żydowskich szkół trywialnych funkcjonujących na przełomie XVIII i XIX w. zawiera tabela 1. Wykaz obejmuje okres od 1788 do 1806 r., gdyż w tych latach w szematyzmach galicyjskich umieszczono stosowne informacje.

Wymienione w tabeli 1 szkoły trywialne miały prawie w całości charakter koedukacyjny, tzn. że do tych placówek uczęszczali chłopcy oraz dziewczęta. Jedynie w przypadku Lwowa i Brodów działały osobne szkoły dla chłopców i dziewcząt. Te drugie zaczęto otwierać dopiero po 1792 r. Działo się tak w myśl dekretu nadwornego z 1791 r., zatwierdzonego okólnikiem Gubernium lwowskiego z 10 II 1792 r., a powtórnego dla całego państwa dekretemi nadwornymi z 16 i 24 VII 1793 r., lecz tylko dwie gminy żydowskie w Galicji otworzyły szkoły żeńskie (Lwów i Brody). W tym pierwszym mieście najpierw utworzono szkoły męskie, a następnie żeńskie. W okresie ujętym tabelą 1 we Lwowie było ich łącznie pięć, natomiast w Brodach funkcjonowała jedna szkoła panińska i jedna chłopięca. Obie utworzono najpóźniej w roku szkolnym 1791/92. Z moich wyliczeń wynika (tabela 1), iż łącznie do 1806 r. w Galicji utworzono 110 szkół trywialnych dla dzieci izraelickich. Do tego należy doliczyć 2 szkoły główne. Ogółem zatem było 112 placówek funkcjonujących w 105 miastach.

Działalność tych szkół zależała od tego, czy udało się do nich znaleźć właściwą kadrę pedagogiczną. Jednak niemieckojęzyczni nauczyciele żydowscy przez galicyjską ludność izraelicką uważani byli za obcych i heretyków prowadzących dzieci na manowce. Dlatego osoby te, podobnie jak sam Homberg, musiały polegać wyłącznie na lokalnych władzach austriackich i policji, by przy pomocy grzywien i innych środków przymusu wyegzekwować od Żydów wymagania państwowego systemu szkolnego. Uruchromiając seminarium pedagogiczne we Lwowie w 1792 r., Homberg próbował stworzyć środowisko nauczycieli, którzy mogliby zastąpić tradycyjnych nauczycieli religii i służyć jako pomocnicy podczas ich szkolenia⁵⁵. Jak pokazuje tabela 2, brak obsady kadrowej w niektórych szkołach miał miejsce prawdopodobnie dopiero od początków XIX w. Należy jednak podkreślić, że oprócz 1803 r., gdy nauczycieli brakowało w 3 placówkach, w latach 1803 i 1806 były to tylko pojedyncze przypadki. Być może, że na braki kadrowe wpływ miała absencja Homberga, który od 1799 r. przebywał już poza Galicją i nie miał kto sprawować właściwego nadzoru nad tymi instytucjami.

⁵³ *Schematismus für die Königreiche Galizien und Lodomerien 1792*, Lwów [1792], s. 144–145.

⁵⁴ M. Bałaban, *Dzieje Żydów w Galicji...*, s. 58.

⁵⁵ *Homberg Herz...*, dostęp: 23.11.2016; D. Sadowski, *Maskilisches Bildungsideal...*, s. 145–168; D. Sadowski, *Haskala und Lebenswelt...*, s. 16.

Tabela 2. Szkoły trywialne bez obsady nauczycielskiej w latach 1788–1806

Lata	Miasto
1788	–
1792	–
1793	–
1794	–
1796	–
1799	–
1802	Tyszowce, Belz, Obertyn
1803	Rozwadow
1806	Skole

Źródło: *Schematismus für die Königreiche Galizien und Lodomerien 1788*, Lwów [1788], s. 136–138; *Schematismus für die Königreiche Galizien und Lodomerien 1792*, Lwów [1792], s. 142–146; *Schematismus für die Königreiche Galizien und Lodomerien 1793*, Lwów [1793], s. 157–162; *Schematismus für die Königreiche Galizien und Lodomerien 1794*, Lwów [1794], s. 179–184; *Schematismus für die Königreiche Galizien und Lodomerien 1796*, Lwów [1796], s. 185–190; *Schematismus für das Königreich Ostgalizien 1799*, Lwów [1799], s. 209–214; *Schematismus für die Königreiche Ostgalizien und Lodomerien für das 1802*, Lwów [1802], s. 228–233; *Schematismus für die Königreiche Ostgalizien und Lodomerien für das 1803*, Lwów [1803], s. 236–241; *Schematismus für die Königreiche Galizien und Lodomerien für das 1806*, Lwów [1806], s. 248–253.

Omawiane szkoły trywialne utrzymywane były przez miejscowe gminy izraelskie. Z podatków żydowskich został stworzony specjalny fundusz na cele szkolne⁵⁶. Instytucje te początkowo pozostawały pod nadzorem władz cyrkularnych i miejskich. Do 1787 r. szkoły były pod wspólnym nadzorem ze szkołami chrześcijańskimi. Dotychczasowym ich nadzorcą (z rangą krajowego nadzorca szkół galicyjskich) był ks. Jan Hoffmann⁵⁷. Od tego roku, jak wcześniej wspomniano, sprawy administracyjno-kontrolne oddano pod dozór H. Homberga, żydowskiego nadzorca szkół, który zajmował się także kwestiami związanymi z wychowaniem religijnym dzieci⁵⁸.

Żydowskie szkoły ludowe na ogół nie cieszyły się ani wielką frekwencją, ani sympatią ludności izraelskiej. Żydzi wykazywali wobec nich dużą nieufność, co przejawiało się w nieregularnym uczęszczaniu na naukę. Ludność ta z niechęcią podchodziła do oświaty publicznej, obawiając się wynarodowienia swych dzieci, gdyż dość często w placówkach tych uczyli niemieckojęzyczni nauczyciele. Poza tym rodzice nie ufali uczącym, którzy co prawda byli Żydami, ale upoważnionymi i kontrolowanymi przez kościelne (katolickie) władze szkolne⁵⁹. Dlatego, gdy tworzone szkoły i wprowadzano przymus szkolny, wykazywali duży opór i woleli

⁵⁶ M. Bałaban, *Dzieje Żydów w Galicji...*, s. 72.

⁵⁷ M. Baranowski (*Historia szkół ludowych...*, s. 63) podaje rok 1789 jako moment oddzielenia szkół żydowskich od chrześcijańskich i oddania ich pod nadzór osobno zamianowanego żydowskiego nadzorca szkół.

⁵⁸ K. Rędziński, *Szkolnictwo żydowskie w Galicji na przełomie XIX i XX wieku [w:] Historia wychowania. Misja i edukacja*, red. K. Szmyd, J. Dybiec, Wydawnictwo UR, Rzeszów 2008, s. 368.

⁵⁹ Tamże, s. 369.

placić kary niż posyłać do nich swe dzieci. Izraelici tłumaczyli to brakiem potrzeby zdobywania wiedzy szkolnej⁶⁰. Zachowane częściowe dane z 1806 r. na temat frekwencji uczniów podają, że we Lwowie było wówczas 389 uczniów (5 szkół), w obwodzie żółkiewskim – 100 (8 szkół), brzeżańskim – 533 (6 szkół), stryjskim – 623 (5 szkół), tarnowskim – 705 (6 szkół), przemyskim – 1200 (6 szkół)⁶¹. Z powyższego zestawienia wynika, że przynajmniej w niektórych miastach szkoły żydowskie miały dość duże grupy uczniów. Na pozycję szkół w lokalnych społecznościach wpływała także polityka oświatowa Austriaków, którzy poprzez wprowadzenie nauczania języka niemieckiego dążyli do germanizacji ludności słowiańskiej oraz żydowskiej mieszkającej w tej części monarchii⁶². Jednak te wszystkie środki nie doprowadziły do celu zakładanego przez państwo. Efektów nie przyniosło nawet usunięcie Homberga z Galicji. Dlatego władze cyrkularne, mając ze szkołami żydowskimi duże problemy administracyjne, dążyły do ich likwidacji. Ostatecznie cesarz Franciszek I na prośbę Żydów galicyjskich uczynił to 26 VI 1806 r. Fundusze szkolne wcielił do ogólnego galicyjskiego Normalschulfond⁶³. Gubernium (dekretem z 17 VII 1807 r.) poleciło akta, papiery i przybory szkolne przekazać Dyrekcji Szkół Niemieckich. Personel nauczycielski władze zwolniły ze stanowisk. Równocześnie zamknięto seminarium nauczycielskie we Lwowie⁶⁴. Na taką decyzję Franciszka I wpłynęło kilka czynników. Jednym była niska frekwencja uczniów, innym – zły stan bazy szkolnej. Kolejny to zawarcie rok wcześniej przez Austrię konkordatu z papieżem oddającego szkolnictwo elementarne w państwie ponownie w ręce duchowieństwa katolickiego⁶⁵. Podsumowując sytuację oświatową Żydów na przełomie XVIII i XIX w., Majer Bałaban stwierdził, że Żydzi galicyjscy odetchnęli z ulgą, gdyż postawili na swoim. Przez to jednak na bardzo długo odcięli się od cywilizowanego świata⁶⁶.

Odbudowa szkolnictwa żydowskiego w XIX w.

Po zamknięciu żydowskich szkół ludowych w 1806 r. przez wiele lat organizowanie tych placówek pozostawało w zawieszeniu. Tylko w nielicznych, większych skupiskach ludności izraelskiej zaczęły pojawiać się nowe plany oświa-

⁶⁰ J. Słomka, *Pamiętniki włościanina...*, s. 144–145.

⁶¹ M. Bałaban, *Dzieje Żydów w Galicji...*, s. 68–69. K. Rędziński (*Żydowskie szkolnictwo świeckie w Galicji...*, s. 46–47 i *Szkolnictwo żydowskie...*, s. 368) błędnie ustala łączną liczbę uczniów w oparciu o niepełne zestawienia zamieszczone w powyższej pracy M. Bałabana.

⁶² J. Dobrzański, *Wychowanie i szkolnictwo w zaborze austriackim...*, s. 116; S. Pacholkiv, *Galizische Judengemeinden...*, s. 117.

⁶³ K. Rędziński, *Szkolnictwo żydowskie...*, s. 368.

⁶⁴ M. Bałaban, *Herz Homberg...*, s. 235; K. Rędziński, *Żydowskie szkolnictwo świeckie w Galicji...*, s. 47.

⁶⁵ M. Bałaban, *Dzieje Żydów w Galicji...*, s. 71–72; S. Pacholkiv, *Galizische Judengemeinden...*, s. 118.

⁶⁶ M. Bałaban, *Herz Homberg...*, s. 235.

towe zmierzające do otwarcia się na współczesne prądy kulturowe i ideologiczne. Pierwszym takim ośrodkiem stał się Tarnopol. W 1813 r. jeden z członków miejscowej gminy żydowskiej Józef Perl uruchomił niemiecko-żydowską szkołę ludową, w której początkowo uczyło się zaledwie 16 uczniów. W 1820 r. wybudowano dla niej stosowny budynek. Od 16 XI tego roku szkoła uzyskała prawa publiczne jako izraelska szkoła główna⁶⁷.

Innym ośrodkiem szkolnym edukującym według ustaw państwowych stały się Brody, gdzie w 1820 r. założono 3-klasową szkołę izraelską koedukacyjną z niemieckim językiem wykładowym. W 1853 r. miejscowi Żydzi postanowili podnieść jej status, przekształcając w 4-klasową szkołę główną. W tym celu wystosowali pismo do władz państwowych. Współorganizatorem szkoły był powołany komitet organizacyjny. Szczególne zasługi położył Mojżesz Deutscher (1802–1876) wywodzący się z Tarnopola. Po uzyskaniu stosownej zgody szkołę (wyłącznie dla chłopców) uruchomiono 26 VII 1854 r. Pierwszym dyrektorem mianowano Hirscha Reitmanna z Tarnopola. Pełnił on tę funkcję do 1866 r. Źródłami utrzymania placówki miało być: czesne płacone przez uczniów, kwoty uiszczane przez gminę żydowską oraz narzuty na mięso koszerne i drób⁶⁸. Dodatkowo od tego roku zaczęła działać niemiecko-żydowska szkoła główna dla dziewcząt⁶⁹. W 1866 r. władze państwowe utworzyły w mieście gimnazjum realne niższe. Ze względu na strukturę narodowościową mieszkańców Brodów zgromadziło ono głównie młodzież żydowską⁷⁰. *Szematyzm Galicji* informuje, że do roku szkolnego 1868/69 szkoła główna męska organizacyjnie połączona była z izraelską szkołą trywialną żeńską, mając wspólnego dyrektora⁷¹. Rok później w tym źródle wymienia się jedynie szkołę główną żeńską. Prawdopodobnie to wtedy doszło do zmiany statusu szkoły trywialnej żeńskiej na główną żeńską⁷², natomiast można przypuszczać, że chłopcy ze szkoły głównej męskiej przenieśli się do gimnazjum, dlatego w następujących latach działała tu tylko izraelska szkoła ludowa żeńska.

Idea tworzenia żydowskich szkół ludowych o charakterze publicznym zaczęła popularyzować się na trochę większą skalę dopiero w latach 40. XIX w.⁷³ Rozpo-

⁶⁷ K. Rędziński, *Żydowskie szkolnictwo świeckie w Galicji...*, s. 63–64; K. Rędziński, *Problemy szkolnictwa żydowskiego* [w:] *Szkolnictwo i oświata w Galicji 1772–1918...*, s. 359–360; J. Świeboda, *Edukacja Żydów w Galicji...*, s. 92; M. Łapot, *Rozwój żydowskiego szkolnictwa...*, s. 385.

⁶⁸ S. Barącz, *Wolne miasto handlowe Brody*, Lwów 1865, s. 172–173; K. Rędziński, *Żydowskie szkolnictwo świeckie w Galicji...*, s. 85, 87; K. Rędziński, *Problemy szkolnictwa żydowskiego...*, s. 360; J. Świeboda, *Edukacja Żydów w Galicji...*, s. 91–92. M. Łapot (*Rozwój żydowskiego szkolnictwa...*, s. 385) podaje jako datę powstania szkoły rok 1815.

⁶⁹ J. Świeboda, *Edukacja Żydów w Galicji...*, s. 121.

⁷⁰ K. Rędziński, *Żydowskie szkolnictwo świeckie w Galicji...*, s. 82.

⁷¹ *Galizisches Provinzial-Handbuch für das Jahr 1869*, Lwów [1869], s. 465.

⁷² *Szematyzm Królestwa Galicyi i Lodomeryi z Wielkim Księstwem Krakowskim na rok 1870*, Lwów 1870, s. 490.

⁷³ J. Skoczek, *Rys historyczno-statystyczny szkół ludowych w Galicji 1772–1848*, Kraków 1869, s. 10.

częło się od Lwowa, gdzie w 1842 r. miejscowi Żydzi, przy powołanym wtedy zakładzie dla sierot, założyli szkołę publiczną. Na jej finansowanie przeznaczono fundusz dawnej szkoły Talmud-Tory. Wkrótce postanowiono przekształcić ją w nowoczesną placówkę edukacyjną. Jej kierownikiem został Abraham Kohn, którego specjalnie dla tego celu sprowadzono z Austrii. Zgodę na powstanie zakładu wydał cesarz 16 IV 1843 r., a 4 V tego roku także wiedeńska Nadworna Komisja Studiów. Organizację szkoły oparto na ustawie oświatowej z 1805 r. 29 V 1844 r. lwowska gmina izraelicka przyjęła uchwałę w sprawie otwarcia 4-klasowej szkoły głównej koedukacyjnej z niemieckim językiem wykładowym. Posiadała ona klasę wstępną oraz trzy klasy zasadnicze. Miała osobne oddziały dla chłopców i dziewcząt. Głównym motywem jej założenia było „pobudzenie i poprowadzenie ciemnych i zacofanych mas żydowskich do światła postępu, do wiedzy, do oświaty i wychowania”. Wkrótce kierownik szkoły rozpiisał konkurs na posady nauczycieli. Placówkę uruchomiono 5 I 1845 r. Nosiła nazwę: Niemiecko-Żydowska Publiczna Szkoła Główna. W pierwszym roku chodziło do niej 112 chłopców i 127 dziewcząt (razem 239 uczniów). Początkowe lata jej działalności okazały się bardzo trudne ze względu na niechęć miejscowych Żydów, która jednak dość szybko zanikła⁷⁴, albowiem mimo skromnych i trudnych początków ogólnokształcącej oświaty żydowskiej we Lwowie zainteresowanie wykształceniem świeckim wśród miejscowych Izraelitów stopniowo rosło. W latach 50. XIX w. szkoła główna nie była w stanie przyjąć w swe mury wszystkich chętnych. W tej sytuacji aktem fundacyjnym z 26 VIII 1855 r. gmina lwowska postanowiła dodatkowo otworzyć dwie koedukacyjne trzyklasowe szkoły trywialne dla młodzieży izraelickiej. Jedną (miejską) uruchomiono rok później w centrum Lwowa, a drugą (pozamiejską) na Przedmieściu Krakowskim. Ich twórcą był dr Bernard Sternberg, dotychczasowy dyrektor żydowskiej Szkoły Głównej. W roku szkolnym 1856/57 w szkole miejskiej kształciło się 66 chłopców i 114 dziewcząt, natomiast w szkole przedmiejskiej było 100 chłopców i 124 dziewczęta⁷⁵. W 1871 r. w pierwszej edukowało się 175 dzieci, a kadra pedagogiczna składała się z kierownika, dwóch nauczycieli i trzech pomocników. W drugiej było 206 dzieci, a kadre tworzył kierownik, nauczyciel i trzech pomocników. W 1874 r. (w związku z galicyjską ustawą szkolną wprowadzoną w 1873 r.) obie szkoły trywialne połączono i przekształcono w drugą szkołę główną z równoległymi klasami dla chłopców i dziewcząt. Nowa placówka rozpoczęła pracę od roku szkolnego 1874/75⁷⁶.

⁷⁴ J. Świeboda, *Edukacja Żydów w Galicji...*, s. 91; K. Rędziński, *Żydowskie szkolnictwo świeckie...*, s. 111; M. Łapot, *Rozwój żydowskiego szkolnictwa...*, s. 386–387.

⁷⁵ *Handbuch des Lemberger Statthaltereii – Gebietes in Galizien für das Jahr 1857*, Lwów [1857], s. 288; M. Łapot, *Rozwój żydowskiego szkolnictwa...*, s. 390.

⁷⁶ M. Baranowski, *Historia szkół ludowych...*, s. 152, 165; K. Rędziński, *Żydowskie szkolnictwo świeckie...*, s. 111–112; tegoż, *Problemy szkolnictwa żydowskiego...*, s. 360–361; M. Łapot, *Rozwój żydowskiego szkolnictwa...*, s. 390. J. Świeboda (*Edukacja Żydów w Galicji...*, s. 93) jako datę powstania tych dwóch szkół trywialnych błędnie przyjmuje rok 1860.

W 1847 r. w miasteczku Bolechów (obwód stanisławowski) uruchomiono żydowską szkołę ludową (przypuszczalnie o statusie trywialnej). Pierwszymi nauczycielami byli: Selig Mondschein, A. Goldberg i J. Dawid. Szkołę jednak zamknięto po 1848 r., ale staraniem miejscowej gminy starozakonnej w 1854 r. doszło do jej ponownego otwarcia. Organizatorami tej placówki byli dr Leon Fruchtmann i Szymon Blumenthal, a nauczali w niej Selig Mondschein z Bursztyna (kierownik), Izaak Goldstaub z Przemyśla, Nehemiasz Landes (od 1858) oraz Hersch Streifer (od 1863). Szkoła ulokowana została w wynajętym prywatnym budynku. Jednak nie odpowiadał on potrzebom lokalowym tego typu instytucji. Pomieszczenia były zbyt małe, niskie i słabo oświetlone. Szkoła borykała się z problemami finansowymi, gdyż miejscowy kahał nie wykazywał właściwej troski w tym zakresie. Miejscowi Żydzi przez dłuższy okres nie chcieli wysyłać do szkoły swych dzieci. Dopiero w początkach lat 70. XIX w. sytuacja uległa poprawie. Prawdopodobnie w roku szkolnym 1870/71 przemianowano ją na niemiecko-izraelską szkołę główną. Od tego czasu wśród ludności żydowskiej szkoła zaczęła cieszyć się dużą popularnością. Wskazują na to dane z 1872 r. W tym roku na 600 dzieci wyznania mojżeszowego podlegających obowiązkowi szkolnemu uczęszczało do niej 214 (ponad 30%)⁷⁷.

Kolejna szkoła żydowsko-niemiecka (o statusie trywialnej) została założona w 1856 r. w Lipniku (obwód wadowicki). Jej patronem była tamtejsza gmina starozakonna. W 1860 r. uczyły w niej 2 osoby, a uczniów było 90. W 1868 r. miała 3 nauczycieli i 120 uczniów. W niektórych latach organizowano w niej dodatkowo naukę powtarzającą (niedzielną) dla starszej młodzieży, która wcześniej ukończyła kurs nauki elementarnej, tygodniowej⁷⁸.

Szkoły żydowskie działały również w Krakowie (na Kazimierzu). Miasto to po powstaniu krakowskim w 1846 r. zostało przyłączone do Austrii. W 1855 r. istniejącą szkołę 4-klasową przemysłowo-handlową przemianowano na 4-klasową szkołę główną dla chłopców i 3-klasową szkołę trywialną dla dziewcząt. Tę drugą rozporządzeniem z 7 VI 1865 r. przekształcono w 4-klasową. Pieczę nad szkołą przejął miejscowy kahał. Jednak prawo do kontrolowania nauczania przedmiotów świeckich zastrzeżono dla konsystorza biskupiego w Krakowie. Jednocześnie w trosce o prawidłową pracę tej placówki wyznaczono dwóch żydowskich inspektorów. W 1856 r. szkoła przeszła pod nadzór konsystorza krakowskiego, który mianował nauczycieli. Wyższą instancję stanowił rząd krajowy

⁷⁷ *Szematyzm Królestwa Galicji i Lodomerji z Wielkim Księstwem Krakowskim na rok 1871*, Lwów 1871, s. 433; K. Rędziński, *Żydowskie szkolnictwo świeckie w Galicji...*, s. 119–120.

⁷⁸ *Schematismus des gesammten an den Volksschulen der Tarnower Bischöflichen Diöcese... für das Jahr 1860* [w:] *Schematismus universi venerabilis cleri dioeceseos tarnoviensis tam saecularis quam regularis...in...1860*, Tarnów 1860, s. 54; *Szematyzm szkół ludowych i ich nauczycieli w tarnowskiej diecezji na rok 1868* [w:] *Schematismus universi venerabilis cleri dioeceseos tarnoviensis tam saecularis quam regularis...in...1868*, Tarnów 1867, s. 43. J. Świeboda (*Edukacja Żydów w Galicji...*, s. 94) błędnie jako datę powstania szkoły podaje rok 1861.

w osobie radcy szkolnego dra Andrzeja Machera. Dekretem z 29 VIII 1856 r. rząd krajowy zamianował dozorcą świeckim szkół izraelickich 2 przedstawicieli nacji żydowskiej. Z początkiem roku szkolnego 1866/67 szkołę (podobnie jak w całej Galicji) wyjęto spod nadzoru konsystorza i poddano pod nadzór Dystryktu Izraelickich Szkół. Uchwałą z 1 II 1871 r. rada miasta Krakowa zamieniła szkołę główną na Kazimierzu na miejską, a z dniem 1 IX tego roku przyjęła ją na swe utrzymanie, zrównując ją pod względem organizacyjnym z innymi szkołami nadzorowanymi przez Radę Szkolną Krajową⁷⁹.

W 1861 r. w Mościskach została uruchomiona niemiecko-żydowska szkoła ludowa (prawdopodobnie trywialna). Uczęszczały do niej sieroty i dzieci ubogich rodziców. Program nauczania obejmował lekcje j. niemieckiego, polskiego i hebrajskiego w zakresie czytania i pisania oraz rachunki i religię. Kadra nauczycielska składała się z jednego nauczyciela. Po raz ostatni szkołę wymieniał *Szematyzm Galicji na rok 1871*⁸⁰.

Szkołę izraelicką otworzono także w Przemyślu. Stało się to w 1864 r., a jej fundatorem był Abraham Mojżesz Sarter, który przeznaczył dla niej legat pieniężny. Celem placówki miało być stworzenie dla ubogich dzieci żydowskich warunków uczenia się po hebrajsku, polsku i niemiecku. W 1871 r. kształciła ona 127 uczniów, a rok później 137⁸¹.

Co najmniej od roku szkolnego 1864/65 funkcjonowała szkoła trywialna dla Żydów w Rymanowie. Nauczycielem tymczasowym był Izaak Majer Goldstaub. Szematyzmy szkół ludowych łacińskiej diecezji przemyskiej wymieniają ją przez następne dwa lata, tj. włącznie do roku szkolnego 1866/67⁸². Być może, iż w następnych latach nadal działała. Jednak przypuszczalnie z tego powodu, iż w tym roku szkolnym placówkę (podobnie jak w całej Galicji) wyjęto spod nadzoru konsystorza biskupiego, w szematyzmach diecezjalnych z następnych lat już nie zamieszczano informacji na jej temat. Była to jedyna szkoła żydowska

⁷⁹ *Jubileuszowe sprawozdanie Dyrekcyi Szkoły Wydziałowej im. Kazimierza Wielkiego w Krakowie za rok szkolny 1909/10*, Kraków 1910, s. 13, 15–16; K. Rędziński, *Żydowskie szkolnictwo świeckie w Galicji...*, s. 126, 130–131.

⁸⁰ *Galizisches Provinzial-Handbuch für das Jahr 1868*, Lwów [1868], s. 741; *Szematyzm Królestwa Galicji i Lodomeryi z Wielkim Księstwem Krakowskim na rok 1871...*, s. 434.

⁸¹ *Galizisches Provinzial-Handbuch für das Jahr 1868...*, s. 740–741; *Szematyzm Królestwa Galicji i Lodomeryi z Wielkim Księstwem Krakowskim na rok 1873*, Lwów 1873, s. 427; *Szematyzm Królestwa Galicji i Lodomeryi z Wielkim Księstwem Krakowskim na rok 1874*, Lwów 1874, s. 461; L. Hauser, *Monografia miasta Przemyśla*, Południowo-Wschodni Instytut Naukowy, Przemyśl 1991, s. 250.

⁸² *Szematyzm szkół ludowych i ich nauczycieli pod kierunkiem konsystorza przemyskiego obrz. lac. na rok 1865* [w:] *Schematismus universi venerabilis cleri saecularis et regularis dioeceseos Ritus Latini premisliensis pro anno Domini 1865*, Jasło 1864, s. 14; *Szematyzm szkół ludowych i ich nauczycieli pod kierunkiem konsystorza przemyskiego obrz. lac. na rok 1867* [w:] *Schematismus universi venerabilis cleri saecularis et regularis dioeceseos ritus latini premisliensis pro Anno Domini 1867*, Jasło 1866, s. 15.

wymieniona w wykazach szkół ludowych diecezji przemyskiej podległych konsystorzowi rzymskokatolickiemu w Przemyślu⁸³.

Dokonując zestawień ilościowych tych szkół na przełomie lat 60. i 70. XIX w., należy zauważyć, że nadal było ich bardzo mało. W roku szkolnym 1870/71 w całej prowincji działało zaledwie 10 niemiecko-izraelskich szkół ludowych. Najwięcej (3) było we Lwowie: szkoła główna mieszana i 2 szkoły trywialne mieszane. Pozostałe istniały w Krakowie (szkoła główna mieszana), Tarnopolu (szkoła główna mieszana), Brodach (szkoła główna dla dziewcząt), Mościskach (prawdopodobnie trywialna), Przemyślu (szkoła prywatna), Bolechowie (szkoła główna) i Lipniku (szkoła trywialna)⁸⁴. Z kolei w roku szkolnym 1872/73 *Szematyzm Galicji* wyliczał szkołę główną w Bolechowie, szkołę główną mieszaną w Brodach, szkołę 4-klasową mieszaną na Kazimierzu w Krakowie, szkołę główną mieszaną we Lwowie, szkołę 3-klasową miejską i 3-klasową przedmiejską (obie we Lwowie, przekształcone z trywialnych), szkołę główną mieszaną w Tarnopolu, szkołę prywatną w Przemyślu oraz szkołę ludową w Lipniku⁸⁵. Analizując całościowo problem sieci szkół żydowskich, napotykamy na trudności związane z określeniem ich liczebności. Okazuje się bowiem, że część wspomnianych placówek nie była uwzględniana w pewnych latach w oficjalnych wykazach szkolnych. Dowodzi tego choćby fakt, że według *Szematyzmu Galicji na 1856 r.* w roku szkolnym 1855/56 w prowincji istniały tylko 2 szkoły główne koedukacyjne: we Lwowie i Tarnopolu⁸⁶. W następnym roku szematyzm wymieniał 6 szkół, a mianowicie wspomniane 2 szkoły główne mieszane (Lwów i Tarnopol), 2 szkoły trywialne koedukacyjne we Lwowie: miejską oraz na Przedmieściu Krakowskim i 2 w Brodach: szkołę główną męską połączoną ze szkołą trywialną żeńską⁸⁷. Tyle samo szkół było w 1859 r.⁸⁸ Źródło to nie uwzględniało innych działających wówczas placówek. Podobnie było w późniejszych latach ze szkołą w Przemyślu⁸⁹.

Do 1866 r. władzą zwierzchnią dla żydowskich szkół ludowych był rząd oraz odpowiedni konsystorz diecezjalny. Na mocy ministerialnego rozporządzenia z 25 IV 1866 r. konsystorz zastąpiono miejscową gminą izraelską. W myśl ustawy

⁸³ *Handbuch des Statthaltereii Gebietes in Galizien 1865*, Lwów [1865]; *Handbuch des Statthaltereii Gebietes in Galizien 1866*, Lwów [1866].

⁸⁴ M. Baranowski, *Pogląd na rozwój szkół ludowych król. stol. miasta Lwowa w okresie autonomicznym*, Lwów 1896, s. 1; *Szematyzm Królestwa Galicji i Lodomeryi z Wielkim Księstwem Krakowskim na rok 1871...*, s. 433–434; R. Pelczar, *Szkolnictwo elementarne...*, s. 38.

⁸⁵ *Szematyzm Królestwa Galicji i Lodomeryi z Wielkim Księstwem Krakowskim na rok 1873...*, s. 426–427.

⁸⁶ *Handbuch des Lemberger Statthaltereii – Gebietes in Galizien für das Jahr 1856*, Lwów [1856], s. 229.

⁸⁷ *Handbuch des Lemberger Statthaltereii – Gebietes in Galizien für das Jahr 1857...*, s. 288–289.

⁸⁸ *Handbuch des Lemberger Statthaltereii – Gebietes in Galizien für das Jahr 1859*, Lwów [1859], s. 216–217.

⁸⁹ *Handbuch des Statthaltereii Gebietes in Galizien 1865...*; *Handbuch des Statthaltereii Gebietes in Galizien 1866...*

państwowej z 14 V 1869 r. szkoły utrzymywane przez gminy wyznaniowe izraelskie dla dzieci własnego wyznania zaliczono do kategorii szkół prywatnych⁹⁰.

Tabela 3. Uczennice żeńskiej szkoły trywialnej w Rzeszowie w latach 1859–1871

Rok szkolny	Klasa	I półrocze	II półrocze	Rok szkolny	Klasa	I półrocze	II półrocze
1859/60	I	105	98	1867/68	I	124	128
	II	69	64		II	63	63
	III	22	19		III	56	56
	Razem	196	181		Razem	243	247
1864/65	I	96	94	1868/69	I	113	110
	II	47	48		II	83	87
	III	24	24		III	57	54
	Razem	167	166		Razem	253	251
1865/66	I	92	95	1869/70	I	115	114
	II	61	63		II	86	84
	III	32	32		III	56	57
	Razem	185	190		Razem	257	255
1866/67	I	98	99	1870/71	I	137	140
	II	65	67		II	102	95
	III	47	41		III	67	70
	Razem	210	207		Razem	306	305

Źródło: APRz, Zespół 212 – Szkoła panińska w Rzeszowie, sygn. 1 – Wykazy uczennic 1859–1861, passim; sygn. 2 – Wykazy uczennic 1861–1866, passim; sygn. 3 – Wykazy uczennic 1866–1870, passim; sygn. 4 – Katalogi uczennic 1870–1875, passim.

Z braku własnych szkół część Żydów wysyłała swe potomstwo do szkół chrześcijańskich. Dlatego niejednokrotnie na terenach mieszanych narodowościowo w jednej placówce kształcili się uczniowie różnych nacji. Przykładowo zestawienia dla Kańczugi, gdzie na I kursie w roku szkolnym 1864/65 było 89 Polaków, 19 Rusinów i 9 Izraelitów. W następnym roku wśród młodzieży szkolnej pochodzącej wyłącznie z Kańczugi było 112 dzieci polskich, 11 ruskich i 17 żydowskich⁹¹. Podobna sytuacja miała miejsce także np. w Głogowie Młp. Zjawisko to możemy prześledzić na podstawie katalogów uczniów tamtejszej szkoły. Dla przykładu w roku szkolnym 1869/70 w kl. I na 97 osób było 10 osób pochodzenia żydowskiego (2 uczniów i 8 uczennic). W kl. II na 42 uczniów był 1 Żyd, a w kl. III wszystkie dzieci (22) były katolikami, natomiast w roku szkolnym 1868/69 w I półroczu w kl. I i III było po 1 chłopcu i 1 dziewczynce pochodzenia żydowskiego, a w kl. II nie było Żydów. Z kolei w I półroczu roku szkolnego 1864/65 w kl. III wśród 31 uczniów nie było żadnego dziecka żydowskiego.

⁹⁰ J. Skoczek, *Rys historyczno-statystyczny...*, s. 11; R. Pelczar, *Szkolnictwo elementarne...*, s. 38.

⁹¹ Archiwum Państwowe w Rzeszowie (dalej: APRz), Zespół 986 – Publiczna Szkoła Państwowa w Kańczudze, sygn. 1 – Zarys dziejów szkoły ludowej w Kańczudze. Wykazy nauczycieli. Księgozbiór 1854–1880, k. 18.

W kl. II na 29 dzieci był 1 chłopiec żydowski, a w kl. I liczącej 121 uczniów było kilkoro przedstawicieli tej nacji⁹².

Warto także zwrócić uwagę, że pomimo różnych obostrzeń ze strony władz państwowych liczba uczennic pochodzenia żydowskiego w katolickich szkołach żeńskich długo utrzymywała się na niskim poziomie. Sytuacja zaczęła się zmieniać od II połowy XIX w. Widać to wyraźnie na przykładzie zestawień statystycznych dla żeńskiej szkoły trywialnej w Rzeszowie (tabela 3).

Wśród uczennic tej placówki (co najmniej od lat 60. XIX w.) było sporo dziewcząt z rodzin żydowskich. Dla przykładu w roku szkolnym 1865/66 do kl. I zapisano 92 uczennice, w tym 60 wyznania mojżeszowego (65%). Do kl. II, liczącej 61 osób, zaczęło uczęszczać 31 Żydówek (51%), w kl. III zaś mającej 32 dzieci 13 wywodziło się z rodzin izraelickich (41%). Z kolei w roku szkolnym 1867/68 w kl. I na 124 dziewczęta aż 82 (66%) były wyznania mojżeszowego. Duży ich udział był także w kl. II, gdzie na 63 uczennice Żydówek było 37 (59%), natomiast w kl. III na 56 dziewcząt 31 (55%) wywodziło się z tej nacji. Wydaje się, że nie jest to jeszcze pełne zestawienie liczby dziewcząt z rodzin żydowskich. Sądzę bowiem, że przynajmniej część uczennic, które zaliczono do wyznania rzymskokatolickiego, faktycznie mogła mieć pochodzenie izraelickie. Wskazują na to ich niemiecko brzmiące nazwiska⁹³. Obecność uczniów pochodzenia żydowskiego w szkołach polskich była konsekwencją dążeń niektórych środowisk zmierzających do zasymilowania Żydów z ludnością chrześcijańską, zwłaszcza polską⁹⁴.

Ustawa oświatowa dla Galicji z 1873 r. nie była przez ludność izraelicką do końca respektowana. Szczególnie odnosiło się to do ortodoksyjnych Żydów mieszkających głównie w miastach. Ze względów religijnych nadal stronili oni od szkół państwowych. Inną kwestią było bardzo słabo rozbudowane żydowskie szkolnictwo ludowe. Dlatego za zezwoleniem Rady Szkolnej Krajowej ludność ta korzystała z możliwości zakładania tradycyjnych chederów. W tym okresie funkcjonowały dwa ich rodzaje. W jednych uczono wyłącznie religii mojżeszowej i języka hebrajskiego, w drugich udzielano nauki z innych przedmiotów. Pierwsze podlegały austriackim władzom politycznym, a organizowano je na podstawie rozporządzenia ministerialnego z 14 VI 1874 r. Nadzór nad drugimi, w myśl ustawy państwowej z 14 V 1869 r., oddano władzom oświatowym.

Świeckie szkoły żydowskie spełniły wiele zadań. Przede wszystkim przyczyniły się do polonizacji i asymilacji dużej części Żydów galicyjskich. Wśród nauczycielstwa izraelickiego zrodziła się grupa osób upowszechniających polską

⁹² APRz, Zespól 257 – Publiczna Szkoła Powszechna w Głogowie, sygn. 16 – Katalogi ocen 1842–1882, s. 75–79, 94–97, 102–104, 114–117.

⁹³ APRz, Zespól 212 – Szkoła panieńska w Rzeszowie, sygn. 2 – Wykazy uczennic 1861–1866, s. 138–145; sygn. 3 – Wykazy uczennic 1866–1870, s. 47–54.

⁹⁴ K. Rędziński, *Szkolnictwo żydowskie...*, s. 367.

kulturę, naukę i oświatę. Rozwój szkolnictwa żydowskiego związany był także z rodzeniem się różnych ruchów narodowo-społecznych i politycznych, w które angażowali się przedstawiciele tej narodowości.

Bibliografia

Źródła archiwalne

Archiwum Państwowe w Rzeszowie:

Zespół 212 – Szkoła panińska w Rzeszowie:

– sygn. 2 – Wykazy uczennic 1861–1866

– sygn. 3 – Wykazy uczennic 1866–1870

– sygn. 71 – Kronika i księga wizytacyjna 1856–1946.

Zespół 257 – Publiczna Szkoła Powszechna w Głogowie:

– sygn. 16 – Katalogi ocen 1842–1882.

Zespół 986 – Publiczna Szkoła Powszechna w Kańczudze:

sygn. 1 – Zarys dziejów szkoły ludowej w Kańczudze. Wykazy nauczycieli. Księgozbiór 1854–1880.

Literatura

Adamczyk M., *Szkolnictwo ludowe w greckokatolickiej diecezji przemyskiej w latach 1772–1867* [w:] *Polska – Ukraina. 1000 lat sąsiedztwa*, t. 3, red. S. Stępień, Południowo-Wschodni Instytut Naukowy, Przemyśl 1996.

Adamczyk M., *Szkolnictwo ludowe w obwodzie sądeckim w latach 1772–1848*, „Rocznik Sądecki” 1987, t. 18.

Balaban M., *Dzieje Żydów w Galicji i w Rzeczypospolitej Krakowskiej 1772–1868*, Kraków b.r.

Balaban M., *Herz Homberg i szkoły józefińskie w Galicji (1787–1806). Studium historyczne* [w:] M. Balaban, *Z historii Żydów w Polsce: szkice i studia*, Warszawa 1920.

Baranowski M., *Historia szkół ludowych król. stol. miasta Lwowa*, Lwów 1895.

Baranowski M., *Pogląd na rozwój szkolnictwa ludowego w Galicji od 1772 do 1895 roku*, Kraków 1897.

Baranowski M., *Pogląd na rozwój szkół ludowych król. stol. miasta Lwowa w okresie autonomicznym*, Lwów 1896.

Barącz S., *Wolne miasto handlowe Brody*, Lwów 1865.

Cieśla M., *Reforma szkolnictwa ludowego na ziemiach niemieckich i austriackich* [w:] *Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha, PWN, Warszawa 1965.

Dobrzański J., *Wychowanie i szkolnictwo w zaborze austriackim na przełomie XVIII i XIX w.* [w:] *Historia wychowania*, t. 2, red. Ł. Kurdybacha, PWN, Warszawa 1967.

Fiutowski T., *Szkolnictwo ludowe w Galicji w dobie porozbiorowej*, Lwów 1913.

Gaj-Piotrowski W., *Stan szkolnictwa i oświaty w rejonie Rozwadowa w latach 1772–1874*, „Rocznik Województwa Rzeszowskiego” 1975, R. 8.

Galizisches Provinzial-Handbuch für das Jahr 1868, Lwów [1868].

Galizisches Provinzial-Handbuch für das Jahr 1869, Lwów [1869].

Handbuch des Lemberger Statthaltereii – Gebietes in Galizien für das Jahr 1856, Lwów [1856].

Handbuch des Lemberger Statthaltereii – Gebietes in Galizien für das Jahr 1857, Lwów [1857].

Handbuch des Lemberger Statthaltereii – Gebietes in Galizien für das Jahr 1859, Lwów [1859].

Handbuch des Statthaltereii Gebietes in Galizien 1865, Lwów [1865].

Handbuch des Statthaltereii Gebietes in Galizien 1866, Lwów [1866].

- Hauser L., *Monografia miasta Przemyśla*, Południowo-Wschodni Instytut Naukowy, Przemyśl 1991.
- Instrukcja dla nauczycieli szkół parafialnych, czyli trywialnych z roku 1785*, Wyd. F. Majchrowicz, Lwów 1901.
- Jantzen S., *Polityka szkolna terezyańsko-józefińska w Galicji*, „Biblioteka Warszawska” 1905, t. 1.
- Jubileuszowe sprawozdanie Dyrekcji Szkoły Wydziałowej im. Kazimierza Wielkiego w Krakowie za rok szkolny 1909/10*, Kraków 1910.
- Krupa M., *Szkolnictwo ludowe w obwodzie przemyskim w końcu XVIII wieku [w:] Z dziejów oświaty w Galicji*, red. A. Meissner, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 1989.
- Krupa M., *Szkoła ludowa w Galicji w latach 1772–1790*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1981, t. 24.
- Kumor B., *Szkolnictwo ludowe w Diecezji Tarnowskiej 1786–1850 [w:] Z dziejów oświaty w Galicji*, red. A. Meissner, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 1989.
- Łapot M., *Rozwój żydowskiego szkolnictwa świeckiego we Lwowie w latach 1772–1879*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2013, t. 22.
- Majchrowicz F., *Szkolnictwo polskie pod zaborem austriackim w czasie Komisji Edukacji Narodowej [w:] Epoka wielkiej reformy*, red. S. Lempicki, Lwów–Warszawa 1923.
- Majorek C., *Początki austriackiego systemu szkolnictwa ludowego w Galicji w latach 1772–1780*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1976, t. 19.
- Opas T., *Z badań nad mniejszościami narodowymi w miastach Galicji w latach 1772–1848*, „Prace Historyczno-Archiwalne” 1994, t. 2.
- Pacholkiv S., *Galizische Judengemeinden unter Maria Theresia und Joseph II*, „Biuletyn Polskiej Misji Historycznej” 2014, nr 9.
- Pelczar R., *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, Wydawnictwo UR, Rzeszów 2011.
- Pelczar R., *Szkolnictwo elementarne [w:] Szkolnictwo i oświata w Galicji 1772–1918*, red. A. Meissner, K. Szmyd, J. Dybiec, J. Krawczyk, Wydawnictwo UR, Rzeszów 2015.
- Pelczar R., *Szkolnictwo w miastach zachodnich ziem województwa ruskiego (XVI–XVIII w.)*, WSP Rzeszów, Rzeszów 1998.
- Półcwiartek J., *Skupiska żydowskie w Galicji u schyłku XVIII wieku [w:] Żydzi w Małopolsce. Studia z dziejów osadnictwa i życia społecznego*, red. F. Kiryk, Południowo-Wschodni Instytut Naukowy, Przemyśl 1991.
- Rędziński K., *Problemy szkolnictwa żydowskiego [w:] Szkolnictwo i oświata w Galicji 1772–1918*, red. A. Meissner, K. Szmyd, J. Dybiec, J. Krawczyk, Wydawnictwo UR, Rzeszów 2015.
- Rędziński K., *Szkolnictwo żydowskie w Galicji na przełomie XIX i XX wieku [w:] Historia wychowania. Misja i edukacja*, red. K. Szmyd, J. Dybiec, Wydawnictwo UR, Rzeszów 2008.
- Rędziński K., *Żydowskie szkolnictwo świeckie w Galicji w latach 1813–1918*, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 2000.
- Sadowski D., *Haskala und Lebenswelt. Herz Homberg und die jüdischen deutschen Schulen in Galizien 1782–1806*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2010.
- Sadowski D., *Maskilisches Bildungsideal und josephinische Erziehungspolitik – Herz Homberg und die jüdisch-deutschen Schulen in Galizien 1787–1806*, „Leipziger Beiträge zur Jüdischen Geschichte und Kultur” 2003, band 1.
- Schematismus für die Königreiche Galizien und Lodomerien 1788*, Lwów [1788].
- 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 Königreiche 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 des gesammten an den Volksschulen der Tarnower Bischöflichen Diöcese...für das Jahr 1860* [w:] *Schematismus universi venerabilis cleri dioeceseos tarnoviensis tam saecularis quam regularis...in...1860*, Tarnów 1860.
- Skoczek J., *Rys historyczno-statystyczny szkół ludowych w Galicji 1772–1848*, Kraków 1869.
- Słomka J., *Pamiętniki włościanina*, Kraków [1929].
- Szematyzm Królestwa Galicyi i Lodomeryi z Wielkim Księstwem Krakowskim na rok 1870*, Lwów 1870.
- Szematyzm Królestwa Galicyi i Lodomeryi z Wielkim Księstwem Krakowskim na rok 1871*, Lwów 1871.
- Szematyzm Królestwa Galicyi i Lodomeryi z Wielkim Księstwem Krakowskim na rok 1873*, Lwów 1873.
- Szematyzm Królestwa Galicyi i Lodomeryi z Wielkim Księstwem Krakowskim na rok 1874*, Lwów 1874.
- Szematyzm szkół ludowych i ich nauczycieli pod kierunkiem konsystorza przemyskiego obrz. lac. na rok 1865* [w:] *Schematismus universi venerabilis cleri saecularis et regularis dioeceseos Ritus Latini premisliensis pro anno Domini 1865*, Jasło 1864.
- Szematyzm szkół ludowych i ich nauczycieli pod kierunkiem konsystorza przemyskiego obrz. lac. na rok 1867* [w:] *Schematismus universi venerabilis cleri saecularis et regularis dioeceseos ritus latini premisliensis pro Anno Domini 1867*, Jasło 1866.
- Szematyzm szkół ludowych i ich nauczycieli w tarnowskiej diecezji na rok 1868* [w:] *Schematismus universi venerabilis cleri dioeceseos tarnoviensis tam saecularis quam regularis...in...1868*, Tarnów 1867.
- Świeboda J., *Edukacja Żydów w Galicji 1772–1918*, „Prace Historyczno-Archiwalne” 1994, t. 2.
- Świeboda J., *Szkolnictwo ludowe w Rzeszowie pod zaborem austriackim (1772–1918)*, „Rocznik Województwa Rzeszowskiego” 1978, R. 9.

Netografia

- Homberg Herz* [w:] *The Yivo encyclopedia of Jews In Eastern Europe*, http://www.yivoencyclopedia.org/article.aspx/Homberg_Herz, dostęp: 23.11.2016.

prof. dr hab. Kazimierz Rędziński

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

STUDENCI LWOWSCY W OBRONIE AUTONOMII SZKÓŁ WYŻSZYCH ORAZ PRZECIW POLITYCE OPŁAT ZA STUDIA (1932–1939)

STUDENTS IN LVIV IN DEFENCE OF THE AUTONOMY OF THE INSTITUTIONS OF TERTIARY EDUCATION (1932–1939)

Streszczenie

W 1932 r. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego znacznie podniosło czesne za wyższą edukację, co spowodowało gwałtowne protesty i strajki wśród społeczności studenckiej. W styczniu 1933 r. ci, którzy nie wnieśli opłat, zostali skreśleni z listy studentów. Sejm Rzeczypospolitej Polskiej wprowadził nową ustawę o studiach wyższych, znacząco obniżając autonomię uniwersytetów, co spotkało się z protestami kadry nauczycielskiej i studentów. We Lwowie społeczność akademicka zadeklarowała trzytygodniowy strajk. Studenci okupowali budynek uniwersytetu i zorganizowali demonstracje. Miały miejsce walki i starcia pomiędzy policją i studentami wspierającymi autorytety opozycji.

Słowa kluczowe: Lwów, studenckie protesty antyopłatowe, obrona autonomii uniwersyteckiej.

Abstract

In the year 1932, the Ministry of Religious Confessions and Public Enlightenment significantly raised tuition fees for tertiary education, which caused vehement protests and strikes in the community of students. In January, 1933, those failing to pay their tuition fees, were struck off the lists of students. The Parliament of the Republic of Poland passed a new Act on Tertiary Education, significantly reducing the autonomy of universities, which was met with protests of teaching staff and students. In Lviv, the academic community declared a three-week strike. The students occupied the building of their institution of tertiary education and organized demonstrations. Fighting and scuffles between the police and students who supported the authorities and the opposition occurred.

Key words: Lviv, students' anti-tuition fee protests, defence of the autonomy of the university.

Akcje antyopłatowe

W latach międzywojennych XX w. Lwów był liczącym się ośrodkiem naukowym. Działały tam cztery uczelnie akademickie: Uniwersytet im. Jana Kazimierza, Politechnika Lwowska, Akademia Medycyny Weterynaryjnej oraz Wyż-

sza Szkoła Handlu Zagranicznego przekształcona na Akademię Handlu Zagranicznego.

Lwów był miastem wielonarodowym, w 1939 r. liczył około 312 tysięcy mieszkańców, Polacy stanowili około 50% ludności (157 tys. osób), Żydzi 31,9% (około 100 tys.) oraz Ukraińcy ponad 16% (blisko 50 tys. osób). Wielonarodowy był również skład studentów lwowskich uczelni.

Na Uniwersytecie im. Jana Kazimierza w roku akademickim 1918/1919 studiowało 3892 studentów, w tym 1614 wyznania rzymskokatolickiego, 1524 wyznania mojżeszowego, 711 grekokatolickiego oraz 43 innych wyznań. W 1923/1924 na ogólną liczbę 6091 studentów rzymscy katolicy liczyli 2916 osób, wyznania mojżeszowego – 2643, grekokatolicy – 429, inni – 103¹. We Lwowie studiowało 20% ogółu studentów w kraju, miasto było drugim po Warszawie ośrodkiem akademickim, a przed Krakowem (17%)².

Tabela 1. Studenci we Lwowie w latach 1932–1938

Lp.	Rok akademicki	Uniwersytet	Politechnika	Akademia Medycyny Weterynaryjnej	Akademia Handlu Zagranicznego	Razem
1	1931/32	7117	3186	411	356	11 070
2	1932/33	7358	3112	384	343	11 197
3	1933/34	6703	2775	389	381	10 248
4	1934/35	6048	2558	367	434	9207
5	1935/36	5404	2603	364	502	9073
6	1936/37	5289	2729	380	686	9084
7	1937/38	5064	2847	386	759	9056

Źródło: „Statystyka Polski”, seria C, „Statystyka Szkolnictwa” 1933/34, z. 21, s. 69; tamże, z. 38, 1934/35, s. 63; tamże, z. 56, 1935/36, s. 59; tamże, z. 82, 1936/37, s. 77; tamże, z. 101, 1937/38, s. 88; S. Langnas, *Żydzi a studia akademickie w Polsce w latach 1921–1931. Studium statystyczne*, Lwów 1933, s. 18, tab. 3.

W roku akademickim 1932/1933 odnotowano najwyższą liczbę studentów w okresie międzywojennym – 7358 osób, z tego rzymskich katolików – 3906, wyznania mojżeszowego – 2241, grekokatolickiego – 1033 oraz innych wyznań – 178. Od następnego roku akademickiego liczba studentów zaczęła maleć (6703), by w roku 1937/1938 spaść do 5064, z tego wyznania rzymskokatolickiego było 3654, mojżeszowego – 525, grekokatolickiego – 735, innych wyznań – 150 osób³.

¹ „Statystyka Polski”, seria C, „Statystyka Szkolnictwa” 1933/34, z. 21, s. 69; tamże, z. 38, 1934/35, s. 63; tamże, z. 56, 1935/36, s. 59; tamże, z. 82, 1936/37, s. 77; tamże, z. 101, 1937/38, s. 88; S. Langnas, *Żydzi a studia akademickie w Polsce w latach 1921–1931. Studium statystyczne*, Lwów 1933, s. 18, tab. 3.

² H. Wittlinowa, *Atlas szkolnictwa wyższego*, Warszawa 1937, s. 67.

³ „Statystyka Polski”, seria C, „Statystyka Szkolnictwa” 1933/34, z. 21, s. 69; tamże, z. 101, 1937/38, s. 88; S. Langnas, *Żydzi a studia...*, Lwów 1933, s. 18.

Stopniowo malała liczba studentów Żydów. W roku 1938/1939 przyjęto 1168 studentów, w tym 42 Żydów (3,6%), na Politechnikę Lwowską 583 studentów, a wśród nich 10 Żydów (1,7%)⁴.

Na Politechnice, drugiej co do wielkości uczelni Lwowa, studiowało w roku akademickim 1931/1932 – 3186 studentów, w tym 2299 rzymskich katolików, 393 wyznania mojżeszowego, 342 greckokatolickiego i 152 innych wyznań, głównie prawosławnego i luterńskiego. W roku akademickim 1937/38 wśród 2847 studentów było 2118 rzymskich katolików, 310 wyznania mojżeszowego, 262 greckokatolickiego i 157 innych wyznań⁵.

Stowarzyszenia studenckie były istotną częścią życia akademickiego. Studenci nie tylko interesowali się zagadnieniami życia społeczno-politycznego, ale usiłowali aktywnie wpływać na jego kształt. Ważnymi organizacjami były Bratnie Pomocze mające charakter samopomocowy. Ich podstawowym zadaniem była troska o materialną stronę życia studenckiego. Środowisko studenckie było jednak spolaryzowane pod względem politycznym i stopniowo wpływy w Bratnich Pomocach przejmowała prawicowa Młodzież Wszechpolska.

Prawicę ruchu studenckiego stanowiła organizacja występująca na początku lat dwudziestych pod nazwą Narodowe Zjednoczenie Młodzieży Akademickiej związane z Narodową Demokracją. Na zjeździe w Warszawie w 1922 r. przyjęto nazwę Związek Akademicki – Młodzież Wszechpolska. Lwów, obok Warszawy, był głównym ośrodkiem wpływów endecji w środowisku akademickim.

Lewicę studenckiego ruchu stanowił od 1922 r. Związek Niezależnej Młodzieży Socjalistycznej. Działał we wszystkich ośrodkach akademickich i był związany z PPS⁶.

Kolejnym środowiskiem akademickim byli ludowcy. Na terenie Lwowa działał od 1922 r. Związek Polskiej Akademickiej Młodzieży Ludowej „Posiew”, liczący w 1925 r. około 300 członków, oraz od 1933 r. Akademickie Koło Młodzieży Wiejskiej „Wici”⁷ (organizacje studenckie przedstawia tabela 2).

Ważne miejsce wśród organizacji ideowych w ruchu studenckim zajmowały korporacje. Studencki ruch korporacyjny wywodził swoją tradycję z okresu zaborów. Studenci narodowości polskiej na studiach zagranicznych skupieni w danej korporacji tworzyli wspólnotę narodową, która podtrzymywała polskość i służyła pomocą materialną.

Lwowskie środowisko korporacyjne było trzecim co do liczebności w kraju. W 1931 r. działało 13 korporacji: „Lutyko-Venedya”, „Leopolia”, „Znicz”, „Gaskonia”, „Scytia”, „Agritania”, „Aragonia”, „Zagończyk”, „Obotritia”, „Roxola-

⁴ Tamże.

⁵ Tamże.

⁶ J. Draus, *Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie 1918–1946. Portret kresowej uczelni*, Kraków 2007, s. 62; L. Kulińska, *Związek Akademicki Młodzież Wszechpolska i Młodzież Wielkiej Polski w latach 1922–1947*, Warszawa 2004, s. 30.

⁷ *Akademicka młodzież ludowa w II Rzeczypospolitej*, red. A. Malawski, Warszawa 1972, s. 72.

nia”, „Cresovia Leopoliensis”, „Śląsk”, „Tytania” i „Slavia”. Korporacje skupiały 270 członków rzeczywistych, 156 kandydatów na członków oraz 392 filistrów, czyli absolwentów uczelni⁸. Od 1928 r. zaczęły powstawać korporacje prorządowe, były to: „Prometeusz”, „Bellona”, „Fidelia Leopoliensis”, „Kadra” i „Gdynia”⁹. Liczne były korporacje żydowskie: „Barissca”, powstała w 1925 r., „Emunach” (1892), „Fraternitas (1924) – asymilatorska, „Gallijah” (1930), „Hasmonea” (1906), „Hebronia” (1924), „Kadimah” (1895), „Makabea” (1908), „Zelotia” (1925)¹⁰.

Spośród studenckich mniejszości narodowych we Lwowie najliczniej reprezentowana była młodzież żydowska. Posiadała ona własne organizacje samopomocowe: Wzajemna Pomoc Studentów Żydów oraz Koło Studentów Żydów w Politechnice. Na Uniwersytecie były to: Stowarzyszenie Akademickiej Młodzieży Zjednoczeniowej, Towarzystwo Medyków Żydowskich, Towarzystwo Żydowskich Słuchaczy Prawa, Towarzystwo Żydowskich Studentów Filozofii. Studenci ukraińscy zaś działali w takich organizacjach, jak: Stowarzyszenie Ukraińskich Studentów „Osnowa”, Towarzystwo Ukraińskich Studentów Medycyny i Farmacji „Medyczna Hromada”, Towarzystwo Ukraińskich Studentów Prawa „Prawnicza Hromada”, Stowarzyszenie Ukraińskich Studentów Katolików oraz Akademyczny Chór „Banduryst”.

Tabela 2. Organizacje studenckie na Uniwersytecie Jana Kazimierza w 1937 r.

Lp.	Nazwa	Liczba członków	Prezes	Kurator z ramienia senatu
1	2	3	4	5
1	Bratnia Pomoc	685	E. Stefanicki	W. Osuchowski
2	Koło Studentek	184	J. Wasylowska	K. Lanckorońska
3	Stowarzyszenie Akademickiej Młodzieży Zjednoczeniowej	96	L. Pohoryles	J. Lenartowicz
4	Towarzystwo Ruskich Studentów „Druh”	65	S. Sembratowicz	J. Kuryłowcz

⁸ A. Tyszkiewicz, *Z dziejów korporacji studenckich w międzywojennym Lwowie*, „Politeja” 2004, nr 22, s. 418.

⁹ *Politechnika Lwowska 1844–1945*, red. R. Szewalski, Wrocław 1993, s. 542; Biblioteka Zakładu Narodowego Ossolińskich we Wrocławiu, Dział Rękopisów, sygn. 13509/III, k. 137. Do „Aragonii” należeli profesorowie UJK: Stefan Banach, Antoni Cieszyński, Kazimierz Kwietniewski, Stanisław Ruziewicz, Edmund Abrachamik, dr Józef Hecht, dr Nowak i Przygrodzki. Do „Leopolii” należeli: Wilhelm Bruchnalski, ks. Adam Gerstmann, gen. dyw. Władysław Sikorski, Zdzisław Próchnicki, Stanisław Starzyński, Kasper Weigel. Do „Lutyko-Venedii”: prof. Zygmunt Nalaskowski (CDIAL, f. 431, op. 1, sygn. 11, k. 1). Korporanci stanowili 6% członków Bratniej Pomocy w UJK, 11% w Bratniej Pomocy w Politechnice, 31% w Akademii Medycyny Weterynaryjnej oraz 7% w Akademii Handlu Zagranicznego (CDIAL, f. 754, op. 1, sygn. 5, k. 55).

¹⁰ P. Tomaszewski, *Polskie korporacje akademickie*, Toruń 2011, s. 493, 495. Korporacjami studentów ukraińskich były: „Czarnomorie” (1928), „Dnipro” i „Czigirin”.

1	2	3	4	5
5	Towarzystwo Ukraińskich Studentów Medycyny i Farmacji „Medyczna Hromada”	72	B. Olesnyckij	Z. Stensing
6	Towarzystwo Medyków Żydowskich UJK	199	H. Zeller	W. Nowicki
7	Towarzystwo Żydowskich Słuchaczy Prawa UJK	165	H. Fritzhand	M. Zimmermann
8	Towarzystwo Żydowskich Studentów Filozofii UJK	181	S. Dürr	H. Steinhaus
9	Towarzystwo Ukraińskich Studentów Prawa „Prawnicza Hromada”	.	A. Hładyłowcz	M. Honzatko
10	Wzajemna Pomoc Medyków UJK	189	T. Wiszniowski	W. Koskowski
11	Akademickie Stowarzyszenie Przyjaciół Rumunii	74	A. Pilipczuk	A. Fischer
12	Akademickie Towarzystwo Słowiańskie	75	Kryza	W. Taszycki
13	Polski Akademicki Związek Zbliżenia Międzynarodowego	218	Z. Schneigert	T. Bigo
14	Akademicki Związek Katolicki Studentów	115	J. Kiersz	A. Klawek
15	Koło Abstynentów Studentów Teologii	70	Bardecki	S. Szurek
16	Legion Młodych – Związek Pracy dla Państwa	101	M. Bartoń	Z. Czerny
17	Młodzież Wszechpolska	497	Skubiejski	J. Lenartowicz
18	Myśl Mocarstwowa Akademickiej Młodzieży UJK	31	M. Jarema	F. Gröer
19	„Osnowa” – Stowarzyszenie Ukraińskich Studentów Katolików	37	KordiuK	L. Halban
20	Sodalicja Mariańska Studentek	119	M. Buczma	A. Gerstmann
21	Sodalicja Mariańska Akademików	78	S. Brzozowski	S. Szurek
22	Stowarzyszenie Katolickiej Młodzieży Akademickiej „Odrodzenie”	53	M. Żółtowski	L. Halban
23	Akademiczny Chór „Banduryst”	31	O. Kudryk	K. Kolbuszewski
24	Czytelnia Akademicka	183	C. Rojek	A. Klawek
25	Lwowski Chór Akademicki	56	R. Połoch	A. Chybiński
26	Stowarzyszenie Niemieckich Akademików	33	O. Suliga	A. Gerstmann
27	Zrzeszenie Akademickiej Młodzieży Prowincjonalnej	270	J. Giebułtowicz	A. Zierhoffer

Źródło: G. Mazur, A. Tyszkiewicz, *Z dziejów organizacji studenckich na lwowskich wyższych uczelniach w II Rzeczypospolitej*, „Zeszyty Historyczne”, Paryż 2001, z. 137, s. 102–115.

Stowarzyszenia studenckie działały formalnie na polu samopomocowo-kulturalnym, a w praktyce nie stroniły od polityki. Krzyżowały się w nich

wpływy różnych partii politycznych, kierunków ideowych – od lewicy po prawicę.

Istniała także platforma aktywności studenckiej, która jednoczyła wszystkich studentów. Stało się nią dążenie do likwidacji bądź znacznego ograniczenia wysokości opłat za studia. Już na początku lat dwudziestych wśród lewicowych środowisk studenckich podnoszono ten postulat.

Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z 12 lipca 1932 r. wprowadziło 40% podwyżkę – od dotychczasowych 165 zł. W miejsce dotychczasowej opłaty podstawowej za rok oraz innych opłat dodatkowych wprowadzono opłaty zryczałtowane we wszystkich uniwersytetach i innych szkołach akademickich. Za I rok studiów wynosiła ona 270 zł, za II rok – 250, za III – 220, za IV i dalsze lata po 200 zł. Na politechnikach, w Akademii Górniczej w Krakowie, Szkole Głównej Gospodarki Wiejskiej w Warszawie oraz Akademii Weterynaryjnej we Lwowie opłaty wynosiły: za I rok – 320, II – 300, III – 280, IV – 260 zł. Utrzymano wpisowe w wysokości 30 zł oraz zróżnicowano opłaty za egzaminy wstępne. W przypadku opóźnień w uiszczaniu opłaty stosowano kary w wysokości 40 zł¹¹.

W warunkach przedłużającego się kryzysu gospodarczego decyzja ministra Janusza Jędrzejewicza skłoniła studentów do radykalnych działań. Były to specjalne naciski na władzę – wiece studenckie, strajki, agitacja antyopłatowa, komitety antyopłatowe koordynujące działania.

Już wiosną 1932 r. studenci rozpoczęli akcję antyopłatową. Polegała ona na kolportażu ulotek, organizowaniu zebrań i wieców studenckich. W ulotkach informowano, że podwyżka opłat prowadzi do monopolu klas posiadających na wyższych uczelniach, nawoływano do wspólnej akcji niezamożnych studentów bez względu na narodowość. Postulowano całkowite zniesienie opłat. Domagano się przebudowy instytucji studenckich samopomocowych z filantropijnych na subwencjonowane przez państwo. Wiceminister ks. B. Żongołłowicz przewidywał, iż „dwa skrajne skrzydła młodzieży akademickiej, komuniści i demokraci narodowi, anarchizujący od dawna uczelnie, w półroczach jesiennym i zimowym ruszą do generalnego ataku z powodu podwyższenia opłat, nowelizacji ustawy i obostrzeń odpowiedzialności dyscyplinarnej oraz ujęcia w karby związków i stowarzyszeń akademickich”¹².

25 października 1932 r. w Collegium Maximum odbył się wiec przeciw opłatom. Udział w nim wzięli rektorzy szkół wyższych we Lwowie: A. Gerstmann (UJK), K. Zipser (Politechnika) i B. Janowski (AMW). Wiec przebiegł w spokojnej atmosferze. Domagano się obniżenia czesnego przynajmniej do poziomu sprzed podwyżki, rozbudowania systemu stypendialnego i zapomogo-

¹¹ A. Pilch, *Studencki ruch polityczny w Polsce w latach 1932–1939*, Warszawa–Kraków 1972, s. 173.

¹² B. Żongołłowicz, *Dziennik 1930–1935*, Kraków 2000, s. 401.

wego, wprowadzenia jednakowych opłat na wszystkich latach studiów oraz większej liczby rat.

W styczniu 1933 r. doszło do pierwszych skreśleń za niezapłacenie czesnego. W skali kraju dotknęło to około 3 tysięcy studentów. W lutym wzmożono więc agitację za strajkiem przeciw podwyżce. 6 lutego 1933 r. w holu UJK odbył się wiec młodzieży lewicowej przeciwko opłatom. Rektor ks. prof. Adam Gerstmann – po wezwaniu do rozejścia się strajkujących, a niemających indeksów studenckich – wezwał policję do wylegitymowania uczestników, a ta aresztowała organizatora wiecu Jana Kukuła, byłego studenta Politechniki oraz trzech studentów UJK¹³.

Prasa lwowska doniosła: „Z powodu rygorystycznego ściągania w b.r. przez kwestury wyższych zakładów naukowych we Lwowie należności i taks sytuacja młodzieży akademickiej jest naprawdę tragiczna. Na czarnych tablicach w uczelniach wywieszane są ogłoszenia podające do wiadomości, iż z list studentów zostają skreśleni wszyscy, którzy nie zapłacili rat. Podobno los ten dotknął we Lwowie blisko 400 studentów na uniwersytecie i tyleż na politechnice”¹⁴.

W roku 1932/1933 spadła w kraju liczba studentów o około 2 tysiące w stosunku do roku poprzedniego. Sukcesywnie malała liczba studentów do roku 1935/1936¹⁵.

Wiceminister MWRiOP ks. Bronisław Żongołłowicz w swoim dzienniku pod datą 16 listopada 1932 r. zapisał: „Rozporządzenie o opłatach studenckich postawiło ministerstwo i uniwersytety w położeniu bez wyjścia. Np. 400 studentów prawa Uniwersytetu Warszawskiego prosiło o odroczenie spłaty, odroczyć można 5%. Ponieważ petenci czekają i nic nie płacą, otwarło się błędne koło. Takich kół jest mnóstwo, jak baniek puszcanych przez ministerialnych urzędników”¹⁶.

W powołanym zaś Funduszu Opłat Studenckich stwierdzono w tym samym czasie liczne nadużycia. Jak podaje 17 czerwca 1933 r. B. Żongołłowicz, nieprawidłowości zaczęły się w samym MWRiOP: „Stypiński przedstawił wniosek remuneracji [wynagrodzenia – K.R.] z opłat studenckich 14 urzędnikom Departamentu IV. Razem 7000 zł. Według wniosku Stypiński otrzymałby 1500 zł, Łapiński, Kulasiński, Zagórowski po 750 zł [...]. Ponieważ w kwietniu Stypiński otrzymał 2250 zł, tamci po 1000 zł, remuneracja wyniosłaby najmniej drugie ich miesięczne pobory [...]. Jest 290 podań studenckich o zapomogę na nieopłacony ostatni trymestr, zaś urzędnicy, kierownicy i referendarscy usiłują do swoich kieszeni wpuścić opłaty w formie remuneracji za *administrację* Funduszu Opłat Studenckich”¹⁷.

¹³ A. Biedrzycka, *Kalendarium Lwowa*, Kraków 2012, s. 651.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ T. Pilch, *Studencki ruch polityczny...*, s. 291.

¹⁶ B. Żongołłowicz, *Dziennik 1930–1935...*, s. 163.

¹⁷ Tamże, s. 523.

Niestety, podobnie postępowali rektorzy części uniwersytetów: „Wajda, sekretarz Uniwersytetu Warszawskiego, otrzymał w marcu 2000 zł, kwesor wileński dwukrotnie po 500 zł, kwesor poznański w ciągu 3 miesięcy 1050 zł. Wprost horrendalne rzeczy. Ja tym *Funduszem* dysponuję niby, ale wnioski rektorów podaje Kulasiński, zaś Stypiński to zatwierdza. Położę na tym od jutra rękę, dość tego”¹⁸.

Protesty studenckie spowodowały, iż podwyżka opłat została rozłożona na cztery lata. Od razu objęła ona nowo przyjętych. Nie osłabiło to jednak napięcia w środowisku studenckim.

W obronie autonomii uczelni

Forsowane na początku lat trzydziestych reformy oświaty najmocniej dotknęły szkolnictwo wyższe. Podstawowym argumentem przedstawianym przez stronę rządową za koniecznością zmiany poprzedniej ustawy o szkołach akademickich z 1920 r. była potrzeba wzmocnienia władzy rektorów i ministra dla zapobieżenia ekscesom studenckim. Nieoficjalnie zaś chodziło o ograniczenie wpływów opozycji na wyższych uczelniach, którą stanowili profesorowie i studenci. Miano na uwadze protesty profesorów UJ w tzw. sprawie brzeskiej z 10 grudnia 1930 r., domagając się jej wyjaśnienia. Wówczas władza sanacyjna brutalnie rozprawiła się z opozycją polityczną. Przy zmianie przepisów dotyczących młodzieży akademickiej przyczyną, a równocześnie usprawiedliwieniem, były rozruchy. W styczniu 1932 r. Towarzystwo Kultury Akademickiej we Lwowie, skupiające zwolenników reformy, przedstawiło publicznie opracowany projekt ustawy, co wywołało zaniepokojenie opinii akademickiej w kraju. Nastąpiło to w czasie, gdy rektorzy uczelni wyższych zostali zapewnieni przez Janusza Jędrzejewicza – ministra MWRiOP oraz prezydenta RP Ignacego Mościckiego, iż nie planuje się reformy szkolnictwa wyższego. Projekt nowej ustawy ograniczał prawa studenckie i zwiększał kontrolę ministerstwa nad uczelniami.

W środowisku lwowskim projekt nie zyskał pełnej aprobaty w kręgach akademickich. Senat UJK 10 czerwca 1932 r. wypracował własny projekt ustawy, opierając się na zasadach wolności nauki i nauczania. Część jednak profesorów UJK poparła projekt ustawy. Należeli do nich m.in. Zygmunt Czerny, Kamil Stefko, Jerzy Kowalski, Eustachy Żyliński, Stanisław Legeżyński. Rada Wydziału Humanistycznego UJK na wniosek prof. Z. Czernego w styczniu 1933 r. poparła wniosek ministerialny.

Odmienne stanowisko zajął Senat Uniwersytetu Jagiellońskiego, występując 15 listopada 1932 r. w całości przeciwko projektowi zmiany ustawy. Jednocześnie na tym samym posiedzeniu Senatu powołano komisję – komitet do walki z ustawą. W jej skład weszli profesorowie: Konstanty Michalski (jr), Władysław

¹⁸ Tamże.

Natanson i Stanisław Kot¹⁹. Projekt zwalczała zdecydowana większość profesorów i studentów.

Nie biorąc pod uwagę protestów środowiska akademickiego, minister J. Jędrzejewicz w grudniu 1932 r. przedłożył projekt na posiedzeniu Rady Ministrów. 12 stycznia 1933 r. projekt ustawy wpłynął do Sejmu, a 21 lutego odbyło się głosowanie. Ustawę przyjęto 211 głosami przeciw 110. Koło posłów żydowskich wstrzymało się od głosowania. Środowisko żydowskie uważało bowiem, iż nowa ustawa pozwoli na zaprowadzenie ładu i porządku na uczelniach²⁰. Zatwierdzenie w Senacie RP odbyło się większością 56 głosów, przy 24 przeciwi i 2 wstrzymujących się²¹. 15 marca 1933 r. prezydent I. Mościcki podpisał ustawę. Nowa ustawa o szkolnictwie wyższym weszła w życie 1 września 1933 r.

Jednym z argumentów wykorzystanych przez MWRiOP na rzecz nowelizacji ustawy było znieważanie przez studentów rektorów uczelni oraz konflikty na linii Senaty – rektorzy. 12 listopada 1921 r. rozpoczęły się we Lwowie zamieszki studenckie w związku ze śmiercią studenta Stanisława Waclawskiego w Wilnie. Podczas jednego z wieców studenckich na Politechnice Lwowskiej domagano się wprowadzenia *numerus nullus* oraz getta ławkowego dla Żydów. Uczestniczący w wiecu rektor Gabriel Sokolnicki poinformował zebranych, iż krok ten naruszy zobowiązania zawarte w Traktacie wersalskim. Przewodniczący wiecu student Stefan Szybalski odebrał rektorowi głos, zarzucając, iż „poruszanie spraw politycznych na wiecach nie jest dozwolone”²². Rektora wygwizdano, a w uchwale wiecu zapisano: „nie uważać za przyjaciela młodzieży” aż da satysfakcję studentom²³. Następnym krokiem przeciw rektorowi było urządzenie „kociej muzyki” przed gabinetem rektorskim. Wobec dziekana podjęto uchwałę: „bojkotować wykłady profesora dziekana za to, że nazwał studentów »smarkaczami«”²⁴.

Senat Politechniki 3 grudnia 1931 r. zawiesił w prawach studenckich A. Sierża i S. Szybalskiego znieważających na wiecu rektora. W sprawie ukarania ich odbyły się dwa posiedzenia Senatu: 12 i 13 grudnia tego roku. Rzecznik dyscyplinarny wniósł o wymierzenie kary wydalenia na 1 rok dla A. Sierża, natomiast dla S. Szybalskiego kary nagany. Profesor K. Bartel uzupełnił wniosek o karę wydalenia na 1 rok również dla S. Szybalskiego. Żaden z proponowanych wniosków nie uzyskał większości w wyniku tajnego głosowania. W rezultacie rektor G. Sokolnicki złożył dymisję z urzędu rektora.

¹⁹ A. Massalski, *Uniwersytet Jagielloński wobec ustawy o szkołach akademickich z roku 1933*, „Studia Historyczne” 1968, R. XI, z. 1(40), s. 50; B. Jaszewski, *Polityka naukowa państwa polskiego 1918–1939*, Wrocław 1978, s. 166.

²⁰ A. Graboń, *Problematyka żydowska na lamach prasy akademickiej w okresie międzywojennym*, Kraków 2008, s. 327.

²¹ A. Massalski, *Uniwersytet Jagielloński...*, s. 39.

²² B. Żongołłowicz, *Dziennik 1930–1935...*, s. 317.

²³ Tamże.

²⁴ Tamże.

Drugie posiedzenie Senatu odbyło się 13 grudnia tego roku, bez udziału prof. G. Sokolnickiego i K. Bartła. Nowy werdykt orzekał o wydaleniu na 1 rok A. Sierża i na 1 semestr S. Szybalskiego.

Kolejny atak studentów Politechniki skierowany został na prof. Kazimierza Bartła. 20 maja 1932 r. kilkudziesięciu studentów obrzuciło go jajkami na przystanku tramwajowym naprzeciw uczelni. Dwóch napastników zatrzymano i zidentyfikowano.

Ekscesy studenckie dały asumpt wiceministrowi B. Żongołłowiczowi do konstatacji w dniu 23 maja 1932 r.: „walka z uczniami szkół wyższych musi być stoczona i wygrana. Przewiduję ją jesienią – podwyższenie opłat za studia, nowelizacja Ustawy, reorganizacja stowarzyszeń akademickich, obostrzenie sądów dyscyplinarnych... Wówczas rząd albo nie będzie miał poparcia profesorów, albo jedynie małe ich grupki [...] Znieważenie rektora Sokolnickiego jesienią przez studentów, obicie jajkami prof. Bartła, obecnie dokonane przez uczniów Politechniki, reagowanie na wyrok Senatu strajkiem popartym terrorem – są to czynniki anarchii, pajdokracji, skierowanej na autonomię uczelni i na jej władze najwyższe”²⁵.

Narastające wzburzenie i zaangażowanie się studentów w walkę z projektem ustawy doprowadziło do różnych protestów i manifestacji.

29 stycznia 1933 r. z okna II Domu Techników studenci Politechniki wywiesili kukłę odzianą w granatowe ubranie, przepasaną białą szarfą z orderem Polonia Restituta i napisem „Minister Ciemnoty”. Chodziło o ministra J. Jędrzejewicza.

31 stycznia tego roku odbyły się wiece przeciw ustawie. Na UJK, Politechnice i AMW studenci protestowali przeciwko ograniczeniu autonomii uczelni. W tym samy dniu na innym wiecu, zwołanym przez Legion Młodych, Związek Polskiej Młodzieży Demokratycznej oraz Związek Strzelecki, z udziałem ponad 500 uczestników poparto zmiany w ustawie. Potępiono również napaść na profesora K. Stefkę. Z uwagi na zaangażowanie się tego profesora w poparcie dla nowej ustawy został on 25 stycznia 1933 r. pobity na terenie uczelni i obrzucony zgniłymi jajkami, był aktywny na posiedzeniach Sejmowej Komisji Oświaty 21 stycznia tego roku, razem z Tadeuszem Wałkiem-Czarneckim i Zygmuntem Czernym²⁶. Następnie uczestnicy wiecu przeszli w pochodzie pod mieszkanie prof. K. Stefki i Z. Czernego dla wyrażenia swego poparcia. Na polecenie rektora A. Gerstmann'a studenci rozeszli się. W Domu Studenta przy ul. Łozińskiego 7 wywieszono na znak dezaprobaty kukłę z napisem: „jedna z wybitnych osobistości”.

Wieczorem 28 stycznia nieznani sprawcy wystrzelili w stronę okien mieszkania Z. Czernego kilka odłamków żelaza z „aparatów sprężynowych”²⁷.

²⁵ Tamże.

²⁶ Tamże.

²⁷ G. Mazur, *Życie polityczne polskiego Lwowa 1918–1939*, Kraków 2007, s. 236; A. Biedrzycka, *Kalendarium Lwowa...*, s. 650.

10 lutego 1933 r. odbył się wiec w Sali Izby Rzemieślniczej z udziałem około 400 osób, w którym wzięli udział profesorowie UJK: Jerzy Kowalski, Kamil Stefko, Z. Czerny, Eustachy Żyliński, Stanisław Legeżyński i doc. Włodzimierz Mozołowski. W przyjętej rezolucji poparto projekt zmian w ustawie²⁸.

20 lutego 1933 r. na Domu Studenta przy ul. Łozińskiego wywieszono czarną chorągiew z napisem „Autonomia” oraz słomianą kukłę symbolizującą ministra J. Jędrzejewicza z napisem „Grabarz nauki polskiej”²⁹. Na wezwanie rektora A. Gerstmann’a kukłę zdjęto.

Od 23 lutego do 15 marca 1933 r. studenci ogłosili strajk powszechny. W marcu w dniach 1, 3, 9 i 18 dochodziło do starć z policją. 23 lutego organizatorzy strajku wzniesli barykady przed wejściem do uczelni lwowskich, nie dopuszczając innych studentów na zajęcia. Na Politechnice odbyła się demonstracja przeciwko ministrowi Januszowi Jędrzejewiczowi oraz posłance Marii Jaworskiej ze Lwowa – przewodniczącej Komisji Oświaty w Sejmie. Wywieszono transparenty z napisami: „Nie damy autonomii – Koledzy strajkujemy”, „Walczmy o wolność nauki”. 1 marca tego roku studenci wyszli na ulicę, demonstrowano przeciw J. Jędrzejewiczowi oraz M. Jaworskiej. Pod pomnikiem Mickiewicza policja po bezskutecznym wezwaniu do rozejścia się przypuściła szarżę na studentów. Zatrzymano 52 uczestników. Na drugi dzień doszło do bójki studentów przed bramą UJK między bojówkami endeckimi a członkami Legionu Młodych. Sześciu studentów trafiło do szpitala. Około 100 studentów z Legionu Młodych demonstrowało na ul. Akademickiej przeciwko strajkowi studenckiemu.

Za udział w rozruchach Sąd Grodzki skazał 10 studentów na kary grzywny od 100 do 200 zł z możliwością zamiany na 2 do 4 tygodni aresztu. Byli to: Henryk Kaczmarek, Kazimierz Moszoro, Jan Orszulik, Tadeusz Pępowski, Marian Leśniak. Na 1 do 3 miesięcy aresztu skazani zostali: Leszek Radziszewski, Antoni Gilewicz, Oktawian Walkow, Mieczysław Hapko i Ludwik Anderer³⁰.

Kolejne dni przyniosły bójki między studentami Młodzieży Wszechpolskiej a Legionem Młodych. W restauracji Konrada Kocha przy ul. Czarnieckiego w czasie bójki użyto rewolwerów, krzesel, pobito właściciela restauracji i kilkunastu studentów. Do bójki doszło również w restauracji „Gastronomia” przy ul. Piekarskiej.

Na posiedzeniu Senatu UJK 8 marca 1933 r. rektor A. Gerstmann złożył rezygnację z funkcji. Senat jednakże rezygnacji nie przyjął.

Próby złamaniu strajku studenckiego 13 marca tego roku w Akademii Medycyny Weterynaryjnej podjęte przez rektora B. Janowskiego nie powiodły się. Studenci Politechniki blokowali wejście do budynku, doszło do bójek. Nieznani sprawcy wybili szyby w oknach mieszkania rektora. Kamienie owinięto napisa-

²⁸ G. Mazur, *Życie polityczne polskiego Lwowa ...*, s. 236.

²⁹ A. Biedrzycka, *Kalendarium Lwowa...*, s. 653.

³⁰ Tamże, s. 655.

mi: „Za naukę pod bagnetami”³¹. W tej sytuacji rektorzy ogłosili zamknięcie drugiego trymestru. Decyzja ta uspokoiła studentów; 16 marca wiec akademicki w II Domu Technika z udziałem około 2000 studentów przyjął rezolucję o zakończeniu strajku oraz kontynuowaniu walki w trzecim trymestrze.

Nie zgadzał się z projektem nowej ustawy nawet jej promotor ks. Bronisław Żongołłowicz. W prowadzonym dzienniku zapisał: „nasz liliput w wielu słowach nie obejmuje jednej małej części pracy i życia szkół wyższych, zawiera jeno takie ogólniki, które zna na pamięć każdy inteligentny człowiek. Będzie to ustawa »ramowa«, w ramie mnóstwo dziur, »luk«, wyrw, brak figury, kształtu – ani okrągła, ani owalna, ani kwadratowa”³².

Z nowym rokiem akademickim 1933/34 wystąpił kryzys władzy rektorskiej w UJK. W czerwcu 1933 r. wybrano na rektora prof. Marcelęgo Chłamtacza, którego jednak nie zatwierdziło MWRiOP. W tej sytuacji Senat UJK wybrał następnego rektora-elekta prof. Henryka Halbana (1870–1933). Mimo zatwierdzenia MWRiOP nie objął on jednak funkcji z powodu ciężkiej choroby (wkrótce zmarł). Kolejni prorektorzy-elekci nie zostali zatwierdzeni, a byli to: A. Gerstmann, Edmund Bulanda, Włodzimierz Koskowski oraz Marian Franke³³. Chodziło o to, aby nie pełnił obowiązków za chorego rektora.

Minister Janusz Jędrzejewicz mianował Kamila Stefkę „sprawującym czynności rektorskie do czasu wyzdrowienia rektora H. Halbana. Stefko pełnił tę funkcję do 19 czerwca 1934 r. Decyzje administracyjne miały uzasadnienie polityczne. Pisał o tym B. Żongołłowicz 28 maja 1933 r.: „W 10-godzinnej konferencji z Bartłem ustaliliśmy zwinięcie katedr w Politechnice Lwowskiej i Warszawskiej, utracenie wybranych kandydatów na rektorów – Chłamtacza i Łomnickiego”³⁴. Pod datą zaś 11 sierpnia 1933 r. zapisał: „Utraciliśmy wybranych prorektorów – Gerstmanną we Lwowie i Pawłowskiego w Poznaniu. Dezawuuujemy ich jako zeszlórocznych rektorów. Silne to uderzenie, ale nie chcemy mieć w rządzie uczelni ludzi, którzy w zeszlórocznych rozruchach, w sprawie ustawy, byli szkodliwi i co najmniej dwulicowi”³⁵.

Ponadto 25 września 1933 r. na mocy decyzji Rady Ministrów zlikwidowano na Politechnice Wydział Ogólny oraz z woli ministra katedry: geologii i paleontologii, rolnictwa i fizyki, botaniki i towaroznawstwa, matematyki oraz fizyki teoretycznej. Pracę stracili profesorowie Kazimierz Kuratowski, Zygmunt Klemensiewicz, Wojciech Rubinowicz. Utworzono zaś katedrę rysunków figuralnych i historii architektury polskiej. Na Uniwersytecie Jana Kazimierza zamknięto 13 katedr: teologii moralnej ogólnej, homiletyki, katechetyki i pedagogiki, socjologii chrześcijańskiej, historii sztuki nowożytnej, filologii angielskiej,

³¹ Tamże, s. 657.

³² B. Żongołłowicz, *Dziennik 1930–1935...*, s. 157.

³³ J. Draus, *Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie...*, s. 41.

³⁴ B. Żongołłowicz, *Dziennik 1930–1935...*, s. 522.

³⁵ Tamże.

kultury Bliskiego Wschodu, prawa rzymskiego, historii prawa polskiego, ekonomii politycznej, prawa i postępowania sądowo-karnego, ogólnego i polskiego nowożytnego prawa politycznego, matematyki³⁶.

Wymiar polityczny likwidacji katedr odniósł się do profesorów Władysława Tarnawskiego, Władysława Kozickiego, Stanisława Głabińskiego, Edwarda Dubanowicza i Stanisława Ruziewicza, którzy byli działaczami endecji i sygnatariuszami uniwersyteckiego protestu w sprawie brzeskiej. W przypadku likwidacji katedr na Wydziale Teologicznym były to decyzje racjonalne, istniało bowiem 14 katedr i 21 osób wykładających³⁷.

Na UJK rozwiązano najwięcej katedr, bo 13, na Uniwersytecie Poznańskim 10, na Uniwersytecie Jagiellońskim, Stefana Batorego w Wilnie i Politechnice Lwowskiej po 7.

Od roku 1935/36 weszły w życie na wszystkich latach studiów wyższe stawki opłat studenckich za naukę. Walkę z podwyżkami organizacje studenckie podjęły więc solidarnie od nowa.

We Lwowie akcję antyopłatową wspólnie prowadziła prawicowa Czytelnia Akademicka razem z Frontem Niezamożnej Młodzieży Akademickiej, który skupiał Związek Niezależnej Młodzieży Socjalistycznej oraz Związek Polskiej Młodzieży Demokratycznej. Domagano się obniżenia czesnego do poziomu z 1932 r., rozbudowania systemu stypendialnego i zapomogowego oraz wprowadzenia jednakowych opłat na wszystkich latach studiów. Sytuacja materialna studentów była zła; z własnych dorywczych zarobków utrzymywało się w roku akademickim 1934/35 22,2% na UJK oraz 20,4% na Politechnice. Stypendia (zwrotne do 12 lat po ukończeniu studiów) otrzymywało jedynie 9,5% studentów UJK³⁸.

Wystąpienia studentów spotkały się ze zrozumieniem nowego ministra MWRiOP prof. Wojciecha Świątosławskiego. 29 stycznia 1936 r. wydał on rozporządzenie w sprawie „pewnych dodatkowych ulg indywidualnych w opłatach”³⁹. Wprowadzono indywidualne ulgi w wysokości 25, 50 i 100%. Zapowiedź ta nie zadowoliła jednak studentów.

Walkę z podwyżką opłat za naukę rozpoczęto w 1935 r. na nowo, organizując akcje studentów. 10 lutego 1936 r. w trakcie wiecu z udziałem rektora Jana Czekanowskiego, dziekana Wydziału Teologicznego ks. J. Umińskiego 1000

³⁶ Tamże, s. 42.

³⁷ Tamże, s. 318.

³⁸ H. Wittlinowa, *Atlas szkolnictwa wyższego...*, s. 31. Jak podaje B. Żongołłowicz, co roku napływało jesienią 600 podań studentów o pożyczki. Ministerstwo powoływało do podziału komisje studenckie „porządowe”. Pożyczki udzielano jednak „swoim”, jak np. studentowi z organizacji „Strzelec”, którego ojciec zarabiał ponad 300 zł miesięcznie, albo studentowi z Wilna, który był skazany dyscyplinarnie za sfalszowanie podania o stypendium. B. Żongołłowicz, *Dziennik 1930–1935...*, s. 687.

³⁹ M. Natkowska, *Numerus clausus, getto lawkowe, numerus nullus, „paragraf aryjski”. Antysemityzm na Uniwersytecie Warszawskim 1931–1939*, Warszawa 1999, s. 83.

studentów UJK domagało się obniżenia opłat i zreformowania opieki medycznej⁴⁰. 24 stycznia tego roku na gmachu Politechniki zawieszono transparent: „Żądamy obniżki opłat szkolnych”⁴¹.

W Wyższej Szkole Handlu Zagranicznego wiec studencki odbywał się pod hasłem „Żądamy udostępnienia studiów polskiemu robotnikowi i chłopu”. W Akademii Medycyny Weterynaryjnej informowano: „Dziś ogólnopolski akademicki strajk protestacyjny celem obniżki opłat szkolnych”⁴².

Strajki styczniowe 1936 r. obyły się bez burd antyżydowskich, aczkolwiek czasami łączono hasła antyopłatowe z antyżydowskimi. Tak było na Uniwersytecie, gdzie głoszono: „Żądamy, by polskie uczelnie były dla Polaków, a nie dla Żydów”; na starym gmachu UJK przy ul. Mikołaja widniało hasło: „Precz z Żydami na wyższych uczelniach. Żądamy obniżki opłat”⁴³.

Rok 1936 był ostatnim, w którym wszyscy studenci byli zgodni w kwestii protestów przeciwko trudnym warunkom życia. Później prawica studencka swój wysiłek ponownie skierowała na walkę ze studentami żydowskimi i polskimi należącymi do organizacji centrolewicowych. Lewica akademicka zaś nadal występowała w roli obrońcy interesów niezamożnych studentów, uważając sprawę opłat za główną kwestię. Domagano się całkowitego zniesienia opłat studenckich dla niezamożnej młodzieży robotniczej i chłopskiej. Postulaty te nadal jednak pozostawały niespełnione. Ustawa z 1933 r. miała opanować studenckie ekscesy antyżydowskie w szkołach wyższych. Nie osiągnięto tego celu. Ministrom Januszowi i Waławowi Jędrzejewiczom nie udało się pozyskać ani studentów, ani profesorów.

Bibliografia

- Akademicka młodzież ludowa w II Rzeczypospolitej*, red. A. Malawski, Warszawa 1972.
 Biblioteka Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Wrocławiu, Dział Rękopisów, sygn. 13509/III. Ulotki organizacji młodzieżowych Uniwersytetu J. Kazimierza i Politechniki Lwowskiej oraz papiery różne z lat 1931–1939.
 Biedrzycka A., *Kalendarium Lwowa*, Kraków 2012.
 Centralny Derżawnyj Istorycznyj Archiw Ukrainy u Lwowi (CDIAL), f. 205, 754.
 Draus J., *Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie 1918–1946. Portret kresowej uczelni*, Kraków 2007.
 Jaczewski B., *Polityka naukowa państwa polskiego w latach 1918–1939*, Wrocław 1978.
 Kulińska L., *Związek Akademicki Młodzież Wszczępolska i Młodzież Wielkiej Polski w latach 1922–1947*, Warszawa 2004.

⁴⁰ Centralny Derżawnyj Istorycznyj Archiw Ukrainy u Lwowi (CDIAL), f. 205, op. 1, sygn. 425, k. 63.

⁴¹ Tamże, k. 64.

⁴² Tamże, k. 40.

⁴³ Tamże.

- Langnas S., *Żydzi a studia akademickie w Polsce w latach 1921–1933 (Studium statystyczne)*, Lwów 1933.
- Massalski A., *Uniwersytet Jagielloński wobec ustawy o szkołach akademickich z roku 1933*, „Studia Historyczne” 1968, R. XI, z. 1(40).
- Mazur G., *Życie polityczne polskiego Lwowa 1918–1939*, Kraków 2007.
- Mazur G., Tyszkiewicz A., *Z dziejów organizacji studenckich na lwowskich wyższych uczelniach w II Rzeczypospolitej*, „Zeszyty Historyczne”, Paryż 2001, z. 137.
- Natkowska M., *Numerus clausus, getto ławkowe, numerus nullus, „paragraf aryjski”. Antysemityzm na Uniwersytecie Warszawskim 1931–1939*, Warszawa 1999.
- Pilch A., *Studencki ruch polityczny w Polsce w latach 1932–1939*, Warszawa–Kraków 1972.
- Politechnika Lwowska*, red. R. Szewalski, Wrocław 1993.
- „Statystyka Polski”, seria C, „Statystyka Szkolnictwa” 1933/34; z. 101, 1937/38.
- Tomaszewski P., *Polskie korporacje akademickie*, Toruń 2011.
- Tyszkiewicz A., *Z dziejów korporacji studenckich w międzywojennym Lwowie*, „Politeja” 2004, nr 22.
- Wittlinowa H., *Atlas szkolnictwa wyższego*, Warszawa 1937
- Żongołowicz B., *Dziennik 1930–1935*, Kraków 2000.

prof. dr hab. Kazimierz Szmyd

Uniwersytet Rzeszowski

REGIONY I OBSZARY WIEJSKIE WOBEC GLOBALIZACJI – PRZEMIANY KULTUROWE I WYZWANIA EDUKACYJNE

RURAL AREAS AND REGIONS TOWARDS GLOBALIZATION – CULTURAL CHANGES AND EDUCATIONAL CHALLENGES

Streszczenie

Tekst jest próbą przybliżenia problematyki obszarów wiejskich i ich specyficznego charakteru w dobie współczesnego postmodernizmu i globalizacji. Nakreślono w nim swoiste ramy rozwoju współczesnej wsi, podkreślając jednocześnie rolę, jaką powinny odgrywać w niej tradycyjne wartości, oparte na instytucji szkolnej, gdzie dominują lokalne, wspólnotowe więzi międzyludzkie, w których szeroko rozumiany czynnik interpersonalny odgrywać powinien zasadnicze znaczenie.

Słowa kluczowe: edukacja, kultura, postmodernizm, globalizacja, cywilizacja.

Abstract

The following text attempts to approach the problems of rural areas and their specific nature in the modern era of postmodernism and globalization. It outlines a framework for the development of contemporary rural areas and underlines the role of its traditional values that are based on the institution of school, which is dominated by local interpersonal relationships in which the broadly understood interpersonal factor should be an essence.

Key words: education, culture, postmodernism, globalization, civilization.

1. Wprowadzenie – problematyka wypowiedzi

Na obszarze Polski południowo-wschodniej i w istocie na terenie całej tzw. „ściany wschodniej” zachodzą w ostatnich dwóch, trzech dziesięcioleciach nierównoważone procesy ogólnego rozwoju, niesymetryczne wobec ogólnych trendów cywilizacyjnych, społeczno-gospodarczych, w konsekwencji kulturowych i edukacyjnych. I nie chodzi tu o tempo tych zmian, a raczej o ich jakość, kierunek i dynamikę. Podobne zjawiska obserwujemy na obszarach Euroregionu Południowo-Wschodniego, do którego przynależą zachodnie ziemie Ukrainy i wschodnia część Słowacji¹. Dodajmy, że są to regiony, niezależnie od dzielących

¹ Por. Z. Seręga, *Odnowiona tożsamość wsi*, Rzeszów 2008; K. Sowa, *Zmierzch i odrodzenie lokalizmu w XX stuleciu* [w:] *Spółczesność i przestrzeń zurbanizowana. Teksty źródłowe*, red. M. Malikowski, S. Solecki, Rzeszów 1999.

je różnic, pokrewne etnicznie i etnologicznie, o podobnej tradycji i kulturze. Bliższe wydają się problemy aktualnych przemian cywilizacyjno-społecznych, potrzeby edukacyjne i kulturowe w wymiarze regionalnym i globalnym. Zachodzące podobieństwo skłania do sformułowania pytania o charakter i dynamikę zachodzących przemian, o podobieństwa i różnice, zwłaszcza w sferze edukacji i ogólnie pojętych dylematów rozwoju tych regionów o wyrazistej dotąd tradycji i tożsamości własnej.

Ta porównawczo ujęta problematyka wydaje się interesująca poznawczo i aplikacyjnie, dotyczy bowiem fundamentalnej i kruchej zarazem materii, nie tyle i nie tylko historycznej, ale jak najbardziej współczesnej i perspektywnej. Stanowi próbę swoistej konfrontacji różnorodnych światów lokalnych wobec współczesnej (ponowoczesnej) globalizacji kulturowej i unifikacji edukacyjnej. Warto dodać, że chodzi tu jednocześnie o doniosłe w obecnym czasie zmiany w indywidualnej, osobowej i zbiorowej psychologii małych grup społecznych i szerszej rozumianych regionów życia społecznego, myślenia i zachowań kulturowych, kulturotwórczych i edukacyjnych. Współczesna erozja tożsamości wspólnotowej w szczególności ujawnia się w społecznościach lokalnych, na obszarach wiejskich i małomiasteczkowych, gdzie wyraźnie narasta dystans cywilizacyjny dotyczący poziomu życia, aspiracji edukacyjnych i kulturowych, także możliwości ich urzeczywistnienia.

2. Uwarunkowania czasu i charakter przemian

W regionach i na obszarach lokalnych (wiejskich) obserwuje się postępujące rozwarstwienie ekonomiczne, co było i jest typowe dla przemian ustroju gospodarczego. Należy jednak pamiętać, że towarzyszy temu szczególny rodzaj erozji dotychczasowej przestrzeni kulturowej w małych społecznościach. Dotyczy ona tradycyjnej obyczajowości, bezpośrednich więzi międzyludzkich, znamiennej duchowości lokalnej, która zanika lub wkracza na mielizny mentalności wynaturzonego i bezwzględnego kapitalizmu, zjawiska dotąd nieobcego w tych małych środowiskach społecznych. To wielorakie rozwarstwienie przestrzeni prowincjonalnego życia determinuje również dostęp do dóbr kulturowych i edukacyjnych, komplikuje je i ogranicza. Towarzyszy temu ewidentny zanik znaczenia lokalnych, regionalnych mitów i etosów, autorytetów, wzorców osobowych i przekonujących znaczeń i pojęć wychowawczych, wzrost zachowań agresywnych i patologicznych. Szkoła prowincjonalna przestaje być sobą, traci swoją środowiskową tożsamość, próbuje orientować się na liberalny, komercyjny model edukacji i wynikający stąd brak zainteresowania rzeczywistą wiedzą, znaczeniem wykształcenia jako wartościami autonomicznymi. Przestaje też wyznaczać organicznie ważne cele, wartości życia, wyzwalać energię i kreatywne dążenia młodego człowieka.

Sprzecznościom kulturowym i ekonomicznym na obszarach prowincjonalnych towarzyszy niezdolność wielu ludzi do sprostania współczesnym standardom, ogólnie zdolnościom przystosowania kulturowo-antropologicznego i edukacyjnego do zmieniającej się rzeczywistości. Z. Kwieciński twierdzi, że istnieje w obecnym czasie szczególna potrzeba „dobrego humanistycznego wykształcenia, krytycyzmu, posiadania w sobie kryteriów aksjologicznych i etycznych, zdolności sądenia, żeby znajdować rozwiązania drogi w tym labiryncie”². J. Szmyd stawia wręcz dramatyczne pytanie: „Czy możliwe są do wypracowania [...] skuteczne remedia na cywilizacyjne schorzenia człowieka; czy istnieje realna szansa na jego cywilizacyjne uzdrowienie i wyprowadzenie go ze swego rodzaju zapaści humanistycznej”³. W tym kontekście warto przywołać inne jeszcze niepokojąco brzmiące twierdzenie Z. Baumana, zgodnie z którym współczesna budowa przyjaznego, czyli humanistycznego społeczeństwa jest możliwa, ale trudna do wykonania, a „na efekty przyjdzie poczekać i nikt nam nie powie, jak długo. A nikt nie zagwarantuje sukcesu. Sukces od porażki oddzieli obecność lub brak dalekosiężnej perspektywy [...] i determinacji. No i długowieczność, może nieśmiertelność nadziei”⁴.

Wcale nie tak mało ludzi żyjących w małych, tradycyjnych dotąd ojczyznach kulturowo-obyczajowych, w kręgach silnie zaznaczających się tożsamości i względnie hermetycznych środowiskach, poza głównym nurtem przemian cywilizacyjnych znalazło się na swoistym rozdrożu kulturowym i edukacyjnym. W takich społecznościach, zwłaszcza na obszarach prowincjonalnych, ludzie ci utracili zdolność do etnologicznego odtwarzania swojego etosu, utracili go zresztą znacznie wcześniej, u schyłku doby realnego socjalizmu. Sprawia to, że bezpowrotnie zanikają naturalne formy bycia ludzi ze sobą, z oczywistą w tym świecie relacji międzyludzkich zdolnością do pomocniczości, wzajemnej otwartości i zaufania do siebie. Tracą poczucie tradycyjnych więzi, które łączyły ludzi w dotychczasowym kręgu symboli i znaczeń społecznych, poziomu ekonomicznego i zbiorowej psychiczności. Przy tym wszystkim generacje te, w obliczu gwałtownej ekspansji trudnych do przyjęcia „nienaturalnych” form życia, nie dysponują jesz-

² Z. Kwieciński, *Zapętlenie kwestii edukacyjnej w sytuacji gwałtownej zmiany i jej kontekstu* [w:] *Polacy na progu*, red. J. Brzeziński, Z. Kwieciński, „Forum Oświatowe” 1997, t. 1–2, s. 271; tenże, *Potrzeba alfabetyzacji krytycznej* [w:] *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna*, Lublin 2007, s. 27–33.

³ J. Szmyd, *Zagrożone człowieczeństwo. Regresja antropologiczna w świecie ponowoczesnym*, Katowice 2015, s. 10.

⁴ Z. Bauman, *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*, Kraków 2008, s. 191; por. ponadto: H. Skolimowski, *Medytacje o prawdziwych wartościach człowieka, który poszukuje sensu życia*, Wrocław 1991; P. Singer, *Etyka wobec problemów współczesnego świata*, Katowice 2003; W. Sztumski, *Człowiek wobec środowiska. Propedeutyka sozofilozofii*, Częstochowa 2012; H. Skolimowski, *Technika a przeznaczenie człowieka*, Wrocław 1996; J. Homplewicz, *Pedagogika i etyka. Zarys etyki pedagogicznej*, Rzeszów 2009; A. Horbowski, *Kultura w edukacji*, Kraków 2004; W. Furmanek, *Edukacja a przemiany cywilizacyjne*, Rzeszów 2010.

cze nowymi narzędziami umożliwiającymi pełną partycypację społeczną, ekonomiczną, edukacyjną i kulturową. Te grupy społeczne nie posiadają samoistnej ani wyuczzonej zdolności edukacyjnej do włączania się do „nowego porządku” cywilizacyjnego, do nowych reguł funkcjonowania człowieka w postmodernistycznym i globalnym świecie. Jednocześnie najmłodsze pokolenie w pełni korzysta z dobrodziejstw współczesnych technologii informatycznych i komunikacyjnych, ale jest to jedynie efekt prymitywnej inicjacji w świat technologii komunikacyjnej. Powstaje więc luka w postaci pełniejszego zrozumienia istoty przemian obecnej rzeczywistości, zatem także zaplecza intelektualno-kulturowego, humanistycznego komponentu korzystania z tych narzędzi współbycia z ludźmi.

Źródłem współczesnych nierówności kulturowych i edukacyjnych, obciążonych swoistym „piętnem środowiskowym”, staje się ograniczenie funkcji wychowawczych szkoły i zdeintegrowanego środowiska lokalnego na wsi i w mieście. W podobnym stopniu dzieje się tak nie tylko w wymiarze lokalnym, ale w całym otwartym świecie globalnym. Utrwała się zapaść funkcji wychowawczych szkoły lokalnej, również instytucji i organizacji pełniących wychowawczą rolę w środowisku. W tej sytuacji niezbędny staje się powrót do naturalnych, środowiskowych oddziaływań wychowawczych dla wartości podstawowych opartych na wspólnotowych więziach międzyludzkich. Pozostaje więc droga edukacyjna polegająca na wszechstronniejszym niż dotąd odczytywaniu poznawczym i kompetencyjnym współczesnych przemian cywilizacyjnych, kulturowych i społecznych. Chodzi o właściwe dla obecnego czasu odczytanie znaczenia lokalnych, regionalnych i uniwersalnych kontekstów wychowania. Bez tego nie można sobie wyobrazić skutecznego rozwiązywania dystansu pomiędzy lokalnością a światem globalnej cywilizacji⁵.

W tych uwarunkowaniach społeczno-ekonomicznych dostęp do rozwoju osobowego i zawodowego, wzbogacania aspiracji życiowych wykraczający poza kulturę bezwzględnej rywalizacji i konsumpcji staje się zasadniczym postulatem, a właściwie bezwarunkową koniecznością edukacji humanistycznej. Chodzi o wprowadzanie do indywidualnie uwewnętrznianej i zbiorowo afirmowanej kultury życia i porządku jego podstawowych wartości. W obliczu współczesnego relatywizmu wartości, a zwłaszcza zanikania środowiskowo-etycznych uniwersalnych kryteriów współbycia, edukacja aksjologiczna i kulturowa staje się kategorią o najwyższym znaczeniu, zwłaszcza praca nad sobą jako źródło indywidualnego i środowiskowego spełniania się i samorealizacji. Takie możliwości wychowawcze może stwarzać szkoła środowiskowo-aksjologiczna jako opozycja wobec zagrożeń dehumanizacji współczesnego życia.

W realiach obecnej edukacji regionalnej, lokalnej i w ogólnej skali te słuszne postulaty nie znajdują należytego uwzględnienia. Nie do usprawiedliwienia jest

⁵ K. Szymd, *Pokoleniowe przemiany wsi podkarpackiej 1930-2010. Wybrane dziedziny tradycji, kultury i edukacji regionu krośnieńskiego*, Rzeszów 2012; tenże, *Edukacja dla kultury współżycia. Konteksty uniwersalne i lokalne (środowiskowe)*, Rzeszów 2010.

marnotrawstwo zdolności, nadziei i pragnień, wreszcie realnego kapitału możliwości tkwiących w młodych ludziach szeroko pojętej „prowincji”. Nie jest prawdą społeczną, że istnieje równość szans edukacyjnych. Jest to po prostu hipokryzja na użytek niewydolnego systemu edukacyjnego i nie dotyczy tylko obszarów prowincjonalnych. Nie jest też prawdą, że młodzi, wykształceni ludzie opuszczają swoje rdzenne środowiska dlatego, że chcą, ale dlatego, że muszą, poszukując lepszych perspektyw. W związku z tym warto pomyśleć integralnie o człowieku, jego edukacji i przyszłym życiu jako spójnej, egzystencjalnej, edukacyjnej i kulturowej perspektywie. Edukacja jest bowiem przede wszystkim otwieraniem możliwości, te zaś, które są, nie dotyczą wszystkich i na to miano nie zasługują.

W tym kontekście społecznym i edukacyjnym kształtuje się rodzaj dyskryminacji społecznej wobec jednostek i grup młodzieży o rodowodach „prowincjonalnych”. Powstają nierówności sankcjonujące dystans społeczny i kulturowy. Jest to ewidentna porażka edukacyjna zaprzeczająca kulturze humanistycznej. Fakt ten narusza najbardziej naturalne poczucie sprawiedliwości, podważa wiarę w egalitarność społeczeństwa i rzetelność systemu państwowego, który deklaruje równość szans, nieskrępowane możliwości w sferze edukacyjnej i kulturowej.

3. Szkoła na prowincji

Do czynników determinujących dystans kulturowo-edukacyjny terenów wiejskich należy, uzasadniana przesłankami ekonomicznymi, praktyka obniżania stopnia organizacyjnego, a także likwidacja małych szkół wiejskich. Niemal każda likwidacja szkoły staje się odłożonym w czasie dramatem społeczności lokalnej. Przerwanie działalności każdej szkoły, zwłaszcza w małym środowisku, przynosi wielorakie i niepowetowane straty, niemożliwe do „oszacowania” w kategoriach pozaekonomicznych⁶. W takich okolicznościach przerwana zostaje rozwijana przez lata ciągłość umysłowa i kulturowa lokalnego ośrodka, tradycja oświatowa tworzona w szkole i poprzez szkołę w lokalnej społeczności. W takim przypadku zanika bezpowrotnie utrwalana przez lata ciągłość tradycyjnych wartości i otwartość małych społeczności na przemiany cywilizacyjne. Zanika wychowanie w duchu środowiskowym pozbawione naturalnych i kulturowo-etycznych komponentów międzyludzkich.

Jest to świadome pomijanie tego, co dla środowiska, uczniów, nauczycieli pozostaje najważniejsze. Brak szkoły przerywa tkankę zachowującą swoistość i odrębność lokalnych środowisk w nieuchronnej drodze do globalnej rzeczywistości. Szkoła w środowisku staje się ważną częścią świadomości indywidualnej i zbiorowej, mniejszej czy większej społeczności lokalnej, współtworzy świato-

⁶ W ramach badań edukacyjnych i społeczno-oświatowych autora niniejszej publikacji zebrano opinie ok. 100 nauczycieli z 7 gmin powiatu krośnieńskiego i jasielskiego, tzw. subregionu Beskidu Niskiego (2012–2013).

pogląd i tożsamość każdego jej ucznia. Ten rodzaj edukacji wychowującej pozwala na pierwotne zaistnienie w małym świecie osobistym jako droga do bycia w świecie globalnym z naturalną wrażliwością wytwarzaną przez lokalne otoczenie, rodzinę, sąsiedztwo. Likwidacja szkoły na wsi pozbawia lokalną społeczność często jedynego ośrodka kultury, który wrastał w szkolno-lokalny klimat wspólnoty, obyczajowości, miejscowej tradycji i inicjatyw aktywizujących środowisko. Szkoły wiejskie były i nadal pozostają miejscem integrującym ludzi w miejscu zamieszkania, są też naturalną opozycją wobec zewnętrznego świata destrukcji osobowej i więzi grupowych.

Do szkoły na wsi nadal z wielką „nabożnością” i uroczystymi uczuciami przychodzą ludzie starsi, nierzadko osamotnieni, dla których udział w szkolnych spotkaniach, wieczorkach, koncertach, przedstawieniach młodzieży, zawodach sportowych, rekreacyjnych, wspólnych rozmowach nadal pozostaje formą kulturowego i oświatowego współżycia. Decyzje o zamykaniu szkół prowadzą również do konfliktów lokalnych, przyczyniając się do osłabienia więzi w społecznościach wiejskich. U wielu ludzi rodzą się wątpliwości i pytania, „dlaczego zamykają u nas, a nie gdzie indziej?” Często również dochodzi do „utarczek, nie tylko słownych”⁷. Likwidacja „swojej szkoły” na wsi prowadzi najczęściej do poważnych następstw socjokulturowych i oświatowych. Wyraża się to najczęściej w izolowaniu dorosłych, a także dzieci szkolnych od życia własnej społeczności, osłabia więzi środowiskowe, unicestwia wiele elementów miejscowej kultury współżycia ludzi.

Pojawiają się również pedagogiczne zagrożenia wynikające ze zbyt wczesnego „usamodzielniania się” małych dzieci skazanych na podróżowanie do odległych szkół. Sprzyja to przemocy i agresji, uzależnieniu od papierosów, wagarom, inicjatom narkotykowym itp., istnieją problemy z dowożeniem i opieką nad dziećmi. Naraża to wiele rodzin na dodatkowe koszty, przy ogólnym zubożeniu mieszkańców wsi.

Zdecydowanie ważniejsze są straty w dziedzinie jakości kształcenia i wychowania, tym samym w obszarze perspektyw edukacyjnych dzieci wiejskich. Rodzice i nauczyciele na Podkarpaciu podkreślają, iż dojazdy ograniczają lub wręcz uniemożliwiają dzieciom udział w zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych, gdyż „dojeżdżające dzieci z powodu znużenia i braku czasu rezygnują z takich form rozwijania swoich zainteresowań i zdolności”⁸. Nie bez znaczenia są również aspekty zdrowotne i higieniczne „wędrujących” dzieci. Codzienne objazdy przez kilka miejscowości sprawiają, że dzieci przystępują do lekcji zmę-

⁷ Tamże, opinie mieszkańców wsi i nauczycieli likwidowanych szkół wiejskich. W latach 2007–2013 w badanych gminach zlikwidowano lub obniżono stopień organizacyjny ponad 20 szkół, przygotowując równocześnie administracyjne podstawy do dalszej „reorganizacji sieci szkół” na wsi.

⁸ Rezultaty badań etnologiczno-oświatowych K. Szmyda przeprowadzone na Podkarpaciu w latach 2009–2012; por. K. Szmyd, *Pokoleniowe przemiany...*, s. 417–464.

czony, z obniżonym poziomem koncentracji umysłowej, odporności emocjonalnej, zdolności do wyzwalania motywacji edukacyjnych w zagęszczonych klasach „wielkich szkół”. Po lekcjach często oczekują w świetlicach na swój autobus, tracąc radość z chodzenia do „nieswojej szkoły”. Nie najlepiej przedstawiają się wyniki i jakość kształcenia, a zwłaszcza wychowania, gdyż zgromadzenie uczniów w licznych klasach „zbiornych” uniemożliwia efektywne interakcje pedagogiczne i dydaktyczne.

Znamiennym zjawiskiem współczesnej wsi staje się mglistość wyobrażeń i ambiwalentne oczekiwania rodziców co do przyszłości własnych dzieci. Z jednej strony pojawiają się ambicje, aby dorównać „tym z miasta”, z drugiej zaś obserwujemy osamotnienie rodziców i dzieci wiejskich, nader często pozbawionych wsparcia socjalnego, kulturowego i pedagogicznego. Cywilizacyjny, oświatowy i kulturowy dysonans środowiskowy pogłębiają wyjazdy do pracy, również za granicę, często obojętne rodziców. W obecnej sytuacji społeczno-kulturowej i edukacyjnej na wsi jedynie słusznym rozwiązaniem wydaje się nie likwidacja, a wzbogacenie modelu edukacyjnego małych szkół wiejskich. W tym, że szkoły stają się coraz mniej liczne, należy upatrywać szans na podniesienie jakości kształcenia i wychowania. Realne wtedy pełniejsze upodmiotowienie szkoły i nauczyciela, indywidualny rozwój dziecka w bliskiej mu i harmonijnej społeczności mogą wpłynąć na radykalne skrócenie dystansu edukacyjnego i kulturowego.

Przedstawione wyżej oceny i wynikające z nich rozwiązania mogą stanowić szansę kulturową i oświatową nie tylko dla „prowincjonalnych” obszarów edukacji i wychowania. Mogą stać się drogą do przezwyciężenia kryzysu szkoły w ogólności, a także przeciwdziałać narastaniu dystansu edukacyjnego i stanów niejasnej, niepewnej przyszłości całej generacji młodych ludzi czasu przełomu cywilizacyjnego i przesilenia aksjologii życia. Szkoła jest bowiem immanentnie wpisana w całokształt nieuchronnych przemian w skali cywilizacyjnej, w wymiarze indywidualnej osoby w jego środowisku życia i globalnym systemie współczesnego świata.

W obliczu nasilających się dylematów edukacji środowiskowej i uniwersalnej, wobec problemów „małej szkoły” na wsi, która w każdym czasie ma do spełnienia ważną rolę edukacyjno-kulturową, środowiskową, regionalną i uniwersalną, równocześnie konieczne są dojrzałe i odpowiedzialne rozwiązania, w istocie rzeczy o randze kulturowego zadania współczesnej szkoły. Szkoła na wsi może i powinna wyrównywać szanse edukacyjne, ponieważ dysponuje możliwościami i atutami własnego rozwoju i postępu. Jako środowisko wychowawczo-edukacyjne może lepiej niż „masowe molochoy” kompensować potrzeby dziecka, łącząc swojskość, sąsiedzkość i bliskość z globalnością systemów i technologiami współczesnego świata. Może być organiczną, genetycznie pierwotną alternatywą dla zagrożeń zagubienia aksjologiczno-etycznego młodzieży i jej alienacji w skomplikowanej rzeczywistości. Może

również lepiej budować i kształtować lokalną obywatelskość opartą na naturalnych więziach między ludźmi itp.

Dodajmy, że lokalne środowisko edukacyjne może skuteczniej wychowywać do przewycięzania antynomii pomiędzy własną tożsamością osobową a naturalnymi konfliktami z innymi ludźmi w każdym środowisku życia. Może również tworzyć poczucie kulturowej i osobowej asertywności w otaczającym bliższym i dalszym świecie. Jest to kolejny argument, że tak naprawdę stajemy się osobą, kimś i jakimś człowiekiem w swoim środowisku, które jest fundamentem i potencjalnym rezerwuarem każdego rozwoju i samorozwoju osobowego i społecznego. Mała „swojska” klasa szkolna dodaje sił moralnych, inspiracji samowychowawczych. Jest miejscem narastania świadomości własnego początku i poczucia siebie samego przez całe życie, każdej drogi osobowego i społecznego rozwoju.

Szkoła pojęta środowiskowo pomaga integrować małe społeczności, może być alternatywą dla „bezdusznego biznesu za wszelką cenę”. Może również ożywiać kulturowo i edukacyjnie, współtworzyć stosunki społeczne w lokalnym środowisku o podmiotowo-ludzkiem wymiarze. Może ponadto uruchamiać formy pomocy socjalnej, budzić inwencję lokalną w dziedzinie ograniczania patologii społecznych, kształtować wrażliwość na problemy dzieci, młodzieży i dorosłych w środowisku lokalnym.

W świetle powyższych rozważań nie daje się obronić stanowisko, zgodnie z którym szkoła lokalna i środowiskowa musi stawać się zaścianiem intelektualnym i kulturowym wobec społeczności dziecięcej, nauczycieli, tworząc „środowiska bez szans”. Lokalne, wiejskie społeczności są tak samo zdolne, otwarte, społecznie inteligentne i odpowiedzialne cywilizacyjnie. Trzeba im stworzyć możliwości dla zahamowania i ograniczania dystansu edukacyjnego, kulturowego i cywilizacyjnego, co niezmiennie pozostaje zadaniem etycznym i wyzwaniem dla rzeczywistej demokracji społecznej.

4. Pokoleniowe i cywilizacyjne przemiany kultur lokalnych

Na współczesnej wsi zanikają tradycyjne więzi wspólnotowe, obyczajowość sąsiedzka, tym bardziej dawne składniki etosu chłopskości, tj. gotowość do wsparcia w biedzie, tradycyjna powaga, roztropność, chłopski namysł i powściągliwość czy także klasowa solidarność w doli i niedoli wspólnego losu i historycznie ukształtowanego położenia społeczno-ekonomicznego. Te i cały szereg innych cech charakteru chłopskiego zastąpione zostały przejawami nieszczerości, pozapodmiotowej zawiści, obskurantyzmu wobec swoich i nieswoich, (po)nowoczesnego kołtuństwa i egoizmu. Tradycyjne cechy tej grupy społecznej w badanym czasie i obszarze geokulturowym wzmocnione zostały zespołem defektów w procesie deprecjacji i różnorakiej marginalizacji doby przemian ustrojowych. Uprawnione wydaje się więc twierdzenie, zgodnie z którym wieś

zawsze kompensowała niedostatki swojej pozycji społecznej tworzeniem swojej kultury i własnej „małej ojczyzny”⁹.

Bezpownotnie zapomniał się w zamęcie przemian cywilizacyjnych ostatnich lat ów opiewany przez S. Pigonia, J. Chałasińskiego i innych chłopski etos pracy, nabożny stosunek do roli, tradycyjnie zakodowany głęboko w egzystencjalnej świadomości (post)chłopskiej jako wytwórcy plodów ziemi zapewniających życie. Zapomnieniu uległ kult ziemi i pracy na niej i „dla niej”. Zdumiewające jest szybkie i głębokie zapomnienie wartości ziemi, swego rodzaju mistycznej więzi z nią. Rodziło to nadnaturalny kult gospodarowania na własnej ziemi, który zrastał się z chłopskim charakterem, wytwarzał naturalistyczne poczucie świata i światopogląd na życie, wpływał na typ religijności. I choć Wszechmocny nie zmieniał jego położenia, to jednak odwoływanie się do niego przynosiło ukojenie, dawało nadzieję. Chłop myślał o nim, często sceptycznie, ale też nie znajdował innego wyjścia. Wadził się z Bogiem, ale właściwie tylko z nim się liczył i wobec niego pozostawał pokorny.

W nowym czasie zagubieniu uległa spoistość tradycyjnej natury chłopskiej, jego charakteru (mentalności) jako jednoznacznego podmiotu społeczności wiejskiej. Pozostał zwyczajny schemat dzisiejszego pojmowania pracy jako czynności zewnętrznej, duchowo obojętnej, działania zinstrumentalizowanego i trywialnego, jak dla wielu współczesnych ludzi. Takiego też charakteru nabiera nauka zawodu rolnika, która nie jest dojrzwaniem i moralno-ekologiczną edukacją dla pracy w tej dziedzinie. Na wsi współczesnej powstaje i narasta globalny kryzys tradycyjnych wartości społecznych i moralnych. Zjawisko to dotyczy nie tylko wsi, ale tu jest ono bardziej niż gdzie indziej widoczne i szczególnie destrukcyjne, bo bezpownotnie naruszające podstawy tradycyjnej wiejskości. Pogoń za pracą, zatrudnieniem i źródłem egzystencjalnego przetrwania czyni społeczności wiejskie rezerwuarem „taniej siły roboczej” poza własnym środowiskiem życia. Nowe warunki ustrojowo-społeczne spowodowały zanik etyki małej społeczności, która zastąpiona została „moralnością zysku” opartą na logice przechytrzenia bliźniego swego, mieszkańca tej samej wioski, ale mniej zaradnego.

Ze wsi zniknęły typowe dla jej krajobrazu swojskie i ludyczne zachowania, zwyczaje, formy współżycia, które dotąd stanowiły ważną treść kultury sąsiedzkiej, bliskich i trwałych więzi między ludźmi, na które składały się wzajemne odwiedziny, wspólna praca na polu, pożyczanie sobie różnych przedmiotów, użyczenie sobie pomocy wzajemnej, pogadanki przydomowe, uroczystości rodzinne, plotki sąsiedzkie, politykowanie¹⁰. Nowa kultura i nowoczesny styl współżycia ludzi na wsi podkarpackiej skutecznie eliminują dotychczasową wrażliwość, radość z tego, co jest jeszcze przyrodą, ludyczny zachwyty, namysł i zadumę nad „ojcowizną”. Nie ma miejsca dla wzruszania się na wsi kolejną porą roku, pogodą. Tego rodzaju odczucia przysłonięte zostały obcymi, niezro-

⁹ Por. tamże, s. 466–516.

¹⁰ Tamże, s. 440–466.

zumiałymi mechanizmami przyspieszonej organizacji życia. Zmianie uległa nawet tradycyjna ludowa w swoim charakterze religijność, która na ogół była czynnikiem integracji etnicznej, elementem ładu życiowego, nierzadko i aspiracji oświatowych czy kulturotwórczych. Zabrakło nagle poczucia przynależności, miejscowych autorytetów, osób i instytucji znaczących, kulturowych, często też oświatowych, zbiorowego życia, tworzących rdzeń dotychczasowej tożsamości własnej i swojego miejsca, jego nastroju. Mieszają się w tej odmienionej rzeczywistości społecznej na przemian jednostkowe przejawy przedsiębiorczości, postawy cwaniactwa i niechęci wobec potrzebujących, bezrefleksyjna bezradność z postawami zagubienia społecznego, wyuczzonego zobojętnienia, zgoda na pozycję autsajdera.

Wszystko to niewątpliwie rzutuje na poziom i jakość edukacji na wsi, na aspiracje życiowe i edukacyjne dzieci i dorosłych, na kondycję rodziny wiejskiej, tworząc samowarunkujący się, swoisty byt społeczny, który utracił swój cel, charakter i dotychczasowy sens. Fenomeny tradycyjnej wsi na Podkarpaciu zastąpione zostały procesem destrukcji, stanem osobliwego przetrwania w odrwaniu od naturalnego podłoża społecznego, gospodarczego i obyczajowego. Zarówno dla tych, którzy zabrali się na ten „wózek pseudokapitalistyczny”, jak i tych, którzy stali się autsajderami społecznymi, własna wieś nagle stała się obca, nieprzyjazna i trudna do zaakceptowania wg dotychczasowego doświadczenia życiowego. Bardziej dramatyczna niż w mieście stała się sytuacja grupy ludzi odrzuconych, wykluczonych, bezradnych, bez nadziei, pogodzonych z własną słabością. Z własną słabością przestali się zmagać, pogodzili się ze swoim położeniem, z wszystkimi konsekwencjami; edukacyjnymi, kulturowymi itp. Powstała wręcz wynaturzona (karykaturalna) wiejskość pozbawiona wizji i perspektywy nowego ładu w zmienionych warunkach.

Współczesna erozja tożsamości kulturowo-socjalnej i edukacyjnej wsi, zużyte więzi lokalno-środowiskowe sprawiają, że zanika dotychczasowy etos wspólnoty, poczucia bycia u siebie, kimś i jakimś w swoim środowisku. Ten realny dla każdego życiowy i zbiorowy mit wyczerpał swoje możliwości dalszego istnienia, zmieniło się prawie wszystko. W szczególności zanikła główna oś, wokół której narastała i umacniała się świadomość i tożsamość własnej grupy, tj. wartość duchowa i materialna ziemi. Przestała być zwornikiem struktury społecznej wsi z jej całą różnorodnością, sprzecznościami. Na skutek tego stali się ludźmi wywłaszczonymi z naturalnej i przyrodzonej własności, jakim było rodzime środowisko, stając się osobnikami „beźśrodowiskowymi”.

Pozostają zawieszeni pomiędzy własnymi korzeniami wiejskimi a dążeniami i obsesjami neokapitalistycznymi, liberalnymi, co w końcu powoduje zagubienie odczuwalnego w swej świadomości rdzenia, podstawowego składnika własnej tożsamości kulturowej, obyczajowej i mentalnej. Ludzie ci żyją w sytuacji swoistej schizofrenii, nie są ani na wsi, ani w mieście. Jak twierdzą badani, „na wsi nie ma co robić”. Na ogół niski poziom kwalifikacji, niedostosowanie zawodowe

do rynku pracy wynikające z jednostronnego kształcenia zawodowego radykalnie ograniczają możliwości i aspiracje tych ludzi. Dochodzi do atomizacji działań i myślenia młodych ludzi, a instrumentalizacja relacji międzyludzkich czyni ich bezradnymi wobec wyzwań czasu. Na tym tle ujawnia się dotkliwy brak nowoczesnej edukacji i równoległego z wychowaniem dla wartości współżycia społecznego podmiotowych wartości życia.

Podkarpacka wieś traci bezpowrotnie swój koloryt, wieloetniczny konglomerat kultur i ludzi o różnych korzeniach wielokulturowości i wieloobyczajowości. Dziś ten koloryt ginie, a na to miejsce nie przychodzi nic innego, co jest pożądane dla nowej jakości społecznej i moralnej odmienionego środowiska życia. To zaś jest i musi pozostać domeną edukacji opartej na lokalno-środowiskowych i uniwersalnych humanistycznych zasadach. Na wsi pojawiło się pokolenie młodych ludzi, którzy chcą i szybko uczą się nowej rzeczywistości, ale coraz częściej zapominają o tej, która mija i stanowi ich genealogiczne korzenie¹¹.

Aktualne i ze wszech miar zasadne pozostaje pytanie, co z tymi znikającymi już wartościami kultury społecznej na wsi i lokalnych środowisk robić, czy należy je reanimować, ocalić tę aksjologię wychowania obywatelskiego od zapomnienia, czy też uznać ją już jako wartość historyczną? Wydaje się, że rekonstrukcja historyczno-społeczna i oświatowa tego zjawiska jest pożądana, ale musi jednocześnie zachować walory prospektywne i edukacyjne w obliczu owych, zwłaszcza na wsi, destrukcji strukturalnych, które dotknęły tkankę społeczną współczesnej wsi.

Dlatego historia społeczna i oświatowa społeczności lokalnych i regionalnych jest potrzebna w obliczu cywilizacyjnej amnezji i zagubienia osobowej i pokoleniowej tożsamości części młodych ludzi „provincji”. Paradoksalnie i chyba najsilniej ten destrukcyjny mechanizm i relatywizm wartości dotknął wspólnoty od wieków żyjące w naturalnie wytwarzanej atmosferze moralno-obyczajowej. Dlatego aktualizacja tych wartości osobowych, kulturowych i edukacyjnych, przywrócenie wiedzy o swoim środowisku, o własnych korzeniach indywidualnych i zbiorowych wydaje się w istocie uniwersalnym postulatem wychowawczo-edukacyjnym.

5. Uwagi sumujące i postulaty edukacyjne

Regionalizm współczesny można pojmować jako troskę o zachowanie w małej i większej ojczyźnie wartości i tradycji, dopełniając je treściami społecznymi i ważnymi dla przyszłości. W praktyce wychowania i edukacji społecznej, kulturowej i etycznej chodzi o kształtowanie aktywnej postawy wobec własnego dziedzictwa kultury lokalnej, dla zachowania pewnego rodzaju niezależności i osobnej tożsamości przy szerokim otwarciu na uniwersalne wartości,

¹¹ K. Sowa, *Zmierz i odrodzenie lokalizmu w XX stuleciu...*

które niejako potwierdzają sens owej regionalności. Można uznać, że światły regionalizm pozwala „poczuć się u siebie”, „być zadomowionym” i „zakorzenionym”, ma dać nowe życie patriotyzmowi lokalnemu¹².

C. Miłosz tak opisuje ten fenomen kulturowy i duchowy: „Zakorzenie jest zapewne stałą potrzebą natury ludzkiej. Może łączy się to z prawami ludzkiego organizmu, a ściślej z prawami rytmu. To, co znane i swojskie, pozwala utrzymać ten rytm wewnętrzny, o którym mało wiemy, co nie znaczy, że nie istnieje. Zmiana środowiska powoduje zakłócenie rytmu i duży wydatek na przejście do rytmu nowego. Nie ulega wątpliwości, że przywiązanie ludzi do miejsc jest wysoce tajemnicze i pozwala na różne interpretacje. Osiadłość byłaby wtedy przyrodzona, a upowszechniony w tym stuleciu los wygnańców oznaczałby dla ludzi zakłócenie naturalnego ładu”¹³.

Współcześnie rozumiany regionalizm dotyczy zarówno egzystencjalnych aspektów życia człowieka, na które zwraca uwagę pisarz, ale także, a może przede wszystkim, w świecie globalnej wioski zainteresowania odrębnością kultury poszczególnych regionów całej ojczyzny i postmodernistycznego świata bez granic fizycznych, kulturowych i cywilizacyjnych, a zwłaszcza edukacyjnych. Dlatego w odpowiedzi na tendencje unifikacyjne, na swój sposób „uniwersalne” dla współczesnej cywilizacji, ale nade wszystko z powodów antropologicznych niezbędna staje się edukacja lokalna i regionalna, kulturotwórcza i osobowo-

twórcza. Jednocześnie też na całą rzeczywistość kulturowego i cywilizacyjnego istnienia człowieka składają się wartości powszechne, ponadczasowe, uniwersalne, które wrastają w osobność człowieka w małych grupach i globalnej wymianie wartości humanistycznych. Te dwie strony wzajemnie się dopełniają i wzbogacają, tworząc ogólną i osobną zarazem kulturę ludzką. B. Suchodolski w romantyczny sposób przedstawia tę problematykę: „W tym królestwie wewnętrznie zasilanym przez historię i tradycję, przez język, obyczaje i sztukę, przez wielkie ogólnoludzkie idee oraz żywy dialog między kulturami świata, w tym królestwie życia podmiotowego gromadzą się siły kształtujące świat przedmiotowy przez pracę i twórczość, przez zaangażowanie człowieka”¹⁴.

Bibliografia

- Bauman Z., *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*, Kraków 2008.
Broszkiewicz W., *Kapitał kulturowy młodego pokolenia Polski współczesnej. Studium na przykładzie wybranych społeczności Podkarpacia*, Rzeszów 2010.
Furmanek W., *Edukacja a przemiany cywilizacyjne*, Rzeszów 2010.
Homplewicz J., *Pedagogika i etyka. Zarys etyki pedagogicznej*, Rzeszów 2009.

¹² A.J. Omelaniuk, *Czym jest regionalizm?*, Wrocław–Ciechanów 1998, s. 125.

¹³ C. Miłosz, *Szukanie ojczyzny*, Kraków 1992, s. 189–190.

¹⁴ B. Suchodolski, *Rozważania o kulturze przyszłości narodu*, Szczecin 1989, s. 7.

- Horbowski A., *Kultura w edukacji*, Kraków 2004.
- Kwieciński Z., *Potrzeba alfabetyzacji krytycznej* [w:] *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna*, Lublin 2007.
- Kwieciński Z., *Zapełnienie kwestii edukacyjnej w sytuacji gwałtownej zmiany i jej kontekstu* [w:] *Polacy na progu*, red. J. Brzeziński, Z. Kwieciński, „Forum Oświatowe” 1997, t. 1–2.
- Miłosz C., *Szukanie ojczyzny*, Kraków 1992.
- Omelaniuk A.J., *Czym jest regionalizm?*, Wrocław–Ciechanów 1998.
- Radzewicz-Winnicki A., *Pedagogika społeczna*, Warszawa 2008.
- Seręga Z., *Odnowiona tożsamość wsi*, Rzeszów 2008.
- Singer P., *Etyka wobec problemów współczesnego świata*, Katowice 2003.
- Skolimowski H., *Medytacje o prawdziwych wartościach człowieka, który poszukuje sensu życia*, Wrocław 1991.
- Skolimowski H., *Technika a przeznaczenie człowieka*, Wrocław 1996.
- Sowa K., *Zmierzch i odrodzenie lokalizmu w XX stuleciu* [w:] *Spółczesność i przestrzeń zurbanizowana. Teksty źródłowe*, red. M. Malikowski, S. Solecki, Rzeszów 1999.
- Suchodolski B., *Rozważania o kulturze przyszłości narodu*, Szczecin 1989.
- Szczepański J., *Odmiany czasu teraźniejszego*, Warszawa 1973.
- Szmyd K., *Edukacja dla kultury współżycia. Konteksty uniwersalne i lokalne (środowiskowe)*, Rzeszów 2010.
- Szmyd K., *Pokoleniowe przemiany wsi podkarpackiej 1930–2010. Wybrane dziedziny tradycji, kultury i edukacji regionu krośnieńskiego*, Rzeszów 2012.
- Szmyd K., Obodyńska E., Sommer H., *Kategoria życia i kondycja człowieka jako wartość edukacyjna* [w:] *Rodzina i szkoła środowiskiem urzeczywistniania wartości*, red. W. Furmanek, A. Długosz, Rzeszów 2015.
- Sztompka P. (red.), *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*, Warszawa 1999.
- Sztumski W., *Człowiek wobec środowiska. Propedeutyka sozofilozofii*, Częstochowa 2012.

Część II

**AKSJOLOGICZNE I SPOŁECZNE OBSZARY
WYCHOWANIA I ROZWOJU CZŁOWIEKA**

Part II

**AXIOLOGICAL AND SOCIAL AREAS
OF UPBRINGING
AND HUMAN DEVELOPMENT**

prof. dr hab. Jan Szmyd

Krakowska Akademia im. A.F. Modrzewskiego

IDEA EDUKACJI OGÓLNEJ A JAKOŚĆ CZŁOWIEKA

IDEA OF GENERAL EDUCATION AND QUALITY OF A HUMAN BEING

Streszczenie

Tekst ten podejmuje problematykę zależności rozwoju człowieka od jakości edukacji oraz kontekstu społeczno-kulturowego i cywilizacyjnego, w którym przebiegają procesy edukacyjne. Autor upomina się o konieczność realizacji edukacji pełnej, wielostronnej, holistycznej i humanistycznej, która jest w stanie kształtować człowieka „całkowitego”, „harmonijnego”, wydobywającego ze swego psychosomatycznego i społeczno-kulturowego potencjału możliwie wszystkie swe autentycznie ludzkie właściwości, a równocześnie „pełnomocnego”. Takie spojrzenie na realizację procesu edukacyjnego stanowi odpowiedź na dokonującą się dziś jednostronną edukację, zdominowaną tendencjami pragmatycznymi, utylitarnymi, która daleka jest od realizacji idei pełnego rozwoju człowieka.

Słowa kluczowe: edukacja ogólna, kształcenie humanistyczne, wszechstronny rozwój człowieka.

Abstract

In this text the author presents problematic aspect of dependence between human's development and quality of education as well as the sociocultural context, in which educational processes are being realised. The author draws attention to the need of general, holistic and humanistic education, which would make us able to form a “complete”, “harmonious” human, who extracts all his altruistic features from his semantic psyche and sociocultural potential. At the same time the harmonious human becomes the “plenipotentiary” human. Such a point of view on educational process is the answer to present one-sided education, determined by pragmatic tendencies, which is clearly far from realisation of general human development.

Key words: general education, humanistic education, comprehensive development of human.

Aktualność zagadnienia

Edukacja ogólna, mówiąc inaczej – nowoczesnie pojęta edukacja integralna, staje się obecnie – ze względu na wymogi współczesnego etapu rozwoju cywilizacyjnego, tzn. przyspieszonych przemian w dziedzinie technizacji i pragmatyzacji życia społecznego i indywidualnego, ekonomizacji i komercjalizacji zastanych systemów wartości (pieniądz i zysk stały się naczelną i życiowo wiodącą wartością), powszechnej konsumeryzacji i hedonizacji sposobu życia i bytowa-

nia ludzkiego – już nie tylko nader aktualnym i potwierdzającym swą zasadność postulatem pedagogicznym, ale także dramatycznym wyzwaniem edukacyjnym. Postulatem i wyzwaniem ostro i zarazem paradoksalnie konfrontowanym z aktualnym stanem rzeczy „świata ludzkiego” (świata z perspektywy moralnej i humanistycznej w znacznej mierze już „niehumanistycznej”). Paradoksalność owej konfrontacji polega, z grubsza rzecz biorąc, na tym, że z jednej strony urzeczywistnianie tego postulatu świat ten zdecydowanie utrudnia, najczęściej wręcz uniemożliwia, z drugiej jednak bardzo go potrzebuje i jego nieodzowność ewidentnie potwierdza. Tymczasem teoretycznie kreatywne środowiska pedagogiczne (społecznie coraz bardziej marginalizowane) oraz światłe kręgi ludzi czasów współczesnych, nie mówiąc już o elitach politycznych i ważących o losach cywilizacji współczesnej oraz żyjącego w niej człowieka decyzji, wyraźnie z tym postulatem i wyzwaniem sobie nie radzą, a nawet poważnie i praktycznie go nie podejmują (ciągle brak konkretnych decyzji i rozwiązań). Jednak prawie wszystko wskazuje na to, że rychło i z pełną determinacją oraz odpowiedzialnością za „jutro” człowieka należy je podjąć i praktycznie urzeczywistnić, i to bez względu na to, że przyszłoby tu być może myśleć i działać „na przekór wszystkiemu” i na zasadzie „mimo wszystko”, a być w duchu jakiegoś odrodzonego idealizmu i romantyzmu pedagogicznego.

Warto przypomnieć, że jedną z charakterystycznych cech istoty ludzkiej, cech odróżniających ją – wspólnie z paroma innymi swoistymi jej przymiotami, takimi np. jak samoświadomość, zdolność myślenia abstrakcyjnego, rozumowej refleksji, długofalowej wyobraźni, aktywności twórczej, głębszej emocjonalności itp. – od wszystkich wyżej ewolucyjnie rozwiniętych gatunków zwierzęcych jest to, że nie od razu, tzn. nie od chwili swego narodzenia, ma on uformowaną swą ludzką, humanogatunkową tożsamość, swą rodzajową istotę, czyli te właściwości i przymioty psychiki i mentalności, które konstytuują jej człowieczeństwo, sprawiają, że na kanwie przyrodzonej natury kształtuje się to, co stanowi o jej rodzajowej swoistości i odrębności, tzw. różnicy gatunkowej, co pozwala definiować ją jako człowieka właściwego; człowieka jako człowieka. Tą homokreatywną cechą jest szeroko pojęty proces wychowawczy i edukacyjny, proces uwzględniający nie tylko społeczne i adaptacyjne, kulturowe czy funkcjonalno-profesjonalne cele i zadania podmiotowe, indywidualno-osobowościowe, personalno-duchowe. Jedynie tak całościowo, holistycznie pojęty proces wychowawczo-edukacyjny może wszechstronnie, a więc w sposób najbardziej pożądanym kształtować człowieka jako człowieka: jego wiedzę, uzdolnienia i umiejętności, kompetencje i sprawności zawodowe, przysposobienie społeczne i życiowe otwarcie na wartości kulturowe itp., ale także to, co w teleologii tego procesu zawsze winno być priorytetowe, tzn. odpowiednią jakość jego osobowości, mentalności, emocjonalności, charakteru, a biorąc rzecz głębiej – jakości jego podmiotowości, duchowości i człowieczeństwa. Znamienne stwierdzenie Kanta, zgodnie z którym człowiek jest jedyną istotą, która musi być wychowywana,

a więc doprowadzana do samej siebie, odnosi się właśnie do tak szerokiego i wielostronnego w swych celach i zadaniach, płaszczyznach i środkach kształcenia i wychowania, a nie do wąsko i jednostronnie pojętego procesu, np. sprowadzonego do niezbędnej socjalizacji i doraźnego przysposobienia zawodowego jego podmiotów – uczniów i wychowanków.

W społeczeństwie rynkowym i informacyjnym oraz w technokratycznej cywilizacji, w której żyjemy, wyraźniej niż w czasach wcześniejszych daje się dostrzec, że jedynie taka całościowa, holistyczna edukacja jest w stanie kształtować człowieka „całkowitego”, „właściwego” i wewnętrznie harmonijnego, człowieka, który „wydobywa” ze swego psychosomatycznego i społeczno-kulturowego potencjału możliwie wszystkie swe autentycznie ludzkie cechy i właściwości, a równocześnie staje się człowiekiem „pełnomocnym” – mogącym podjąć stojące przed nim ważniejsze wyzwania i problemy i będącym w stanie, na miarę swych indywidualnych możliwości, poprawnie i skutecznie je rozwiązywać.

Wyraźnie dostrzegalna jest ścisła i wielopłaszczyznowa zależność między tak rozumianym człowiekiem a jego edukacją i „światem ludzkim”, w którym żyje, „robi się”, realizuje, współtworzy siebie i rzeczywistość własnego bytowania. W skrócie można powiedzieć, że jaka jest jakość i efektywność „pełnej”, całościowej edukacji człowieka, taka jest w efekcie tego homokreatywnego procesu jakość człowieka. I dodajmy – jak rozległe i intensywne, pozytywne i negatywne są nań wpływy całego kompleksu innych skorelowanych z edukacją czynników społecznych, kulturowych i cywilizacyjnych, taka jest ogólna kondycja człowieka; jakie jest tempo, charakter i głębokość zarówno intencjonalnych, jak i nieintencjonalnych zmian w dziedzinie tego rodzaju edukacji oraz związanego z nią kontekstu społeczno-kulturowego i cywilizacyjnego, taka jest też zmiana wielu właściwości osobowościowych, mentalnych, zachowaniowych i funkcjonalno-sprawnościowych człowieka, jego duchowości, kultury wewnętrznej, a poniekąd także i człowieczeństwa. Można zatem ogólnie powiedzieć, że holistycznie pojęta edukacja jest jednym z najważniejszych czynników „tworzenia” człowieka i rozwoju jego naturalnego gatunkowego potencjału oraz jego progresywnego lub – jak w przypadku jej braku, wypaczenia lub niedostatku – regresywnego urzeczywistnienia. Z kolei jej kontekst zewnętrzny: społeczny, kulturowy, cywilizacyjny i przyrodniczy decyduje o jej charakterze, funkcjach, efektywności – „mocy i niemocy”. Zatem za ewidentnie błędny należy pogląd, jakoby w warunkach współczesnej cywilizacji technokratycznej i informatycznej rola edukacji całościowej, pełnej i wielostronnej, w tym humanistycznej, nieuchronnie się pomniejszała lub stawała zbędna. Wręcz przeciwnie – jej rola jest coraz większa i aktualna, społecznie i życiowo ważna, konieczna i niezbywalna. Możliwości jej wypełniania zapewne bardzo się pogorszyły – i w miarę rozwoju tej cywilizacji coraz bardziej się utrudniają – ale jednak nie wyczerpują się zupełnie i nie znikają. Edukacja współczesna, zwłaszcza na poziomie wyższym (szkolnictwa wyższego i uniwersyteckim), jest wyraźnie ujednostronniona

i w głównych swych celach bardzo zawężona. Przede wszystkim nastawiona jest na przysposobienie kształconej młodzieży do określonych zawodów i przygotowywanie jej do udanego wchodzenia na rynek pracy i możliwie dobrego radzenia sobie z jego wymogami i twardymi regułami, a nie na pełniejsze kształtowanie jej umysłowości, postaw społecznych i moralnych, kultury osobistej i duchowości.

Jest to edukacja zdominowana tendencjami utylitarnymi, pragmatycznymi, prakseologicznymi, użytkowo-praktycznymi, a nie ideą kształcenia i wychowania wszechstronnego i nieinstrumentalnego; kształcenia i wychowania nastawionego nie tylko na osiągnięcie określonych kompetencji i umiejętności zawodowych, ale także na kształtowanie wysokiej jakości postaw życiowych i społecznych, kultury humanistycznej i moralnej, pogłębionej duchowości i tożsamości indywidualnej, uwrażliwienia na wysokie i autoteliczne wartości.

Wymownym potwierdzeniem owej jednostronności i zarysowującej się coraz bardziej jednowymiarowości tej edukacji jest m.in. to, że zdecydowanym jej priorytetem i pierwszoplanowym nastawieniem, a nawet swego rodzaju obsesją i zafascynowaniem, jest kształcenie kwantytatywne i digitalne, ilościowe i cyfrowe, ukierunkowane głównie na kształtowanie umysłowości liczącej, kalkulacyjnej, planistycznej i projektującej, wynalazczej i konstruktywistycznej, mniej zaś rozumującej i refleksyjnej, otwartej na aksjologiczne wymiary rzeczywistości, na świat wyższych, autotelicznych wartości i na niedające się ująć w liczbach i formalnych modelach jakościowe przejawy rzeczywistości, niedostrzegającej poza siecią i układem cyfr oraz matematyczno-logicznych reguł i wzorów także różnorodnych nienumerycznych jakości ontycznych, tzn. realnych i pozaliczbowych, istnościowych i sensotwórczych oraz istoty ludzkiej i jej egzystencji. Ta, w dużej mierze wymuszona postępowaniem naukowo-technicznym i wymogami cywilizacji technokratycznej i społeczno-ekonomicznego systemu rynkowego, digitalizacja i cyfryzacja poznawczej aktywności umysłu ludzkiego, połączona z daleko posuniętą jej pragmatyzacją i instrumentalizacją, dokonywana kosztem aktywności rozumiejącej, „jakościowo” poznającej, prowadzi do poważnego ujednostrojnienia i zdeformowania poznawczego obrazu rzeczywistości, do wypaczenia umysłowego wglądu w autentyczny, prawdziwy wymiar rzeczywistości oraz poznającego ją ludzkiego podmiotu.

Przedmiot i cele współczesnego kształcenia ogólnego

Poglądy na przedmiot kształcenia ogólnego, czyli na rodzaj i zakres objętych tym pojęciem treści kształceniowych, są w literaturze pedagogicznej zróżnicowane. Wiele kwestii pozostaje otwartych, dyskusyjnych i niedookreślonych – zwłaszcza jeśli chodzi o zakres tego rodzaju kształcenia, strukturalizacji jego treści, usytuowanie w ogólnych planach kształcenia wyższych szkół i uniwersy-

tetów oraz metody dydaktycznej jego realizacji. Większą zgodność i konkretyzację poglądów na ten temat daje się zauważyć przy zagadnieniu ogólnych celów owego kształcenia, jego potrzeby i sensowności. Innymi słowy – nowoczesna koncepcja kształcenia ogólnego znajduje się w toku dość trudnego kształtowania się i jeszcze trudniejszego edukacyjnego ich urzeczywistniania.

Ten, jak się okazuje, bardzo trudny i zawiły proces kreowania i wdrażania w problematykę edukacyjną koncepcji kształcenia ogólnego prześledzić można, jeśli chodzi o polską myśl i rzeczywistość edukacyjną ostatnich kilku dekad, m.in. na przykładzie trzech dość wyraziście wyartykułowanych koncepcji przedmiotu interesującego nas tu kształcenia, a mianowicie na przykładzie koncepcji kształcenia ogólnego Bogdana Suchodolskiego, Ireny Wojnar i Kazimierza Denka.

Rozpatrzmy pokrótce te koncepcje. Zaczniemy od stwierdzenia, że wymieniona trójka wybitnych polskich pedagogów zajmowała się głównie kształceniem ogólnym na poziomie uniwersyteckim. Przez B. Suchodolskiego określana jest ona jako „kształcenie ogólne na poziomie wyższym” lub wykształcenie ogólne wyższe. Najlepszym miejscem dla tego typu kształcenia z kilku istotnych powodów mogą być, według tego uczonego, w zasadzie jedynie uniwersytety. One bowiem skupiają w sobie grona specjalistów naukowych z szerokiego zakresu różnych nauk; specjalistów, z których znaczna część pracuje twórczo, uprawiając własne badania, rozwijając i upowszechniając ich wyniki, na bieżąco śledząc osiągnięcia badawcze w zakresie swoich specjalizacji i rozumiejąc ich znaczenie, wykazując zaangażowanie naukowe, co sprawia, że de facto są oni „ludźmi nauki” czy „prawdziwymi uczonymi”. Liczy się tu też tzw. „atmosfera uniwersytecka” (jeśli takowa istnieje), tzn. wysoka ocena nauki, prawdy i racji naukowej, bezinteresownego poznania, nietylnych potrzeb i zainteresowań intelektualnych, priorytet nieinstrumentalnego odnoszenia się do wiedzy naukowej i profesji akademickiej, traktowanie uniwersytetu jako swoistej „świątyni nauki” (jeśli taka postawa jest jeszcze żywotna). Kształcenie ogólne nie tylko może, ale winno być, zdaniem tego pedagoga, przeprowadzane we współczesnym uniwersytecie. Chodzi o kształcenie w zakresie najnowszych osiągnięć nauk podstawowych, zarówno humanistycznych i społecznych, jak i formalnych. „Wchodziło by tu w grę – pisze B. Suchodolski¹ – bardziej systematyczne kształcenie w zakresie dyscyplin podstawowych, zwłaszcza tych, w których postęp naukowy jest bardziej szybki. Kształtowanie pracowników różnych zawodów w zakresie fizyki, matematyki, socjologii, ekonomii itd.”

W przygotowaniu zawodowym na szczeblu wyższym „rolę coraz większą zyskują elementy wykraczające poza wąską specjalizację. Istnieje rosnąca tendencja do rozszerzania grupy dyscyplin mających stanowić naukową podstawę określonych zawodów. W wielu przypadkach staje się konieczne uwzględnienie dyscyplin bardzo odległych od zasadniczego kierunku studiów zawodowych.

¹ B. Suchodolski, *Uniwersytet a procesy upowszechniania kultury ogólnej* [w:] *Świat człowieka a wychowanie*, KiW, Warszawa 1967, s. 477.

Tak np. nowoczesne wykształcenie inżyniera musi uwzględniać elementy nauk społecznych i psychologicznych, ponieważ nie jest już tylko kierownikiem procesów technologicznych, ale także kierownikiem zespołu ludzi, od których wymaga się współdziałania z technicznym postępem. Sposób uwzględniania tych dyscyplin dodatkowych musi być zupełnie swoisty; wiele nieporozumień powstaje wówczas, gdy wymaga się w tej dziedzinie studiów analogicznych do tych, jakie muszą być prowadzone w dyscyplinach podstawowych dla danego zawodu. Sposób ten musi wiązać się bardziej z tzw. wykształceniem ogólnym niż z wykształceniem specjalistycznym².

Szczególnie ważną rolę w przedmiocie kształcenia ogólnego na poziomie wyższym przypisywał B. Suchodolski odpowiednio dobranym elementom nauk humanistycznych i filozofii.

Jeszcze silniej rolę tych elementów w układzie treści (przedmiocie) kształcenia ogólnego zaakcentowała w swych rozważaniach o tym kształceniu Irena Wojnar – bliska współpracownica naukowa Bogdana Suchodolskiego i kontynuatorka wielu wątków jego myśli pedagogiczno-humanistycznej. Wiedzę ogólną skłonna ona była nawet utożsamiać z ogólną wiedzą humanistyczną: „wiedza zwana ogólną jest to oczywiście ogólna wiedza humanistyczna”³, kształtowanie zaś ogólne ma prowadzić do wykształcenia opartego na wartościach humanistycznych.

Podkreślała: „Odczuwamy dziś i to dość dotkliwie niedosyt wykształcenia opartego na wartościach humanistycznych. Realizacja jest trudna, ale i niezbędną, jeżeli nie mamy produkować ludzi kalekich i jednowymiarowych. Potrzebna jest synteza ogólnej wiedzy humanistycznej prowadząca do umiejętności samodzielnego myślenia, wrażliwych reakcji i rozumienia innych ludzi, zindywidualizowanej strategii bogatego życia, trafnych wyborów. Potrzebna jest zdolność do rozumienia świata innych ludzi i samego siebie. Ale rozumienia nie osiąga się wyłącznie na drodze edukacji. Wynika ono z »przekładania« wartości na jakość człowieka, taki powinien być generalny sens kształcenia ogólnego. Stanowi ono inwestycję w swoistą niepowtarzalną tkankę ludzką”⁴.

W kształceniu humanistycznym jednakże nie chodzi tylko, zdaniem autorki *Humanistycznych intencji edukacji*, o poznawcze przyswojenie możliwie najszerszego kręgu świata wartości humanistycznych, ale także o głęboką interoryzację tych wartości i o ukształtowanie potrzeby oraz umiejętności ich indywidualnego przeżywania. I przez to dopiero osiąga się jeden z głównych celów kształcenia, czyli ukształtowanie „kultury w ludziach”, ukształtowanie „treści ludzkich postaw, doświadczeń i działań inspirowanych przez humanistyczne przesłanie kultury i wyrażających się w różnych dziedzinach życia”, a także określonej humanistycznie inspirowanej wizji człowieka i wynikającej zeń postawy wobec innych ludzi. „Jestem głęboko przekonana – pisze autorka – że kształcenie człowieka wymaga

² Tamże, s. 499.

³ I. Wojnar, *O wizję edukacji, o wizję człowieka*, „Edukacja” 1999, nr 3, s. 83.

⁴ Tamże.

wnikliwych studiów zarówno nad tworzonym przez ludzi światem wartości kultury, jak i nad swoistością ludzkich doświadczeń w tym świecie⁵.

Możliwe jest, a zarazem niezbędne, przeprowadzenie w części uniwersytetów radykalnej zmiany w strukturze, treści i metodach przeprowadzanego w nich kształcenia akademickiego. Opracowany w zarysie przez Kazimierza Denka⁶ projekt kształcenia, zwany „integralnym kształceniem uniwersyteckim” lub „humanistyczną formacją edukacyjną na poziomie uniwersytetu”, jest właśnie godną uwagi propozycją w zakresie współczesnej edukacji akademickiej, na tyle skonkretyzowaną i obiecującą, że nadaje się, choćby na zasadzie eksperymentu dydaktycznego, do wypróbowania praktycznego w wybranych uniwersytetach.

Oto skrótowa charakterystyka tego projektu: W strukturze treści proponowanego przedmiotu kształcenia łączy on integralnie wiedzę specjalistyczną i stosowaną (tzw. przedmioty kierunkowe) z wiedzą ogólną i ściśle teoretyczną opartą na naukach humanistycznych i filozofii, na „dobrej bazie w postaci studiów filozoficznych i humanistycznych”, bazie każdego kierunku studiów – niezależnie od typu i specjalizacji. Każdy zaś rodzaj wiedzy – i tę ogólną, i tę szczegółową – traktuje się w nim przede wszystkim jako wartości, a nie wyłącznie jako narzędzie służące celom praktycznym.

Zgodnie ze współczesną tendencją dydaktyczną projekt zakłada śmiało scalanie, integrowanie i korelowanie przekazywanej studentom wiedzy w określonych „blokach” tematycznych i interdyscyplinarnych, uznając, że lepiej aniżeli wiedza zamknięta w poszczególnych wyodrębnionych dyscyplinach naukowych oddają one rzeczywistość i lepiej niż ona pozwalają na aktywne jej poznawanie i skuteczne w niej działanie. Zastana praktyka segmentacji i fragmentacji wiedzy uniwersyteckiej nie może (nie powinna) być dalej kontynuowana, bo jest po prostu w efektach swych ograniczona, oznacza rezygnację z *universitas*, czyli szerokiej, wielostronnej i pogłębionej wiedzy o świecie i zdecydowanie utrudnia jego rozumienie. Współcześnie student uniwersytetu spotyka się z fragmentaryzacją i segmentacją zadań uczelni. Nie dostrzega wyrazistego oblicza uniwersytetu. Widzi przed sobą szereg autonomicznych dyscyplin. Przypominają one sklep wielobranżowy, „w którym z pozoru jest wszystko dla wszystkich”. W rzeczywistości „demokratyczny porządek dyscypliny” jest anarchią. Brakuje w nim wystarczających podstaw organizacji nauki i hierarchii wiedzy. Student zostaje „skoszarowany” i zamknięty w „klatki” dyscyplin szczegółowych, co rodzi zniechęcenie. Prowadzi do rezygnacji z *universitas*, czyli dążenia do wykształcenia o szerokich podstawach humanistycznych i zachęca do ucieczki w wąską specjalizację. W rezultacie student nie otrzymuje całościowej wizji rzeczywistości. Studiuje »pod kątem przydatności« zamiast poznawania i rozumienia świata, rzeczy, innych osób i siebie.

⁵ Tamże.

⁶ K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*, Poznań 2011.

Przywrócenie uniwersytetowi jego funkcji kształceniowej w rozumieniu *universitas* pozwoli też (pozwolić może) – zdaniem tego uczonego – na skuteczny renesans konstytutywnego dla niego logosu i etosu prawdy – dociekania prawdy jako wartości samej w sobie. Z pola widzenia kształcenia uniwersyteckiego zniknął logos i ethos dociekania prawdy, i to dla niej samej. Zamiast tego uniwersytet postawił na skuteczność wiedzy i operatywność. Nie chodzi jednak o to, żeby tego nie robić, ale by czynić to tak, aby nie zaniedbywać swej pierwotnej powinności – szerokiego *universitas* kształcenia⁷.

Istotną cechą omawianego projektu jest sposób doboru treści w uwzględnianych w nim blokach tematycznych i interdyscyplinarnych oraz w innych całościowych układach programowych. Kryteriów tego wyboru jest tyle, ile jest najważniejszych celów kształcenia, głównych idei dydaktyczno-wychowawczych, potrzeb edukacyjnych słuchaczy, wymogów osiągania głębszej, nie tylko opisowej i informacyjnej wiedzy, lecz wiedzy, w której chodzi o to, by „wiedzieć że, jak i dlaczego”. Ogólnie rzecz biorąc, treści nowoczesnego kształcenia uniwersyteckiego trzeba – zdaniem autora projektu – dobierać tak, żeby pomagały studentowi w kształtowaniu się, rozwoju, dorastaniu do uczestnictwa w kulturze i cywilizacji. Chodzi o treści, które prowadzą do samoedukacji studenta, służą kształtowaniu takich fundamentalnych jego umiejętności dla skutecznego funkcjonowania w dobie przemian, jak zdolność do zmian, możliwość komunikowania, organizowania i solidaryzowania się, życie i praca w społeczeństwie informacji, negacja, asertywność, przedsiębiorczość⁸. O treści, które nadto sprzyjałyby rozwojowi odpowiednich kompetencji słuchaczy i kompetencji, w których położony byłby akcent na kształtowanie umiejętności samodzielnego myślenia, efektywnego studiowania i samokształcenia, z odpowiedzialnością dobrego przygotowania do życia w demokratycznym społeczeństwie oraz tworzenie pożądanego jakości własnego życia indywidualnego oraz racjonalnego projektowania własnej przyszłości.

Odpowiednio dobrane treści kształcenia akademickiego wymagają jednak ciągłej aktualizacji, natomiast sam proces doboru wymaga odpowiedniego wsparcia teoretycznego w wypracowanych teoretycznych i prakseologicznych zasadach programowania dydaktycznego. Szczególnie przydatna okazać się tu może, zdaniem autora, tzw. ontodydaktyka, czyli ten kierunek poszukiwań badawczych, który zapewnia uzyskiwanie takiego kształtu przedmiotów studiów, który pozostaje w zgodzie ze strukturalnym, hierarchicznym i zintegrowanym charakterem wiedzy i wskazuje na to, jak przekazywać studentom większe zasoby wiedzy w skondensowanej, a jednocześnie łatwo przyswajalnej formie.

Ogólnie rzecz biorąc, omówiony wyżej projekt kształcenia akademickiego oznacza według jego twórcy taką tendencję rozwojową edukacji uniwersyteckiej, która prowadzi do pogłębionego wykształcenia ogólnego, profesjonalizacji i perfekcjonizmu. Jest to istotny rys przemian edukacyjnych wykraczających

⁷ Tamże, s. 55–72.

⁸ Tamże, s. 119–134.

poza dotychczasowe cele, programy i treści edukacji w szkole wyższej na poziomie uniwersytetu⁹.

Nieodłączną częścią i istotnym dopełnieniem omówionego wyżej projektu integralnego kształcenia uniwersyteckiego jest koncepcja tzw. „edukacji aksjologicznej”. Może być ona przeprowadzona w takim procesie kształcenia, w którym realizowany jest nie tylko określony „ciąg poznawczy”, ale ukazywane są także konkretne i zrozumiałe dla studenta „sytuacje aksjologiczne”, sytuacje, w których ma on możliwość włączenia ich w strukturę własnego doświadczenia życiowego. Chodzi więc o taki współczynnik kształcenia i studiowania uniwersyteckiego, który otwiera przed słuchaczem możliwość rozpoznawania i krytycznego oszacowania, a następnie akceptacji bądź odrzucenia określonych wartości, ich zinterioryzowania lub pozostawienia na zewnątrz własnych doświadczeń i przeżyć. Mowa o wartościach z wielkiej triady: prawda – dobro – piękno, wiara – nadzieja – miłość, wolność – równość – braterstwo. Uzupełniane one winny być takimi jakościami kultury intelektualnej, jak: samodzielność, kreatywność, otwartość na krytykę, szacunek dla oponentów, spójność sądów, wyobraźnia, sceptycyzm, sprawność, intuicja.

W takim nastawieniu edukacji na uniwersalne i fundamentalne wartości etyczne, społeczne i zalety (cnoty) osobowościowe oraz w intencji kształcenia i wychowania dla „życia według wartości i dla wartości” ujawnia się nawiązanie do idei czołowych przedstawicieli pedagogiki humanistycznej oraz humanistycznego nurtu filozofii współczesnej, a zarazem krytyczne odniesienie się do wpływowego współcześnie relatywizmu aksjologicznego i etycznego, zwłaszcza do najbardziej radykalnej jego postaci, jaka wyrażana jest w postmodernizmie. Równocześnie zaznacza się tu ostra reakcja na cywilizacyjne i społeczne uwarunkowania aktualnego kryzysu wartości, swoistego chaosu i zamieszania w świecie wartości, na obniżanie się kondycji duchowej i moralnej współczesnego człowieka. Reakcja ta dotyczy także polskiego wymiaru tej negatywnej przemiany w sferze wartości i kultury moralnej. Jednym z następstw dokonującej się w naszym kraju transformacji systemowej jest doświadczenie przez jego społeczeństwo względności wartości i norm moralnych. Daje się zaobserwować proces przejścia w etyce od orientacji normatywnej do sytuacyjnej. Wyraża się to wyborem wartości odpowiednich dla danej chwili. Oznacza to zastępowanie wartości etycznych wartościami pragmatycznymi i prakseologicznymi¹⁰.

Uzasadnienie nawrotu do kształtowania ogólnego

Co podtrzymuje, a nawet wzmacnia aktualność pojęcia i związanych z nim pomysłów realizacyjnych? W odpowiedzi na to pytanie trzeba przede wszystkim

⁹ Tamże, s. 137–152.

¹⁰ Tamże, s. 75–88.

stwierdzić, że nie zanika u sporej części ludzi przynależnych do społeczeństwa rynkowego i konsumpcyjnego potrzeba wiedzy nieinstrumentalnej i nieużytecznej oraz zamiłowanie do „studiów bezinteresownych”, studiów nastawionych na pozarynkowe i pozazawodowe cele, na zaspokojenie osobistych zainteresowań i aspiracji poznawczych, ambicji intelektualnych, studiów mających na celu odkrywanie samoistnej wartości wiedzy – wiedzy pozwalającej na ogólny rozwój duchowy człowieka, pełniejsze kształtowanie jego podmiotowości i człowieczeństwa oraz lepsze rozumienie świata i życia.

Ten typ zainteresowań i potrzeb poznawczych oraz ten rodzaj wiedzy nie wygasł zupełnie u sporej części współczesnych ludzi kształtowanych w cywilizacji technokratycznej i informatycznej, wręcz przeciwnie – zainteresowania i wiedza nieużytecznego typu zdają się ożywać w czasach współczesnych, a w każdym razie zyskiwać na swoim znaczeniu. Nic nie straciło, a nawet zyskało na swej aktualności wymowne stwierdzenie dotyczące tej kwestii jednego z najwybitniejszych polskich pedagogów: „istnieją pewne swoiste potrzeby intelektualne nowoczesnych ludzi wynikające niekiedy głównie z procesów integracji nauk, niekiedy głównie z potrzeb rozszerzania zakresu kwalifikacji zawodowych, niekiedy zaś z ogólnych zainteresowań światem, rozbudzonych dzięki osiągnięciu średniego wykształcenia. Te intelektualne potrzeby nie mają charakteru ściśle użytecznego i praktycznego, nawet wówczas, gdy wiążą się z działalnością zawodową, są one raczej wyrazem dążeń do przekraczania granic znajomości zawodu”¹¹. Wprawdzie w ostatecznym obrachunku to „przekraczanie granic znajomości zawodu” może dawać dobre efekty w pracy zawodowej, ale nie ma różnicy między charakterem sytuacji, gdy inżynier czyta studium o wytrzymałości materiałów, a sytuacją, gdy czyta on studium socjologiczne lub estetyczne. Potrzeby te określilibyśmy kiedyś mianem „potrzeb bezinteresownych” i sądzilibyśmy, że całkowicie i bezpowrotnie zanikły w cywilizacji przemysłowej i naukowo-technicznej. Jak się dziś wydaje, była to diagnoza mylna. Jesteśmy świadkami odradzania się tych potrzeb w nowej postaci¹².

Jest coś paradoksalnego w tym, że w ślad za postępem technicznym, naukowym i informatycznym nieodłącznie podąża, a nawet zyskuje na znaczeniu wynikająca z „intelektualnej bezinteresowności” potrzeba wiedzy ogólnej, a to być może dlatego, że bezspornie wymaga jej ten typ aktywności człowieka, który w „technopolu”, w typowej dla zaawansowanych technoinformacyjnych form pracy, staje się on coraz bardziej pożądanym, tzn. potrzeba aktywności twórczej, inwencyjnej, odkrywczej, a w każdym razie samodzielnej i refleksyjnej. I znowu przytoczymy wiarygodnie brzmiące stwierdzenie cytowanego wyżej autora: „Można sądzić – pisze – iż im bardziej praca ludzi zyskiwać będzie charakter

¹¹ B. Suchodolski, *Uniwersytet otwarty* [w:] *Wychowanie mimo wszystko*, WSiP, Warszawa 1990, s. 364–370.

¹² J. Szmyd, *Zagrożone człowieczeństwo. Regresja antropologiczna w ponowoczesności*, Wyd. Naukowe „Śląsk”, Katowice 2016.

działalności twórczej, angażującej osobiście pracującego człowieka [...], tym bardziej intensywnie stawać się będą potrzeby intelektualne bezinteresowne [...]. Zainteresowanie światem zarówno przyrodniczym, jak i społecznym stawać się będzie tym większe, im społecznie bardziej rozległe będzie wyzwalanie się ludzi z pracy fizycznie ciężkiej i psychicznie obojętnej, im większe będzie uczestnictwo w życiu społecznym i politycznym. W miarę tego, jak ludzie stawać się będą panami przyrodniczych i społecznych warunków swego życia, rozszerzać się będą ich horyzonty umysłowe i zainteresowania¹³.

Ze względu również na istotną zmianę wielu zawodów, polegającą m.in. na zwiększaniu się w nich roli aktywności intelektualnej, inwencyjnej, kreatywnej, a pomniejszaniu się czynności wyłącznie fizycznych, mechanicznych, automatycznych (fordowskich), a nierzadko na niemal całkowitej zmianie ich profilu technologicznego, oraz ze względu na przyspieszoną zmienność i stałą fluktuację form zatrudnienia kształcenie ogólne zyskuje na swym znaczeniu. Z uwagi na niemożność wykonywania przez całe życie, raz na zawsze, wyznaczonego zawodu, natomiast konieczność podejmowania na przemian pracy w zawodach wcześniej „niewyznaczonych”, w tzw. zawodach „własnych”, zachodzi coraz większa potrzeba systematycznego kształcenia w zakresie coraz większej ilości dyscyplin podstawowych (ogólnych), dyscyplin ułatwiających czy nawet wręcz umożliwiających ową „elastyczność zawodową”, przysposabiających do niej poznawczo i mentalnie, psychologicznie i osobowościowo, działających na rzecz stałego unowocześnienia i współczesnienia „wiedzy zawodowej”, niezbędnego rozszerzania jej horyzontów ogólnoteoretycznych. Kształcenie to nie toczy się (toczyć się nie powinno) gdzieś obok kształcenia zawodowego, a tkwi (tkwić winno) w nim samym. Jest (być musi) jego integralną, nierozłączną częścią. Odwołajmy się tu ponownie do cytowanego autora: „znajomość postępu w zakresie nauk podstawowych staje się dziś głównym czynnikiem doskonalenia zawodowego, rola uniwersytetów jako instytucji powołanych do badań i kształcenia tego typu stawałaby się coraz ważniejsza. Równocześnie powinno by następować kształcenie zaspokajające potrzeby rozumienia świata i życia w szerokim zakresie”¹⁴.

Od wielu już lat rozwijane są, zwłaszcza w anglosaskiej literaturze socjologicznej, kulturologicznej i pedagogicznej, koncepcje edukacji ogólnej i humanistycznej, inspirowane i motywowane głównie poczuciem poważnego zagrożenia „jakości” człowieka współczesnego i jego duchowości, kultury wewnętrznej, sposobu bytowania i stylów życia, człowieczeństwa i humanistycznego usposobienia; poczuciem zagrożenia ze strony typowych mechanizmów procesów cywilizacji technokratycznej i konsumpcyjnej¹⁵. Nowoczesna eduka-

¹³ B. Suchodolski, *Uniwersytet otwarty...*

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Por. H. Read; E.H. Gombrich; E.D. Hirsch; A. Bloom; N. Psozman; R.A. Smith, S. Bruner i inni.

cja humanistyczna i kulturalna ma (może) według tych koncepcji w znacznym stopniu zapobiegać duchowemu „karłowaceni” człowieka, zubożaniu jego życia wewnętrznego, „zwiężaniu” człowieczeństwa, jednostronnemu, nieintegralnemu rozwojowi, dominowaniu w nim „myślenia komputerowego” nad myśleniem naturalnym, rozumu „cyfrowego” nad rozumem refleksyjnym, „skażeniu” technicznemu umyśłu, relatywizmowi życiowemu i moralnemu. Słowem – ma wziąć w obronę „kulturę w człowieku” i jego człowieczą tożsamość, człowieka jako istotę „wielowymiarową” i „człowieczo możliwego”, istotę nieulegającą bezwolnie tzw. „regresji antropologicznej” i zachowującą swą „humanistyczną jakość”. Do tych humanistyczno-pedagogicznych tendencji naukowców spod znaku „kultura w człowieku” odnoszą się m.in. przemyslenia Ireny Wojnar – gorącej zwolenniczki humanistycznie pojętego kształcenia ogólnego: „Charakteryzujące nasza epokę przemiany cywilizacyjne, mimo niewątpliwych sukcesów, kryją w sobie niebezpieczne zagrożenia dla humanistycznych aspektów rozwoju człowieka, powraca więc trwale przecież zaufanie do takich wartości kultury, które osłabiłyby ów »regres człowieczeństwa«, przywróciły ludziom poczucie godności, wrażliwości i umiejętności rozumienia drugiego człowieka, także poprzez interpersonalny dialog zainspirowany wspólnotą trwałych wartości. Idea »kultury w człowieku« pojawia się wszędzie tam, gdzie nie tylko narasta poczucie niebezpiecznego zagrożenia »tkanki ludzkiej«, ale budzą się dążenia do przeciwdziałania temu zjawisku, wzmocnienia działań edukacyjnych, które miałyby przyczynić się do budowania określonej, humanistycznej jakości człowieka”¹⁶.

W czasach coraz bardziej niepokojącego „zwijania” się człowieka i kurczenia jego *humanum*, redukcji ludzkiej wielowymiarowości i świata wyższych wartości, nasilającego się ograniczania człowieczego potencjału („człowieka możliwego”) i możliwości wielowymiarowego rozwoju istoty ludzkiej, spłykania i ujednostrobniania jego egzystencji oraz narastającego zagrożenia dla jego człowieczeństwa i właściwej „tkanki ludzkiej” sprawą zasadniczą staje się tworzenie podstaw do budowania jakości człowieka, człowieka wielowymiarowego, integralnego, możliwie „z wielokrotnionego”, rozbudzania ludzkiego potencjału. Zdecydowanie pomocnym w tym wymuszonym przez współczesną cywilizację dziele być może, zdaniem Autorki i teoretyków, których stanowisko podziela zmieniona edukacja, w której poczesne miejsce zajmie szeroko i nowocześnie pojęte i edukacyjnie ukonstruowane „kształcenie ogólne w perspektywie kultury humanistycznej”, kształcenie określane i sterowane przez nowoczesną „pedagogikę rozwinięcia rozwoju człowieka”. Potrzebna – czytamy dalej – jest synteza ogólnej wiedzy humanistycznej prowadząca do umiejętności samodzielnego myślenia, wrażliwych reakcji i rozumienia innych ludzi, zindywidualizowanej strategii bogatego życia, trafnych wyborów. Potrzebna jest zdolność do rozumienia świata, innych ludzi, samego siebie, ale rozu-

¹⁶ I. Wojnar, *O wizję...*

mienia nie osiąga się wyłącznie na drodze erudycji. Wynika ono z „przekładania” wartości na jakość człowieka. Taki powinien być generalny sens kształcenia ogólnego. Stanowi ono inwestycję w swoistą i niepowtarzalną „tkankę ludzką”¹⁷.

Dodajmy od siebie, że tego rodzaju „pedagogika rośnięcia” czy „rozwinęcia” człowieka współczesnego oraz jego obrony i ochrony przed negatywnymi wpływami cywilizacji, którą stworzył, oraz obrony przed bezprecedensową alienacją, „luką cywilizacyjną” jest sprawą paląco aktualną, a równocześnie w praktyce nader trudną, a być może nawet niemożliwą. Zbyt wiele pojawia się przed nią przeszkód czy wręcz barier, zarówno obiektywnych, jak i subiektywnych.

Mimo wszystko trzeba się być może, na zasadzie świadomego utopizmu oraz „tragicznego humanizmu”, odważnie zaangażować w tę nader istotną i niecierpiącą zwłoki sprawę. Trzeba to czynić po prostu w obronie człowieka i podstawowych wartości humanistycznych, trzeba, mimo że dokonuje się „trudne do przyjęcia zderzenie naszych wysublimowanych marzeń edukacyjnych z brutalną rzeczywistością”. Trzeba odpowiedzieć sobie na pytanie: „jak mamy bronić wartości, bronić człowieka?”

Bibliografia

- Bruner J.S., *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London, England 1998.
- Denek K., *Treści kształcenia ogólnego na przełomie drugiego i trzeciego tysiąclecia*, „Wychowanie na co Dzień” 1997, nr 3.
- Denek K., *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w Uniwersytecie XXI wieku*, Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I, Poznań 2011.
- Gombrick E.H., *The Tradition of General Knowledge* [in:] *Ideals and Idols: Essays on Values in History and Art*, New York 1969.
- Horbowski A., *Kultura w edukacji*, Wyd. UR, Rzeszów 2004.
- Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN.
- Kwieciński A.Z., *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności* [w:] *Humanistyka przełomu wieków*, red. J. Koziński, Warszawa 1999.
- Lewowicki T., *W stronę paradygmatu edukacji podmiotowej*, „Edukacja” 1999.
- Łobodzki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- Nasbaum M.C., *W trosce o społeczeństwo. Klasyka obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wrocław 2008.
- Suchodolski B., *Uniwersytet a procesy upowszechniania kultury ogólnej* [w:] *Świat człowieka a wychowanie*, KiW, Warszawa 1967.
- Suchodolski B., *Uniwersytet otwarty* [w:] *Wychowanie mimo wszystko*, WSiP, Warszawa 1990.
- Szmyd J., *Moc i niemoc edukacji, wychowania i porządków wartości w społeczeństwie rynkowym. Wgląd krytyczny i prospektywny*, Wyd. Nauk. „Śląsk”, Katowice 2016.

¹⁷ Tamże.

- Szmyd J., *Zagrożone człowieczeństwo. Regresja antropologiczna w ponowoczesności*, Wyd. Nauk. „Śląsk”, Katowice 2016.
- Wojnar I., *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, zbiór studiów pod red. I. Wojnar i J. Kubina, Warszawa 1996.
- Wojnar I., *Kształcenie ogólne w perspektywie kultury humanistycznej [w:] Humanistyczne intencje edukacji*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.
- Wojnar I., *O wizję edukacji, o wizję człowieka*, „Edukacja” 1999, nr 3.

prof. dr hab. Waldemar Furmanek

Uniwersytet Rzeszowski

ANALFABETYZM AKSJOLOGICZNY. OKREŚLENIE PROBLEMATYKI

AXIOLOGICAL ILLITERACY. DETERMINATION OF ISSUES

Streszczenie

Spośród wielu rodzajów analfabetyzmu został omówiony analfabetyzm aksjologiczny. Jest on formą analfabetyzmu kulturowego. Określają go: poziom wiedzy aksjologicznej, wrażliwość aksjologiczna, poziom kompetencji językowych. Przykładową ilustracją jest analfabetyzm miłości.

Słowa kluczowe: alfabetyzm, analfabetyzm, aksjologia, dojrzałość aksjologiczna, daltonizm aksjologiczny, banalizowanie wartości, miłość, godność.

Abstract

Of the many types of illiteracy I discuss illiteracy axiological. It is a form of cultural illiteracy. They define it: the level of knowledge axiological sensibility axiological level of language competence. An example is illustrated illiteracy love.

Key words: literacy, illiteracy, axiology, maturity axiological, blindness axiological, trivializing values, love, dignity.

Wprowadzenie. Miejsce problematyki

Pedagogika rozumiana jako *paideia* nakierowana jest na wychowanie człowieka (najczęściej dzieci), na jego kształcenie i optymalne zharmonizowanie różnorodnych dyspozycji osobowych. Tak rozumiana misja pedagogiki jest wielorako interpretowana. W ujęciu humanistycznym wspomaganie człowieka w jego rozwoju oznacza konieczność zainteresowania się tymi jego właściwościami, które tkwią w nim, a które obecnie chętnie określa się terminem „kapitał psychiczny człowieka”. Jaka jest jego treść? Co składa się na ów potencjał psychiczny człowieka? Odpowiedź na tak postawione pytanie nie jest wcale łatwa. Trudność podstawowa wiąże się bowiem z ciągle poszukiwaną tajemnicą istoty człowieka. Mimo niewątpliwych osiągnięć nauk zajmujących się człowiekiem, jako obiektem badań, dalecy jesteśmy od jednoznacznych stwierdzeń wyjaśniających istotę tego bytu. Nie mniej ważne są trudności metodologiczne. Czy kapitał psychiczny może być ujmowany addytywnie jako suma poszczególnych dys-

pozycji psychicznych? Jak rozwiązać problem w ujęciu systemowym? To pozostaje do rozważenia w oddzielnym opracowaniu.

W prezentowanych rozważaniach przyjmujemy, iż **człowiek jest osobą**. Uzasadnienie i omówienie tego stanowiska zamieściłem w licznych publikacjach¹. Z tego powodu w tym miejscu zwrócę uwagę na podstawowe właściwości konstytuujące człowieka, które wiążą się z omawianym tutaj problemem.

Człowiek jest bytem szczególnym, jednorazowym i niepowtarzalnym; tylko on buduje i rozwija kulturę; tylko on buduje cmentarze; **tylko on jest zdolny do miłości**; tylko on jest zdolny do autorefleksji, samopisu, samooceny i samostanowienia.

Człowiek jest wartością. Rozwija się i funkcjonuje dzięki wartościom, staje się poniekąd pełniejszym człowiekiem wtedy, gdy te wartości urzeczywistnia w swojej różnorodnej aktywności. Terenem owej aktywności może być uczenie się, praca, wypoczynek, twórczość itd. Cele i formy aktywności dominujące w życiu danego człowieka ujawniają jego konstytutywne właściwości.

Pytamy w tym kontekście o to, co i jak czyni człowiek, aby budować i bronić swoją godność, wolność; na ile działa odpowiedzialnie, czy prawda, dobro i piękno stanowią dla niego odniesienia w dokonywanych wyborach? Na ile potrafi optymalizować swoją aktywność w dążeniu do integralnego i zrównoważonego rozwoju? Czy w swojej zróżnicowanej życiowej aktywności człowieka odnajdujemy przejawy jego świadomego zaangażowania w rozwijanie systemu osobowych wartości? Na ile ta kwestia znajduje się u podstaw jego motywacji i decyzji?

Czy w wychowaniu człowieka – jakie ma miejsce w systemach współcześnie realizowanych – **problematyka wartości jest dostatecznie eksponowana?** Wystarczy przejrzeć znane podręczniki pedagogiki i ocenić zawarte w nich definicje wychowania.

W naszej interpretacji odwołujemy się do dwóch takich definicji: a) wychowanie jest procesem systematycznego wspomaganie człowieka w jego dążeniach do rozwoju człowieczeństwa; b) „rzeczą najważniejszą w **wychowaniu współczesnym** jest kształtować ludzi tak, aby umieli oni żyć w warunkach nowożytnej cywilizacji, aby korzystali z możliwości kulturalnego rozwoju, którego im dostarcza, aby wiedzieli, ku czemu i jak dążyć, z jakich źródeł czerpać radość życia”².

Dodajmy, iż w wychowaniu chodzi o to, aby w jego wyniku młody człowiek osiągnął **dojrzałość osobową**. Komponentem tej dojrzałości jest **dojrzałość aksjologiczna**. Co oznacza to pojęcie? Jak go wskaźnikować, badać i rozwijać? Jak zaś opisywać zjawiska niedojrzałej osoby, niedojrzałości aksjologicznej człowieka?

¹ Por. W. Furmanek, *Człowiek – człowieczeństwo – wychowanie*, Rzeszów 1995.

² B. Suchodolski, *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa 1959, s. 16.

1. Analfabetyzm. Eksplikacja pojęcia

Analfabetyzm ma niejedno oblicze³. Mimo tego, że powszechnie świadomi jesteśmy znaczenia i konsekwencji tego zjawiska, spory o samą definicję nie ustają. „Potoczne rozumienie pojęcia analfabetyzmu ma korzenie w definicji sprzed ponad dwóch tysięcy lat i jest zdecydowanie przeterminowane”⁴. Etymologicznie polskiej nazwie „alfabetyzm” odpowiada angielska – *literacy*. Termin pochodzi od łacińskiego *litteratus* i oznacza osobę wykształconą. Wraz z rozwojem edukacji i kultur narodowych narodził się alfabetyzm rozumiany jako czytanie i pisanie w języku ojczystym. Z tego też powodu, opisując zjawisko, trzeba sięgać do kanonu wykształcenia ogólnego, a w tym zakresie spory jeszcze bardziej się potęgują. Co to znaczy wykształcony Polak?⁵

Ostatecznie w 2000 r. UNESCO ogłosiło nową, zmienioną definicję: „Alfabetyzm (*literacy*) oznacza zdolność do rozpoznawania, rozumienia, kreowania, analizowania, obliczania i praktycznego użycia tekstów/materiałów i danych, pisanych i drukowanych o różnym charakterze”⁶. Czy oznacza to, że można spory zakończyć? Nie. Sytuacja bardzo się komplikuje pod wpływem przemian, jakie zachodzą w cywilizacji, kulturze, edukacji. Coraz częściej spotyka się określenie „wykształceni analfabeci”⁷, a oprócz niego, takie jak: ignorant, laik, nieuk, niedouczony, półanalfabeta itp. Współcześni „analfabeci”, często z dyplomem wyższej uczelni, nie potrafią sprostać – w życiu prywatnym i zawodowym – wymaganiom kompetencyjnym XXI w. W nowej, postindustrialnej rzeczywistości już nie wystarczy znać alfabet, umieć czytać i pisać w języku ojczystym. To stanowczo za mało. Brak umiejętności szybkiego czytania i rozumienia tekstów pisanych oraz ich krytycznej analizy to jeden z podstawowych wskaźników współczesnego analfabetyzmu. Czy jednak owe braki kompetencyjne dotyczyć powinny tylko czytania, pisania i rachowania?⁸

Analfabetyzm funkcjonalny

Analfabetyzm funkcjonalny oznacza niezdolność do sprawnego funkcjonowania w świecie bez granic, rosnących zasobów wiedzy i zmieniających się systemów postępowania. „Osoba dotknięta tzw. analfabetyzmem funkcjonalnym

³ W. Furmanek, *Analfabetyzm funkcjonalny czasu transformacji cywilizacji*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2017, nr 1(17), Wyd. UR, Rzeszów.

⁴ *Spory o definicję pojęcia analfabetyzm*, <http://rymszewicz.natemat.pl/57047,czy-jestesmy-analfabetami>

⁵ Por. B. Suchodolski (red.), *Model wykształconego Polaka*, Warszawa 1980.

⁶ *Spory o definicję pojęcia analfabetyzm...*

⁷ „20% absolwentów podstawówek ma kłopoty ze zrozumieniem prostych czytanek” – mówi prof. Z. Kwieciński; por. Z. Kwieciński, *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Wyd. UMK, Toruń 2002.

⁸ Takie kompetencje przewidywał model kanonu wykształcenia określany symbolem 3R.

umie czytać i pisać. Jednak pozbawiona umiejętności krytycznego i analitycznego rozumienia przekazów pozostaje zamknięta w ograniczonym kręgu własnych, sztywnych przekonań i punktów widzenia. Pozostaje niezdolna do zmiany sposobu postrzegania i rozumienia otaczającego świata⁹.

Analfabetci funkcjonalni to również osoby, które nie potrafią rozliczyć podatków, poprawnie i przejrzysto wypełnić opracowanych urzędowych druków i formularzy. Współczesny analfabeta ma kłopot z czytaniem wykresów, rozkładów jazdy i lotów. Taka osoba nie rozumie map pogody i instrukcji zażywania leków i obsługi urządzeń codziennego użytku. Nie umie czytać i przygotowywać diagramów i infografik. Niechętnie lub wcale nie korzysta z wszechobecnych technologii informacyjnych i urządzeń mobilnych. Analfabeta nie rozumie, czym jest prywatność i dobry wizerunek w sieci¹⁰. Jest podatny na wielorakie zagrożenia sieciowe. Brak przykładowo wymienionych tutaj kompetencji w zasadzie uniemożliwia racjonalne funkcjonowanie człowieka we współczesnym społeczeństwie. Oznacza to wejście na drogę **marginalizacji kulturowej** (cywilizacyjnej). Niektórzy autorzy mówią o dokonującym się wykluczaniu kulturowym bądź cywilizacyjnym¹¹.

Analfabetyzm cywilizacyjny to nieumiejętność korzystania z przysługujących ludziom praw, informacji, technologii, dóbr kultury i rozwiązań organizacyjnych.

Wskaźnikami empirycznymi czyni się zwykle:

- rozumienie tekstów użytkowych (na przykład instrukcji obsługi, ulotek dołączanych do leków, rozkładów jazdy);
- rozumienie podstawowych pojęć, zarządzeń i poleceń,
- umiejętność korzystania z nowych technologii i usług informacyjnych, np. programu do rozliczania się z podatków, samodzielnego obliczania stopy procentowej itd.¹²

Według raportu IALS (*International Adult Literacy Society*) 42% polskiego społeczeństwa stanowią „funkcjonalne kaleki” – osoby nie tylko mające trudności z rozumieniem podstawowych tekstów i informacji, ale również nie radzące sobie w urzędach, niepotrafiące korzystać z pełni praw obywatelskich. W USA odsetek ten jest ponad dwukrotnie mniejszy, a w Szwecji nawet pięciokrotnie¹³.

⁹ *Spory o definicję pojęcia analfabetyzm...*

¹⁰ W. Furmanek, *Analfabetyzm funkcjonalny czasu transformacji cywilizacji...*

¹¹ Przeprowadzone w 1995 r. przez wojskowych socjologów badania dowodzą, że 80% żołnierzy zasadniczej służby wojskowej nie potrafi napisać listu, ma także problemy z czytaniem i rozumieniem instrukcji obsługi najprostszego sprzętu. Czy łatwiej będzie im zrozumieć skomplikowane instrukcje obsługi nowoczesnych radarów?

¹² W. Furmanek, *Analfabetyzm cyfrowy wyzwaniem dla dydaktyki informatyki*, „Dydaktyka Informatyki” 10(2015).

¹³ www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529765.pdf

Wysoki poziom alfabetyzmu funkcjonalnego pozwala jednostkom na uczenie się przez całe życie i kształtuje wysoką jakość kapitału ludzkiego na potrzeby gospodarki opartej na wiedzy¹⁴, daje szansę na zwiększenie poziomu **jakości swojego życia**.

Rzecz w tym, że zmieniają się nasze poglądy na istotę jakości życia. Wszechobecność technologii informacyjnych i w tym zakresie wpływa na omawiane zjawiska. Rozwijające się inteligentne nowoczesne technologie użytkowe owocąją upowszechnianą koncepcją *smart living* – życia **mądrego, sprytnego i inteligentnego**. Idea ta wymaga jednak posiadania systemu nowych – nieznanym poprzednim pokoleniom – kompetencji do korzystania z nowoczesnych technologii. I chociaż w filozofii ich projektowania zakłada się użytkownika nieprzygotowanego, budując tzw. „systemy idiotoodporne”, to dla każdego człowieka takie rozwiązanie powinno być ubliżające.

Współczesne badania psychologii pozytywnej i humanistycznej pedagogiki pracy zwracają uwagę na potrzebę (konieczność) odejścia od klasycznej interpretacji zjawisk opisujących jakość życia. Akcentuje się natomiast to wszystko, co składać się może na treść pojęcia **dobre życie**. Co, najkrócej mówiąc, obejmuje to pojęcie? Dobre życie to życie szczęśliwe, przepełnione miłością, życie w środowisku wartości fundamentalnych dla kultury¹⁵. To uznanie kultury i tworzących ją wartości za czynniki szczęściotwórcze.

Kultura, jak zwrócił uwagę B. Suchodolski, to **rzeczywisty świat człowieka**. Kultura oznacza ogół wyników działalności ludzkiej (wytworów i utworów) oraz wzorów postępowania ludzi przekazywanych z pokolenia na pokolenie w drodze wychowania i socjalizacji. Obejmuje ona każdą dziedzinę życia ludzkiego, a więc życie rodzinne, pracę zawodową, aktywność społeczną, działalność gospodarczą itp. Kultura składa się z wartości, norm i wzorów postępowania, które znajdują wyraz w działaniach ludzkich tu i teraz¹⁶.

Fenomen kultury wiąże się z jej wieloskładnikowym i wieloaspektowym charakterem i stąd istnieje wiele jej definicji. Tutaj ograniczę się do stanowiska **personalizmu antropologicznego**, który w kulturze dostrzega określający daną społeczność system cech duchowych, materialnych, intelektualnych i uczuciowych, postrzega w jej obrębie także sztukę, literaturę, style życia, podstawowe prawa człowieka, systemy wartości, tradycje i wierzenia. Niektórzy filozofowie utożsamiają nawet kulturę z racjonalizacją czy „intelektualizacją natury”¹⁷. Twórcami kultury są konkretni ludzie. Tworzą oni dzieła artystyczne, naukowe,

¹⁴ [Analfabetyzm/Analfabetyzm%20%E2%80%93%20Wikipedia,%20wolna%20encyklopedia.html](https://pl.wikipedia.org/wiki/Analfabetyzm)

¹⁵ Por. W. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca a jakość życia człowieka*, Rzeszów 2016, rozdział III: *Dobre życie kategorią humanistycznej pedagogiki pracy*, s. 75 i nast.

¹⁶ L. Turowski, *Andragogika ogólna*, Siedlce 1993; II wyd. Warszawa 1999.

¹⁷ Por. M. Krąpiec, *Ja – człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Lublin 1974, s. 200.

techniczne, ale też normy i idee organizacyjne i prawne. Dzięki kulturze możliwe jest istnienie i tworzenie ładu społecznego i moralnego, respektowanie tych wartości i wzorów, które dają człowiekowi szansę poznania siebie, sensu istnienia człowieka i świata.

„Kultura – uczył Jan Paweł II – jest właściwym sposobem »istnienia« i »bywania« człowieka. [...] Kultura jest tym, przez co człowiek jako jej twórca **staje się bardziej człowiekiem**; bardziej »jest«. [...] Wszystko, co człowiek »ma«, o tyle jest ważne dla kultury, o tyle jest kulturotwórcze, o ile człowiek poprzez to, co posiada, może równocześnie pełniej »być« jako człowiek, pełniej stawać się człowiekiem we wszystkich właściwych dla człowieczeństwa wymiarach swego bywania”¹⁸.

Kultura obejmuje całokształt materialnego i intelektualnego, duchowego dorobku ludzkości, zawiera rezultaty twórczej działalności człowieka oraz system wartości, norm i zasad obowiązujących w danej społeczności. Kiedy mówimy o materialnym dorobku człowieka, mamy na myśli **cywilizację**, a kiedy o duchowym – **kulturę**¹⁹.

Kultura jest właściwym sposobem istnienia człowieka i zarazem potwierdzeniem jego człowieczeństwa; jest właściwym kształtem życia człowieka egzystującego prawdziwie dzięki niej. Tak pojęta kultura sprawia, że człowiek odznacza się i odróżnia od całej reszty bytów widzialnego świata. Słuszne jest więc twierdzenie, że kulturą jest to, co czyni człowieka bardziej człowiekiem, a nie to, co tylko „zużywa” jego człowieczeństwo. Kultura powinna rozwijać człowieka w kierunku integralnego i pełnego człowieczeństwa²⁰.

Kulturę możemy rozpatrywać w różnych aspektach, jak np. kulturę intelektualną, wyrażającą się przez osiągnięcie określonego poziomu życia umysłowego przez grupy ludzkie, która jest wynikiem wrodzonych zdolności człowieka, a ujawnia się w myśleniu kreatywnym i przyczynowo-skutkowym. Wyodrębniamy też kulturę artystyczną, która przejawia się w umiejętnościach tworzenia dzieł artystycznych (plastycznych, muzycznych, filmowych itp.) o określonej estetyce, oraz bardzo ważną w rozumieniu i twórczym realizowaniu norm życia **kulturę moralną**, której osnową są wartości stanowiące jednocześnie treść kultury.

Wprowadzanie człowieka w świat kultury ma znaczenie osobowe i społeczne. Jest szczególnym celem wychowania, którego zasadniczym dążeniem jest szczęście człowieka i przygotowanie go do kreacji dobrego życia. Chodzi zatem o taki wynik procesów wychowania, by człowiek potrafił „przejąć je we własne ręce” i przez całe życie doskonalił świat i rozwijał samego siebie.

¹⁸ Jan Paweł II, *Przemówienie w UNESCO*, Paryż, 2 czerwca 1980; tenże, *Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia, homilie*, Rzym–Lublin 1988, s. 55.

¹⁹ J. Nowaczyk, ks., *Jan Paweł II o kulturze*, „Studia Wrocławskie” 2012, nr 14, s. 374–385.

²⁰ Tamże.

Analfabetyzm kulturowy

W świetle powyższych interpretacji analfabetyzm kulturowy jako zjawisko osobowe i społeczne **jest wskaźnikowym zjawiskiem efektywności procesów wychowania**, jakie realizowane są w systemie oświaty²¹.

Jesteśmy analfabetami zawsze wtedy, gdy:

- Czytamy mniej niż siedem książek rocznie.
- Nie znamy żadnego języka obcego.
- Nie umiemy pisać precyzyjnych, zwięzłych e-maili, raportów, sprawozdań.
- Zamiast merytorycznych dyskusji głosimy wywody pełne agresji i osobistych wycieczek.
- Nie wiemy, jak kulturalnie i merytorycznie komentować teksty i wypowiedzi.
- Nie rozumiemy tekstów pisanych. Zamiast rzetelnej analizy i wyciągania wniosków prowadzimy pseudointerpretacje podszyte nieśmiertelnym: „bo mnie się tak wydaje”²².

Czytanie ze zrozumieniem, dodajmy, że szybkie czytanie, jest ciągle ważnym wskaźnikiem analfabetyzmu kulturowego. Jeżeli ludzie słabo będą rozumieli teksty mówione lub pisane, staną się niechętni do czytania²³, a dalej skazani będą na wycofanie się z uczestnictwa w kulturze. Bardziej ambitne filmy, książki czy felietony prasowe zawsze wymagają dużych kompetencji intelektualnych niezbędnych dla ich odbioru, oceny i wykorzystania. Jeżeli osoba czytająca nie rozumie tekstu, zniechęca się do niego i z czasem zaczyna odrzucać tego typu wysiłek umysłowy. Rezygnacja z kultury wysokiej (nazywanej też elitarną lub wyższą) ogranicza udział człowieka w życiu społeczeństwa, skazuje go na bierność i korzystanie wyłącznie z kultury masowej. Pozostaje mu więc bezkrytyczne śledzenie akcji popularnych komedii sytuacyjnych, komedii romantycznych, i to polskich (ze względu na napisy w filmach obcojęzycznych), oraz czytanie kolorowych czasopism.

Według S. Hessena podstawowym celem wychowania jest wprowadzenie człowieka w świat wartości kulturalnych, które wymagają od człowieka nieprzerwanego rozwoju i ruchu. Stają się poszukiwanymi celami wychowania, tą „powinnością”, która przenikając psychofizyczny byt człowieka, zmienia go z prostego bytu przyrodzonego na świadomy materiał wychowania²⁴.

²¹ Odpowiednio można interpretować pojęcie „analfabetyzm cywilizacyjny”, odnosząc jego treść do kanonu wychowania w ujęciu technologicznym.

²² <http://www.bn.org.pl/download/document/1362741578.pdf>

²³ Zastraszająco niskie są wskaźniki czytelnictwa w Polsce. W 2010 r. do ani jednej książki nie zajrzało 56% Polaków – podaje *Raport o stanie czytelnictwa w Polsce* wydany przez Bibliotekę Narodową.

²⁴ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1997, s. 74.

Edukacja ta dawała człowiekowi możliwość wnikania w sens dóbr kultury, intelektualnego i emocjonalnego odbioru tkwiących w nich humanistycznych wartości – prawdy, piękna, dobra. To rozwija strukturę życia duchowego jednostki. Poprzez obcowanie z dziełami kultury rozwija się osobowość, wyobraźnia twórcza, inteligencja i zdolność przeżywania silnych emocji, ale także wrażliwość moralna i estetyczna.

Według danych z Raportu wydanego przez Bibliotekę Narodową:

- Tylko 12% Polaków przeczytało więcej niż sześć książek w ciągu roku.
- **Nie czytają:** osoby z wykształceniem podstawowym i zawodowym; mieszkańcy wsi; osoby starsze: 60+; rolnicy; bezrobotni; emeryci i renciści; ubodzy.
- **Kim są ci, co nie czytają:** osoby z wykształceniem podstawowym i zawodowym; mieszkańcy wsi; osoby starsze: 60+; rolnicy; bezrobotni; emeryci i renciści; ubodzy.
- **Czytają:** osoby z wykształceniem wyższym; mieszkańcy wielkich miast; młodzież: 15–19 lat; uczniowie i studenci; specjaliści i kierownicy; prywatni przedsiębiorcy; dobrze sytuowani. Ani jednej książki w ciągu ostatniego roku nie przeczytało aż: 25% osób z wykształceniem wyższym; 33% uczniów i studentów; 36% kierowników i specjalistów; 50% pracowników administracji i usług.
- **Tekstu dłuższego** niż 3 strony maszynopisu lub 3 strony na ekranie monitora w ostatnim miesiącu nie przeczytało aż: 20% osób z wykształceniem wyższym; 27% uczniów i studentów; 26% kierowników i specjalistów; 36% pracowników administracji i usług.

We współczesnych wysoko rozwiniętych społeczeństwach jest to problem praktycznie marginalny w odniesieniu do tzw. **analfabetyzmu pierwotnego**. Powszechność, dostępność i obowiązek szkolny w zasadniczy sposób eliminują to zjawisko. Jednak obecnie niepokojąca jest skala **analfabetyzmu wtórnego oraz analfabetyzmu funkcjonalnego**. W pierwszym chodzi o kwestię zapominania tego, co kiedyś już było poznane, w drugim zaś o rozumienie treści najłatwiejszych instrukcji, a także o brak umiejętności wypełnienia najprostszych formularzy²⁵.

Problemem jest również np. **analfabetyzm matematyczny, techniczny, informatyczny** bądź te rodzaje analfabetyzmu, które dotyczą wybranej dziedziny wiedzy lub aktywności życiowej. Coraz częściej spotyka się pojęcie **analfabetyzmu kulturowego**.

2. Analfabetyzm aksjologiczny

2.1. Pojęcie analfabetyzmu aksjologicznego

W konieksji do definicji alfabetyzmu w wersji UNESCO możemy stwierdzić, że **alfabetyzm aksjologiczny oznacza zdolność człowieka do rozpoznawania, nazywania, rozumienia oraz praktycznego użycia (urzeczywist-**

²⁵ Por. Z. Kwieciński, *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości...*

niania – kierowania się wartościami w podejmowanych wyborach i decyzjach) wartości w swojej życiowej aktywności.

Analfabetyzm aksjologiczny jest formą **funkcjonalnego analfabetyzmu kulturowego**. Wiąże się on bowiem z brakiem kompetencji do życia człowieka w świecie wartości, które są treścią kultury. Oznacza to, iż taki człowiek nie jest przygotowany intelektualnie, sprawnościowo i emocjonalnie do recepcji, rozpoznawania i nazywania wartości, do ich analizowania i wartościowania. Ma duże trudności w procesach internalizacji i eksterioryzacji (urzeczywistniania) wartości w wielorakiej własnej aktywności życiowej i zawodowej.

A. Bogaj wyodrębnia trzy ujęcia „kanonu wykształcenia ogólnego”:

- aksjologiczne, według którego kanon jest rozumiany jako „zbiór uniwersalnych wartości i celów edukacji”, którym można przypisać walory wspólnotowego i twórczego rozwoju ludzkości;
- epistemologiczne, gdzie za podstawę przyjmuje się treści kultury, a za naczelną cel edukacji uznaje się ich poznanie przez uczniów, ich interioryzację oraz działanie na rzecz ich pomnażania;
- technologiczne, dla którego kanon jest zbiorem celów edukacji ukierunkowanych na rozwijanie tzw. kompetencji cywilizacyjnych wychowanków²⁶.

W kontekście problematyki wychowania analfabetyzm aksjologiczny odnieść można do koncepcji **kanonu wychowania w ujęciu aksjologicznym**. Rozumiany jest on jako **zbiór uniwersalnych wartości**. Problemem jest jednak wskazanie katalogu tych wartości. Z istoty wychowania wynika, że nie można w nim pomijać tych wartości, które stanowią fundament cywilizacji (np. prawda, dobro, piękno), oraz tych, które wiążą się z syndromem wartości określających aksjologiczną tożsamość człowieka (godność, wolność, odpowiedzialność, tożsamość).

Przykładowo Z. Łomny do takich wartości i celów zalicza:

- poczucie narodowe (kształtowanie więzi do ojczystego języka, kultury, ziemi ojczystej, jej historii, dziedzictwa duchowego),
- przygotowanie społeczeństw i jednostek do życia w pokoju,
- demokrację, wolność, sprawiedliwość, pluralizm, równouprawnienie (płci, ras, religii, poglądów politycznych, urodzenia, stanu majątkowego),
- humanizm oznaczający holistyczne rozumienie człowieka i pełną, wielowymiarową i ustawiczną kreację,
- przyrodę – środowisko (wpajanie uczniom zasad etycznych w zakresie ekorozwoju, edukacja ekologiczna młodego pokolenia).

2.2. Dojrzałość i niedojrzałość aksjologiczna

Dojrzałość aksjologiczna jest swoistego rodzaju sprawnością w urzeczywistnianiu oraz realizacji wartości w życiu przez człowieka, nadając mu osobowy

²⁶ A. Bogaj (red.), *Realia i perspektywy reform oświatowych*, Warszawa 1997, s. 44.

wymiar, ukierunkowując go na aktywność zmierzającą do wewnętrznego spełnienia, samourzeczywistnienia. Stanowi ona komponent **dojrzałości psychiczno-duchowej**, która ponadto zawiera w swojej strukturze także **dojrzałość intelektualną i emocjonalną**. Dojrzałość aksjologiczna podobnie jak dojrzałość emocjonalna rozwija się wraz z rozwojem innych procesów psychicznych²⁷, w tym z **samokontrolą emocjonalną**. Dzięki temu **osoba dojrzała jest zdolna do:**

- a) panowania nad swymi uczuciami (cierpi w milczeniu, nie daje ponieść się uczuciom);
- b) przeżywania procesów emocjonalnych dostosowanych do roli sytuacji w życiu;
- c) budowania motywacji do działań zgodnych z oczekiwaniami środowiskowymi, z ideałami, celami i obowiązującymi normami;
- d) dostosowania natężenia procesów afektywnych do życiowego znaczenia poszczególnych sytuacji;
- e) skutecznej kontroli wpływu świadomości poznawczej, refleksji i jest wynikiem kształtowania się dorosłej osobowości.

O dojrzałości aksjologicznej możemy mówić jako o takim poziomie rozwoju orientacji aksjologicznej człowieka, który umożliwia przyjmowanie określonego stosunku do wartości, co wyraża się w podejmowaniu racjonalnych i zgodnych z **normami aksjologicznymi** postępowań człowieka w sytuacjach aksjologicznych. Dojrzałość aksjologiczna wyznaczana jest ostatecznie przez wolność wewnętrzną, która wyraża się w tym, że czynniki zewnętrzne nie degradują człowieka, nie podporządkowują go sobie, dając mu możliwość wolnego wyboru dobra. **Dojrzałość aksjologiczna** wyraża się w myśleniu o dobru wspólnym przez pryzmat dobra dla człowieka. Dlatego też nasilenie tych dyspozycji stanowi o tym, na ile dojrzała jest emocjonalność danej osoby. Dyspozycje te to: a) kontrola aksjologiczna; b) stabilność aksjologiczna; c) umiejętność radzenia sobie z emocjami w sytuacjach trudnych aksjologicznie (**wybory aksjologiczne**).

Niedojrzałość aksjologiczna związana jest z niepełnym rozwojem wymienionych dyspozycji.

3. Czynniki warunkujące rozwój alfabetyzmu aksjologicznego

3.1. Wrażliwość aksjologiczna

W procesach rozwoju osoby zauważyć należy zjawisko **uwrażliwienia na wartości (wrażliwości aksjologicznej)**. „Jest to **zdolność człowieka do wartościowania** wrażeń pochodzących ze świata zewnętrznego lub/i świata wewnętrznego organizmu oraz zinternalizowania systemu wartości i ich hierarchii jako podstawy postępowania podmiotu”²⁸. Ma ona zarówno charakter poznawczy, jak

²⁷ W. Stus, *Dojrzałość emocjonalna a funkcjonowanie moralne*, Liberi Libri 2010.

²⁸ U. Ostrowska, *Aksjologiczne podstawy wychowania* [w:] *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwerski, t. 1, GWP, Gdańsk 2006, s. 410.

i wyrazowy. Poznawczy charakter wrażliwości aksjologicznej wiąże się ze zdolnością do uchwycenia istoty doświadczenia człowieka w sytuacji aksjologicznej. Wrażliwość aksjologiczna ujawnia się w sytuacjach aksjologicznych, kiedy ma miejsce spotkanie człowieka ze zjawiskiem aksjologicznym. Dotyczy ona wszystkich osób uczestniczących w takim wydarzeniu, także świadków zagrożenia wartości, którzy nie pozostają obojętni na cierpienia osoby obok. Nawet jeżeli nie wykazują się działaniem, to jednak długo noszą w świadomości uraz i poczucie niesmaku oraz niezadowolenia.

Opis tej sytuacji, nazwanie komponentów jest obrazową i językową jej reprezentacją. Dzięki niej ludzie dokonują oceny systemu wartości, następuje selekcja i hierarchizacja wartości, **odrzucając wartości pozornych i antywartości.** W tym także pojawia się możliwość rezygnacji z wartości niższych i podejmowanie wysiłków na rzecz poznania i przyjęcia wartości wyższych i najwyższych.

Zrozumienie wartości, ich intelektualne akceptowanie, wyrazisty językowy obraz pojęć aksjologicznych, poznanie adekwatnych dla nich antonimów i synonimów, wskazywanie zjawisk ukazujących istotę danej wartości, wymaga **wrażliwości aksjologicznej** oraz „myślenia według wartości”. Zauważamy w tym kontekście słuszność poglądu J. Homplewicza, iż „do zrozumienia wartości konieczne jest zrozumienie i przyjęcie zarówno ich intelektualnej, jak i emocjonalnej natury”²⁹. Czynniki te określają treść (materię) odpowiedniej wartości, natomiast jej forma (znak i wysokość) ma charakter wyrazowy, jest bowiem ujawnianiem stosunku, w jakim dany stan rzeczy pozostaje do idei człowieka.

Wrażliwość aksjologiczna to **cecha stopniowalna** i wieloaspektowa, obejmuje całość przeżyć związanych z doświadczaniem wartości. U. Ostrowska proponuje stopniowanie wrażliwości aksjologicznej, wyróżniając **pięć jej poziomów**:

- pierwszy opisuje jako **zanik wrażliwości aksjologicznej – atrofia** aksjologiczna, znieczulica osobowa i społeczna, którą można nazwać znieczulicą aksjologiczną;
- drugi poziom to **wrażliwość aksjologiczna nieadekwatna** do sytuacji (zawężona, zaniżona, częściowa – bagatelizowanie znaczenia wartości);
- trzeci poziom to **wrażliwość aksjologiczna adekwatna** – stosowna do okoliczności;
- czwarty poziom – **podwyższona wrażliwość aksjologiczna** – jeśli tego wymaga sytuacja;
- piąty poziom – **nadwrażliwość aksjologiczna – przesadna wrażliwość aksjologiczna** – „wynaturzona ponad miarę”³⁰.

²⁹ J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Rzeszów 1996, s. 159; także: *Rozpoznawanie wartości* [w:] *Pedagogika i etyka*, Rzeszów 2009, s. 36–48.

³⁰ Por. tamże, s. 410.

3.2. Daltonizm aksjologiczny, niewrażliwość aksjologiczna

W szerokim rozumieniu pojęcie „niewrażliwość aksjologiczna” obejmuje sytuacje niewidzenia wartości. Wiązą się z tym zjawiska: niedoceniań czy bagatelizowania znaczenia wartości i niszczenia jej/ich, banalizowania ich znaczenia, ignorowania, bezczeszczenia, odrzucania lub infantylizowania. Mówimy, że podstawą takich postępowań wobec wartości jest **brak wrażliwości na wartości, niewrażliwość albo zerowa wrażliwość aksjologiczna**. Są to terminy bliskie pojęciu daltonizmu etycznego. Daltonizm jest wadą wzroku polegającą na nierozpoznawaniu barwy czerwonej i zielonej. Potocznie nazwą tą określa się również każde z pozostałych zaburzeń rozpoznawania barwnego. Podobnie daltonizm aksjologiczny wyraża się **brakiem zdolności do spostrzegania zjawisk moralnych i aksjologicznych** w konkretnych sytuacjach życia i pracy człowieka. Daltonizm etyczny to zjawisko znane jako *moral insanity* – **choroba moralna, niewrażliwość aksjologiczna**. Jego podstawowym źródłem jest niedostateczna gotowość do rozpoznawania istnienia takich zjawisk. Ponadto przyczyny powstania daltonizmu moralnego i aksjologicznego są złożone. Można jednak wskazać, że ich źródłami mogą być choroby i kontuzje mózgu, wadliwe wychowanie, złe doświadczenia osobiste bądź **niezdolność do rozróżniania dobra i zła**. Daltoniści etyczni, uważając, że świat jest takim, jakim go postrzegają, sądzą siebie według siebie. „Toż przecież – jak mówi znane powiedzenie – przykazań moralności normalnemu człowiekowi nie potrzeba dowodzić”, on widzi, że taki obowiązek istnieje – pisze Józef M. Bocheński³¹.

To oni właśnie nazywają zwykłe instrukcje i regulaminy kodeksami etycznymi, to oni zlecają ich pisanie innym autorom (np. przypadek słynnego dodatku „lub czasopisma”), to oni „wzorem woźniców rozstrzygają spory, jakie toczą między sobą, tnąc batami pasażerów przewożonych w dorożce konkurenta”. To oni... i tu można by mnożyć liczne przykłady znane z życia oraz z medialnych relacji, których wspólnym mianownikiem jest „dużo, byle jak i prędko”.

Czyż zatem daltonizm etyczny nie powinien takich osób dyskwalifikować jako niezdolnych do życia wspólnotowego? Immanuel Kant stwierdzał, że istnieje coś takiego jak **imperatyw praktyczny**: „Postępuj tak, byś człowieczeństwa w swej osobie, jako też w osobie każdego innego, używał zawsze jako celu, nigdy tylko jako środka”, natomiast Karol Wojtyła podkreślał: „Naczelną normą prawa naturalnego, obejmującą wszystkich ludzi, jest nakaz: »czyń dobro« (»bądź dobry«, »nie czyń zła«). W każdym człowieku bowiem odzywa się ów podstawowy »imperatyw«: być dobrym jako człowiek – nie być złym jako człowiek, a w imperatywie tym spotyka się niejako ontologia i aksjologia

³¹ W. Furmanek, *Współczesność – zagrożenia dotyczące świata wartości*, „Studia Paedagogica Ignatiana” 2016, vol. 19, s. 125–157.

człowieka jako osoby”³². Daltonizm aksjologiczny uniemożliwia dostosowanie się do wymagań imperatywu etycznego.

Ileż tutaj możemy podać przykładów ilustrujących obecność tego zjawiska w naszej rzeczywistości! Choćby wszędzie tam, gdzie pracę człowieka traktuje się instrumentalnie, gubiąc wymagania prymatu człowieka nad pracą i ekonomią. Wyzysk pracującego człowieka, jego zniewolenie, wymuszanie zwiększonej wydajności pracy, co prowadzi do pracoholizmu, kradzież owoców pracy przez opóźnianie lub zaniechanie wynagradzania za pracę, praca za stawkę poniżej dopuszczalnej granicy (prysłowiowe „trzy złote za godzinę pracy”), niegodziwe warunki pracy – wszystko to są przejawy daltonizmu aksjologicznego, jakże często współwystępującego ze złą wolą.

3.3. Ślepotą aksjologiczną. Deficyt aksjologiczny

O ile daltonizm aksjologiczny wiąże się z trudnościami w odróżnianiu wartości i antywartości, o tyle **ślepotą aksjologiczną uniemożliwia ich dostrzeganie** w konkretnych sytuacjach życia i pracy. Mówiąc o doświadczaniu wartości przez ludzi, warto zauważyć, iż w codziennym życiu spotykamy ludzi, którzy są szczególnie wrażliwi na wartości, reagują na każde zaburzenia w tej sferze. Podejmują rozmaite czyny w związku z odczuwaną niesprawiedliwością, ograniczaniem wolności czy poniżaniem godności człowieka. Są też ludzie, którzy wykazują w tym zakresie obojętność, są „ślepi na wartości” (tzw. **ślepotą aksjologiczną**). Zjawisko ograniczonej zdolności do postrzegania wartości to „zanik wrażliwości aksjologicznej” lub **atrofia aksjologiczna**. Spotyka się także określenia: znieczulica osobowa i społeczna. Jej formą może być także **wrażliwość aksjologiczna nieadekwatna** do sytuacji. Mówimy o wrażliwości aksjologicznej zawężonej, zanizonej lub częściowej – bagatelizowanie znaczenia wartości. L. Kopciuch wyodrębnia za Hildebrandem: **pełną ślepotę** na określoną rodzinę wartości; **ślepotę częściową** (odnoszącą się do określonego konkretnego rodzaju wartości) oraz **ślepotę subsumcji** polegającą na niemożności przeprowadzenia poprawnej hierarchizacji wartości. **Pełna ślepotą** na wartości oraz ślepotą częściową różnią się zakresem wartości, jakie są w nich niedostrzegane.

Obok trzech wyróżnionych głównych typów ślepoty D. Hildebrand wyróżnia także **formy pośrednie**. Pierwszą jest tzw. „**oślepienie na wartość**”, powstałe wskutek permanentnego popełniania występku, a „usytuowane między typową ślepotą subsumcji a częściową ślepotą na wartość”. To oślepienie czy „zaniewidzenie” jest zjawiskiem analogicznym do zaniku wrażliwości na ostre smaki wskutek ustawicznego przyprawiania potraw na ostro³³. W ten właśnie

³² K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1982.

³³ L. Kopciuch, *Dietricha von Hildebranda krytyka relatywizmu etycznego: ślepotą na wartość i inne argumenty*, „IDEA – Studia nad strukturą i rozwojem pojęć filozoficznych”, XXVI, Białystok 2014.

sposób zanika wrażliwość na negatywną wartość nieprawdomówności u osoby, która ustawicznie kłamie. **Sama powtarzalność** jakiegoś działania nie spowoduje jednak „zaniewidzenia”, jeśli dodatkowo nie dołączy się jeszcze określona postawa fundamentalna.

D. Hildebrand podkreśla, że w ostatecznym rozrachunku ślepotą ma podstawę w postawach danej osoby. One determinują ślepotę dwojako: 1) ślepotą zależy od tego, czy osoba zajęła postawę pożądlivosti, postawę dumy i pychy lub postawę otwarcia na wartość; 2) podatność na ślepotę jest też uwarunkowana stopniem i głębią rozwoju przyjętej postawy oraz stopniem wypełnienia zawartej w niej intencji³⁴.

4. Językowy obraz wartości

Świadomość istoty i znaczenia wartości jest wskaźnikiem **rozumienia danej wartości**. Może być przez to uznana za empiryczny wskaźnik dojrzałości aksjologicznej. W jakimś sensie konstruowane przez człowieka językowe obrazy wartości pozwalają na ocenę dojrzałości aksjologicznej. Umożliwiają orientację w tym, na ile głęboko i jak precyzyjnie człowiek rozumie daną wartość, jaką treść podkłada pod dane pojęcie. Na ile jest to treść znacząca, a na ile badane pojęcie jest puste, beztreściowe lub prawie beztreściowe, czyli zawierające nieproporcjonalnie wiele słów w porównaniu z przekazywaną treścią, przez to stanowi komponent tzw. **nowomowy** fałszującej rzeczywiste znaczenie wartości lub **verbalizmu** (pustosłowia) aksjologicznego.

Rozwijanie świadomości językowej i aksjologicznej wiąże się z poznaniem języka wartości, kompetencjami do ich wyodrębniania z tła sytuacyjnego i adekwatnego ich nazywania. W badaniach językoznawczych dotyczących wartości za jedną z ważniejszych strategii uznano badanie z zastosowaniem **językowego obrazu wartości** („napisz, co znaczy miłość”). Obraz taki odzwierciedla nie tylko zasób słownictwa aksjologicznego badanych, ale także ich kompetencje semantyczne i operatywność języka aksjologicznego. Analiza zapisanego językiem badanego obrazu pojęcia umożliwia ocenę poziomu rozumienia wartości przez autora tego obrazu. Każdy z wyróżnionych komponentów językowego obrazu wartości pozwala pełniej ocenić językowe ujmowanie świata wartości przez badane osoby.

Jak zauważa R. Grzegorzczkova, komponenty językowego obrazu wartości obejmują różne zjawiska, które z jednej strony dotyczą obrazu świata, które „przejawiają się w pewnych własnościach gramatycznych języka”, a także w „znaczeniach i łączliwości leksemów”³⁵. Następnie istotne dla omawianego są

³⁴ Tamże.

³⁵ R. Grzegorzczkova, *Jeszcze w sprawie rozumienia dobra i dobroci* [w:] *Język w kręgu wartości. Studia semantyczne*, red. J. Bartmiński, Lublin 1996, s. 261–270.

cechy słownictwa stanowiącego swoisty klasyfikator świata. Dodatkowo na **językowy obraz świata** składają się:

- a) **właściwości słotwórcze leksemów**, które ujawniają sposób ujmowania zjawisk przez mówiących;
- b) **żywe motywacje słotwórcze i semantyczne współtworzące obraz świata** zawarty w języku i funkcjonujący wspólnie;
- c) **konotacje semantyczne** łączone przez mówiących ze zjawiskami nazywanymi. Są to cechy kojarzone przez społeczeństwo z desygnatami nazw, utrwalone w pewnych faktach językowych (metaforach, derywatach, frazeologizmach) lub też w przypadku konotacji indywidualnych jedynie przejawiające się w pewnej charakterystycznej łączliwości (np. osoby wiążące z pewnymi zjawiskami cechy negatywne nie będą używały ich nazw w połączeniu z wykładnikami ocen pozytywnych).

U. Kopeć³⁶ badała uczniów liceum w odniesieniu do trzech wartości. Wyniki tych badań ukazują złożony charakter procesów wprowadzania człowieka w świat wartości. Konstruowane zaś przez młodzież obrazy językowe pozwalają na **ocenę poziomu dojrzałości aksjologicznej badanych**.

Zagrożenia w rozumieniu wartości wiążą się z nadawaniem im innego niż to być powinno znaczenia. Jest to ucieczka od prawdy. To **subiektywizacja wartości**, zagubienie ich sensu, wprowadzanie chaosu i zamętu w myśleniu i działaniu. Procesy rozumienia czegokolwiek to procesy nadawania im znaczenia, przypisywania im określonego sensu.

Jedną z przyczyn kryzysu aksjologicznego jest upowszechniająca się dezorientacja w dziedzinie wartości i zachodzących przemian kulturowych (analfabetyzm aksjologiczny). Np. pewna liczba osób tzw. inteligencji, w tym polityków, wycofuje się dziś z tradycyjnej polskośći i rozwija tzw. nową polskość, wszak polskość to nienormalność, rozumiejąc ją liberalistycznie i postmodernistycznie.

Falszowanie słów, nadawanie im wieloznaczności wprowadza nie tylko chaos, ale przede wszystkim zamęt w myśleniu, w tym w myśleniu według wartości.

Najważniejsze **konsekwencje zaburzeń w rozumieniu kategorii** i zjawisk aksjologicznych to:

- **analfabetyzm aksjologiczny**;
- słabnące poczucie możliwości kontroli swojego losu i innych;
- upadek autorytetu starości – mądrości (dialektycznego, plastycznego ujmowania rzeczywistości);
- systemowa demoralizacja medialna;
- upowszechnianie ideologii gender, która stała się głównym nurtem myślowym wynikającym z ducha czasu;
- **daltonizm aksjologiczny**;
- **daltonizm etyczny**;

³⁶ Por. U. Kopeć, *Językowy obraz wartości w wypowiedziach licealistów (przyjaźń – miłość – nienawiść)*, Wyd. UR, Rzeszów 2008.

- poczucie alienacji, słabnącego przystosowania;
- poczucie chaosu życia;
- upowszechnianie antywartości (brzydoty, deformacji – pokretnie nazywając to sztuką nowoczesną);
- **upowszechnianie tzw. wartości pozornych.**

Analfabetyzm aksjologiczny to zjawisko obecne w różnych wspólnotach niezależnie od wieku, płci czy wykształcenia. Niechęć do wykorzystywania rozumu (człowiek jest tym, czym rozum go czyni) staje się zjawiskiem kulturowym i cywilizacyjnym.

Podstępne znaczenie sensu pojęć aksjologicznych, wykrętne tłumaczenia zjawisk ukrywają ich prawdziwe znaczenie. Podstępne sensory wyrażają się w sądach niejednoznacznych, zmanipulowanych celowo dla zagubienia prawdy, jaką dany sąd ma przekazać. Służą temu także niejednoznaczności i błędy w rozumieniu pojęć. Stąd kompetencje do odróżniania błędnych określeń uznać należy za ważne w budowaniu świadomości aksjologicznej.

4.1. Zagubienie wartości języka. Analfabetyzm kompetencji językowych

Kompetencje językowe wyrażane umiejętnościami czytania i pisania, oczywiście ze zrozumieniem, są najważniejszymi kompetencjami miękkimi człowieka. Od ich rozwoju zależy, na ile człowiek potrafi kierować sam sobą, swoim życiem, jaki będzie jego stosunek do własnej samodzielności i jaki osiągnie stopień zdolności do myślenia, a więc werbalizacji myśli. Zjawiska charakteryzujące ten rodzaj zagubienia człowieka to:

- posługiwanie się tzw. językowym kodem uproszczonym, stosowanie słów kluczowych,
- wplatanie w wypowiedź wulgaryzmów, wielokrotnie i bez potrzeby,
- rozmaite inne błędy językowe.

Zauważamy coraz wyraźniej szerzące się zjawisko: gdy zaczynamy mówić, najczęściej po kilku zdaniach myśli urywają się, tracimy wątek, do końca nie wiemy, co chcieliśmy powiedzieć. Nie potrafimy wypowiedzieć tego, co myślimy. Oczywiście jest kwestia merytorycznej oceny tych wypowiedzi. Trudności narastają wtedy, gdy mamy konstruować swoje wypowiedzi w odniesieniu do wartości. Niby wiemy, co to jest za wartość, np. miłość, wolność, godność, dopóki nie staniemy w sytuacji koniecznego sformułowania własnego sądu, a cóż dopiero wyrażenia go na piśmie.

Przeciętny Polak mówi coraz gorzej, nie rozumie odniesień do literatury, ale niepokoi to, że język polski ubożeje, a polszczyzna jest przecież głębokim przekazem tradycji narodu. Innym zagrożeniem – na które zwraca uwagę K. Ożóg – jest to, że **kultura pisma odchodzi w cień**, co wyraźnie dostrzegalne jest u ludzi młodych. A przecież to kultura pisma była podstawą rozwoju cywilizacji. Niedługo zdobywanie wiedzy to było czytanie, uważne studiowanie tekstów pisanych, ewentualnie słuchanie wykładów mistrza. Dziś to przede wszystkim ser-

fowanie po Internecie. Dzisiejsza młodzież ma kłopoty z układaniem bardziej złożonych konstrukcji językowych, formułowaniem zdań podrzędnie złożonych...³⁷ W ocenach informacji stosujemy reklamowe slogany językowe, które mają wzmacniać znaczenie. Mamy modę na *intensiva* – mówi K. Ożóg – mamy modę na reklamę i konsumpcyjny styl życia. Zaczynamy mówić i myśleć językiem reklamy. A reklama musi nakłaniać, żeby nakłaniać, musi wyróżniać, musi być „naj”. Musi być super, hiper itd. Informacja jako towar podlega prawom wolnego rynku. Ma swoją cenę zależną od jej jakości³⁸.

Przedstawione zjawiska dotyczą także pracy człowieka. Ten wniosek potwierdzają przeprowadzone badania nad językowym obrazem pojęcia „praca”. Nawet wówczas, gdy badany opisać ma swoją pracę: przedstawić jej sens (w jego rozumieniu), opisać cele pracy, stosowane technologie, nazwać poprawnie narzędzia i urządzenia wykorzystywane w pracy, określić wzajemne relacje z osobami współpracującymi i uzasadnić ich konieczność.

4.2. Nowomowa – język czy bełkot aksjologiczny

Nowomowa ujawnia się wprowadzaniem nowych słów zakłamujących prawdę (kradzież to chwilowe użyczenie; zabijanie to aborcja, eutanazja, pozbawianie życia, wysyłanie na łono Abrahama). Nowomowa dotyczy szczególnie aksjologii. Powoli, ale systematycznie, wchodzi do realnego świata, zaczynając nim władać. Jak zauważa prof. K. Ożóg, każdy konflikt rozpoczyna się od języka. Z troską pytamy o to: jaki jest język aksjologii współczesnego człowieka żyjącego tu i teraz. Czy nie jest to bełkot aksjologiczny, czy nie jest to język skrótów (SMS?), neologizmów.

Ten nowy język tworzony jest przez anonimowych i pozbawionych rodzaju (męskiego, żeńskiego, nijakiego) uczestników sieci. To wszystko tworzy nową rzeczywistość opisu przestrzeni aksjomatycznej; jest to coś nowego społecznie i kulturowo. Zmanipulowany język nowomowy w odniesieniu do pracy człowieka znajduje swoje odbicie w niskiej kulturze języka ojczystego, a jest ważnym komponentem kultury pracy. Wyrażają się te zjawiska między innymi w niskim poziomie opanowania kompetencji językowych, manipulowaniu znaczeniem pojęć, stosowaniu pojęć niezrozumiałych (pustych).

Obejmuje to pojęcia opisujące procesy i technologie pracy. Szczególnie wyraziście dotyczy to pojęć aksjologicznych: wolność, wolność pracującego człowieka, równość, tolerancja, współpraca, a także takich, jak: prawda, dobro (dobro wspólne), piękno (sztuka), odpowiedzialność za... (proszę wymienić pola odpowiedzialności, w ujęciu hierarchicznym), odpowiedzialność wobec... (proszę wymienić pola odpowiedzialności, w ujęciu hierarchicznym), godność pracu-

³⁷ K. Ożóg, *Ja chyba wymiękam. Rozmowa z Profesorem*, <http://www.nowiny24.pl.reportaze>, 14–16.01.2011.

³⁸ Tamże.

jącego człowieka. Ponadto charakteryzuje się on stosowaniem swoistych zamienników pojęciowych dla opisu zjawisk aksjologicznych, zakłamaniami co do informacji i struktury, świadomym przewartościowaniem oceny zjawisk itd.

Wielu pojęciom obecnie wykorzystywanym w opisie zjawisk aksjologicznych nadajemy nowe znaczenia, budujemy nowe wyobrażeniowe i obrazowe ich odpowiedniki, co wyraźnie zauważamy w językowym obrazie takich pojęć, jak: praca człowieka, wolność, miłość. Często przez takie poczynania wprowadzamy **chaos informacyjny**. W konsekwencji prowadzić to może do nowego nieporządku świata (a tak określał globalizację Z. Bauman).

Nowomowa w odniesieniu do opisu pracy dotyczy upowszechniania takich pojęć, jak: robota, zajęcie, obowiązek, urzędowanie, dyżur, zatrudnienie, fucha, chałtura, służba (w pejoratywnym znaczeniu), obciążenie, póletat, nadgodziny, zlecenie.

Ta nowomowa ujawnia się także w tendencji do wprowadzania słów zakłamujących prawdę. Ten zmanipulowany język nowomowy znajduje swoje odbicie w niskiej kulturze języka ojczystego, co wyraża się w poziomie opanowania kompetencji językowych.

5. Anomia wartości

Anomia (gr. *a* – bez, *nomos* – prawo) to stan zagubienia aksjologicznego z powodu rozpadu hierarchii wartości; wiąże się z tym brak rozumienia wartości, co powoduje chaos, a w konsekwencji nieprzewidywalne skutki. Jest to stan alienacji, dezorientacji, samotności, dezintegracji.

Pojęcie to zostało wprowadzone do socjologii przez Emila Durkheima i oznacza pewnego rodzaju stan niepewności w systemie aksjonormatywnym człowieka spowodowany najczęściej jego transformacją. Dotyczy poszczególnych osób doświadczających np. różnego rodzaju tragedii życiowych lub traum.

Anomia w odniesieniu do osoby jest w pewnym sensie stanem świadomości wykorzenionego moralnie człowieka, który zamiast norm posiada już tylko niezorganizowane popędy. Człowiek anomijny staje się wyjałowiony duchowo, zorientowany wyłącznie na samego siebie, przed nikim nie odpowiada. Wartości innych są przedmiotem jego drwiny i lekceważenia³⁹. Jednostka w stanie anomii nie potrafi ocenić, zgodnie z którymi normami należy działać i jakie wartości zinternalizować. Konsekwencją tego jest to, że człowiek, który zamiast norm posiada już tylko niezorganizowane popędy, pozbawiony zostaje poczucia ciągłości wspólnoty i obowiązku⁴⁰. To w istocie rzeczy prowadzi do ważnych dla teorii wartości zjawisk: destrukcji środowisk wychowawczych (w rodzinie, szkole); demoralizacji medialnej; powszechnej neurozy; toksycznego stylu życia; strukturalnej traumy.

³⁹ <http://www.poradnikpr.info/?p=633>

⁴⁰ Tamże.

Z anomią związane jest zjawisko o charakterze samoobronnym, jakim jest **za-przeczenie** – jako fałszowanie obrazu teraźniejszości poprzez nieprzyjmowanie do wiadomości realnych faktów w celu odsunięcia negatywnych myśli i uczuć, które mogłyby się z tym wiązać. Spostrzeganie rzeczywistości wiąże się w takim przypadku z unikaniem uświadomienia sobie jej przykrych aspektów.

W szerszym rozumieniu anomia odnoszona jest do zjawisk społecznych lub pewnych kategorii społecznych. Oznacza pewnego rodzaju stan niepewności i zagubienia w systemie aksjonormatywnym człowieka. Następuje to w wyniku osłabienia oddziaływania lub rozpadu norm, w jakim może się znaleźć społeczeństwo na skutek załamania się porządku społecznego (np. wojny, rewolucji, kryzysu ekonomicznego). Obserwowanym zjawiskiem jest wówczas brak wspólnych wartości, co powoduje, że kontrola społeczna zachowań jednostek staje się nieskuteczna i prowadzi do chaosu i dezorganizacji.

Jednostki przeżywają ambiwalentne odczucia wobec narzucanych przez społeczeństwo celów i wartości, jakie należy realizować. Nie mają jednak możliwości zrealizowania tych celów – czyli uzyskania wartości – za pomocą społecznie akceptowanych środków (zgodnie z przyjmowanymi w społeczeństwie normami).

Anomia świadczy o załamaniu systemu wartości społeczeństwa, jego normatywnego porządku. Może to być wynikiem powolnych albo rewolucyjnych przemian burzących tradycyjne struktury. Anomię rodzi rozdziew między istniejącymi potrzebami jednostek i grup a możliwościami ich zaspokojenia. E. Durkheim traktuje anomie jako zjawisko patologiczne w stosunku do solidarności wynikającej ze świadomego podziału pracy. Oparł swoje badania na obserwacji więzi społecznych i solidarności społecznej. Były one według niego jedyną skuteczną zaporą przeciwko bezwładowi (anomii).

Anomia to rozregulowane zachowania, które nie naruszają jakiegoś przepisu czy zespołu norm społecznych, ale kwestionują samą rację bytu społecznego, jego ładu. Dotyczy ona bardzo często całych grup społecznych, społeczności lub pewnych kategorii społecznych. Prowadzić może do pojawiania się w społeczeństwie zachowań dewiacyjnych, takich jak bunt, wycofanie, innowacja lub rytualizm⁴¹.

6. Egzemplifikacja analfabetyzmu aksjologicznego

6.1. Miłość podstawą zrozumienia własnej tajemnicy człowieka

K. Ostrowska, definiując **pojęcie duchowości**, jako znaczący wyróżnik rozwoju duchowego wskazuje **zdolność osoby dojrzałej duchowo do okazy-**

⁴¹ K. Rzuciło, *Wychowanie religijne to dopiero sukces* [w:] *Sukces wychowawczy*, red. J. Homplewicz, Rzeszów 1999, s. 88.

wania miłości pojmowanej nie jako emocja, lecz jako postawa, której towarzyszą wprawdzie najrozmaitsze uczucia, ale nie są one wyłącznie przyjemne, miłe (może to być na przykład lęk i troska o osobę kochaną), oraz jest wynikiem świadomego wyboru postawy troski o innych, wykraczania poza własne dobro, poza własny interes⁴².

W. Stróżewski pisze o człowieku jako pewnej całości, bez dzielenia go na intelekt, wolę czy uczucia. Miłość według niego jest jednym ze **sposobów bycia człowiekiem**. Wówczas to życie istoty ludzkiej należy rozumieć jako „istnienie – dla”, które angażuje wszystko: od intelektu, poprzez akty woli, decyzje, odpowiedzialność, aż do uczuć⁴³.

Rzeczywistego i istotnego znaczenia miłości w życiu pojedynczego człowieka i całej ludzkości nie da się przecenić. Człowiek, ulegając miłości, otwiera się na innych ludzi i otoczenie, czyni go lepszym, szlachetniejszym. Miłość zatem wywiera zasadniczy wpływ na kształtowanie osoby, upiększa egzystencję człowieka, dowartościowuje go, przyczynia się do patrzenia na świat z ufnością i nadzieją. Wszak „każdy jest taki, jaka jest jego miłość” – twierdzi św. Augustyn⁴⁴. Wielu z nas popiera słowa E. Hemingwaya, iż: miłość jest największym sensem istnienia człowieka, przedkładając to uczucie nad wszystkie inne spotykane i doświadczane w życiu. „Miłość tryskając i wybuchając z głębokości ludzkiego bytu, tym samym dynamizuje go”. Rzadko kiedy jednak zastanawiamy się, czym naprawdę jest miłość? Ile dla nas znaczy? Jaką pozycję w naszej hierarchii wartości zajmuje? Tymczasem **trudno zrozumieć człowieka bez zrozumienia jego odniesień do miłości**. A nawet więcej – on sam nie jest w stanie zrozumieć siebie, nie rozumiejąc swojej miłości, w tym miłości do samego siebie. Miłość bowiem w życiu każdego człowieka nie jest jakimś krótkotrwałym epizodem, ma głębsze korzenie, które tkwią w ludzkiej osobie. J. Wilk podkreśla, że miłość definiuje człowieka i wskazuje, jak głęboko jej potrzeba wpisana jest w jego naturę. Człowiek bowiem stworzony na obraz i podobieństwo Boga, który jest miłością, w miłości i przez miłość się spełnia, realizuje i zbawia⁴⁵. Czy istnieje jakiś sposób poznania własnej tajemnicy? Jak dociec prawdy o człowieku?

Jan Paweł II w encyklice *Redemptor hominis* stwierdził: „Człowiek nie może żyć bez miłości. Człowiek pozostaje dla siebie istotą niezrozumiałą, jego życie jest pozbawione sensu, jeśli nie objawi mu się Miłość, jeśli nie spotka się z Miłością, jeśli jej nie dotknie i nie uczyni w jakiś sposób swoją, jeśli nie znajdzie w niej żywego uczestnictwa”⁴⁶.

⁴² U. Ostrowska, *Wrażliwość aksjologiczna* [w:] *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, PWE, Radom 2016, s. 1332–1334.

⁴³ W. Stróżewski, *Oblicza miłości*, „Tygodnik Powszechny” 2000, nr 6, s. 1.

⁴⁴ Cyt. za: R. Coste, *Miłość, która zmienia świat. Teologia miłości*, Lublin 1992, s. 134.

⁴⁵ J. Wilk, *Wychowanie do miłości* [w:] *Wychowanie do życia w rodzinie*, red. G. Witaszek, R. Podpora, Lublin 1996, s. 59.

⁴⁶ Jan Paweł II, *Redemptor hominis*, https://pl.wikipedia.org/wiki/Redemptor_hominis

Jak podkreślał Jan Paweł II, miłość jest najpełniejszą realizacją możliwości, które tkwią w człowieku. Potencjalność właściwa osobie najpełniej aktualizuje się przez miłość, w której osoba znajduje największą pełnię swojego bytowania, obiektywnego istnienia⁴⁷. Autor dzieła *Miłość i odpowiedzialność* w dalszych rozważaniach stwierdza, że miłość to takie działanie, taki akt, który najpełniej rozwija istnienie osoby. Musi to być oczywiście miłość prawdziwa. Co to znaczy miłość prawdziwa? To znaczy taka, w której realizuje się prawdziwa istota miłości, która zwraca się do prawdziwego (nie tylko pozornego) dobra, i to w sposób prawdziwy, czyli taki, jaki odpowiada jego naturze.

Istnieje coś paradoksalnego w miłości: aby ją osiąść, trzeba ją dawać. Wydaje się, że innej drogi nie ma. Miłość jest darem z siebie, który człowieka otwiera na innych. Jeżeli człowiek niesiony jest przez miłość, żyje swoim człowieczeństwem⁴⁸. Tak rozumiana miłość nie tylko dotyka istoty drugiego człowieka, ale również uzasadnia jego wymiar osobowy o absolutnym znaczeniu. Dopiero miłość otwiera człowiekowi oczy i uszy, by mógł widzieć i słyszeć, nie jest ona środkiem, używką, lecz warunkuje ludzki byt⁴⁹.

6.2. Człowiek, homo amans – istota stworzona do miłości

„Miłość w myśleniu” – motto życiowe ks. J. Tischnera zdaje się najtrafniej oddawać istotę zjawiska rozwoju duchowego. „Zawsze, gdy kochamy, to pragniemy być lepsi niż jesteśmy” – Paulo Coelho. Człowiek istota jedyna w swoim rodzaju. Skąd wyszedł i dokąd zmierza? Kim jest?⁵⁰ Te pytania od wieków towarzyszą myślicielom, filozofom, artystom, którzy poszukiwali i poszukują prawdy o człowieku. Konsekwencją tych dążeń jest obszerny i bogaty zbiór różnych koncepcji człowieka.

Zdaniem J. Gajdy paradoksem jest, że wśród sformułowanych dotychczas różnorodnych koncepcji człowieka, jak: *homo cogitans*, *homo faber*, *homo ludens*, *homo creator*, *homo agens*, *homo viator* itp., brak tej, która ujmowałaby najistotniejsze jego cechy związane ze sferą uczuć, ukazującej go jako istotę kochającą i potrzebującą miłości. Dziwi to tym bardziej, że konieczność stworzenia takiej koncepcji – *homo amans* – wydaje się wręcz oczywista, zwłaszcza wobec powszechnej zgody co do głęboko humanistycznych wartości miłości jako uczucia wszechogarniającego⁵¹.

O proponowanej przez J. Gajdę koncepcji *homo amans* stanowią najstarsze przekazy, jak: mity, legendy i utwory literackie, a także systemy religijne oraz dawny i współczesny nurt myśli humanistycznej⁵². Rene Coste w swojej książce *Miłość, która zmienia świat* trafnie zauważa, że słowa Kartezjusza: „Myślę, więc jestem”,

⁴⁷ Por. K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność...*, s. 77.

⁴⁸ Por. A.J. Nowak, *Wartość seksualna w miłości [w:] Miłość w postawie ludzkiej*, red. W. Słomka, Lublin 1993, s. 253.

⁴⁹ Tamże.

⁵⁰ J. Miąso, *Antropologia – Wychowanie – Miłość*, Rzeszów 2004, s. 17.

⁵¹ J. Gajda, *Wartości w życiu człowieka. Prawda, miłość, samotność*, Lublin 1997, s. 77.

⁵² Tamże.

nie oddają w sposób wyczerpujący wartości istoty ludzkiej. Myśl jest w łonie inteligencji ontologicznym wymiarem mego ludzkiego bytu. Gdybym był jej radykalnie pozbawiony, nie byłbym człowiekiem. Nie wystarcza ona jednak do zakwalifikowania mnie jako ludzkiej istoty, a tym mniej do tego, by stać się miarą mojej rzeczywistej wartości jako człowieka⁵³. Autor dochodzi do wniosku, że równie trafna jak *cogito ergo sum* jest myśl *amo ergo sum* – **kocham, więc jestem**. Wskazuje również na fakt, że to miłość jest wyrazem naszego ludzkiego oblicza i bytu⁵⁴.

Przedstawione w wielkim uproszczeniu znaczenie miłości w życiu człowieka, a także przytoczone poglądy w dociekaniach nad istotą człowieka są wystarczającym powodem do tego, aby uznać, iż analfabetyzm aksjologiczny w swojej wielorakiej formie uzewnętrznia się najwyraźniej w rozumieniu (braku rozumienia) miłości.

6.3. Analfabetyzm miłości. Deficyt miłości

W słownikach i leksykonach termin „banał” odnoszony jest do języka – mówionego i pisanego. Oznacza jakieś powiedzenie bez głębszej treści, powiedzenie oklepane, komunał, pusty frazes. Podobną treść zawiera słowo „banalny”, rozumiane zwykle jako pospolity i szablonowy. Obecnie duży niepokój budzi świadomie **upowszechniana banalizacja wartości**, banalizacja ideałów, najszczytniejszych celów, szlachetnych dążeń i najważniejszych wartości. Proces ten jest tym groźniejszy, jeżeli uwzględnimy, że banalizować znaczy uczynić coś (np. wiarę człowieka, miłość) czymś banalnym czy traktować jako coś banalnego, mało ważnego, nieznaczącego. Jak zauważa bp A. Lepa, w epoce **kultu banału** uchodzi każda forma banalizacji, wszak konsument mediów przestał być na ten rodzaj oddziaływania na tyle wrażliwy, aby je dostrzec i odpowiednio zareagować. Dlatego banał sprzedaje się w mediach coraz lepiej. Przedmiotem banalizowania może się stać również człowiek, instytucja, konkretny fakt historyczny⁵⁵. Nas interesuje banalizacja wartości, na przykładzie miłości, która jest przede wszystkim szczególną wartością w koronie wartości człowieka.

6.4. Banalizacja miłości i seksualności człowieka

Udokumentowane skutki banalizowania miłości, a także doprowadzenia do szerokiego upowszechnienia **analfabetyzmu miłości i jej infantyliizmu** przedstawiłem w innych publikacjach⁵⁶. Banalizowanie miłości ujawnia się w upowszechnianiu różnych form karykatur miłości. Sprowadzanie miłości do rozmaitych zjawisk, także ważnych w życiu człowieka, służy banalizowaniu, infantyli-

⁵³ R. Coste, *Miłość, która zmienia świat. Teologia miłości...*, s. 133.

⁵⁴ Tamże.

⁵⁵ Bp A. Lepa, *Banał stał się wszechobecny*, http://www.niedziela.pl/arttykul_w_niedzieli.php?doc=nd200838&nr=11

⁵⁶ Por. W. Furmanek, *Miłość – zagubiona wartość współczesnej pedagogiki*, Rzeszów 2011; tegoż, *Deficyt miłości*, Rzeszów 2011.

zowaniu i rozmywaniu oraz zamazywaniu istotnie ważnych dla tego zjawiska treści i ich znaczeń.

Szczególną rolę pełnią w tym zakresie media, w tym Internet. Nie mniej ważną rolę spełnia moda i na przykład pokazy połączone z niczym nieograniczoną nagością modelek.

W parze z banalizowaniem i wulgaryzacją miłości idzie **wulgaryzacja języka** dotyczącego tej sfery zjawisk, banalizacja seksualności i płciowości człowieka⁵⁷. Sprowadzanie seksualności do cielesności i aktywności fizycznej jest najbardziej wyrazistą formą wulgaryzacji tych ważnych zjawisk życia człowieka. O skali zjawiska świadczą przykładowo liczby programów telewizyjnych i internetowych dotyczących pornografii i liczba ich wyświetleń.

Erotyka wykorzystywana jest dla celów manipulowania opinią społeczną. **Erotyzacja wszystkich sfer życia** ujawnia się nie tylko w języku powszechnym, filmach i programach telewizyjnych. Obserwujemy erotyzację relacji osobowych. Jak zauważył w jednym z wywiadów dla KAI abp. H. Hoser: „erotyzacja zniszczyła przyjaźń męską i kobiecą. Światem rządzi satysfakcja seksualna, a człowiek istnieje dla orgazmu”.

Jednocześnie dokonuje się wszelkiego rodzaju manipulacji informacjami niewygodnymi dla myślenia poprawnego politycznie. Skrzętnie skrywane są przed społeczeństwem dane medyczne, z których wynika, że około 60% wszystkich chorych na AIDS w takich krajach jak np. Stany Zjednoczone, Kanada, Indie, Wielka Brytania czy Niemcy to homoseksualiści⁵⁸. Edukacja seksualna w szkołach często łączy się z zachętą do uprawiania seksu i używania środków antykoncepcyjnych. Podobnie jest też w przypadku pedofilii. Istnieją badania wskazujące na wyraźną nadreprezentację osób homoseksualnych wśród pedofilów⁵⁹.

Jak pisał Jan Paweł II w encyklice *Evangelium vitae*, **banalizacja płciowości** jest jednym z głównych czynników, które stoją u początków **pogardy dla rodzaje się życia**; tylko prawdziwa miłość umie strzec życia. Nie można zatem uchylać się od obowiązku zapewnienia – przede wszystkim młodszej i starszej młodzieży – autentycznego wychowania do płciowości i miłości, formacji zawierającej wychowanie do czystości jako cnoty, która sprzyja osiągnięciu osobowej dojrzałości i uzdalnia do poszanowania „oblubieńczego” znaczenia ciała⁶⁰. Dodajmy, iż wskazane wyżej zjawiska w istocie są rozwinięciem sposobów deptania godności człowieka.

⁵⁷ K. Knotz, *Seks jakiego nie znacie. Dla małżonków kochających Boga*, Częstochowa 2010.

⁵⁸ Podaje się, że w ostatnich latach każdego roku ok. 7 tys. nastolatek zachodzi w ciążę, część z nich dokonuje aborcji.

⁵⁹ A. Kruczek, *Gender gorsze od totalitaryzmu*. „Nasz Dziennik”, 30/07.2013, www.naszdziennik.pl/mysl/49499.gender-gorsze-od-totalitaryzmu.html

⁶⁰ Encyklika „*Evangelium vitae*” Ojca Świętego Jana Pawła II o wartości i nienaruszalności życia ludzkiego (25.03.1995), www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/encykliki/evangelium_1.html

Wstyd oraz bezwstyd to pojęcia współcześnie niemal obce⁶¹. Jeżeli chodzi o homoseksualizm, to nierzadko nie poprzestaje się na informacji o nim, lecz prawie otwarcie sugeruje się praktyki homoseksualne. Zdarza się, iż w szkołach przyjmuje się prelegentów skandalizujących, nihilistów, agitatorów antykatolickich. Organizacje feministyczne i homoseksualne starają się narzucać szkołom swoje poglądy i postawy przez odpowiednią literaturę, lektury, filmy i osobiste występy.

Obecnie obserwuje się, iż w znacznym stopniu poszerza się dziedzina dowolności i tolerancji społecznej wobec zachowań z zakresu moralności seksualnej potępianej przez tradycyjny system etyczny. Zjawisko to wiąże się z uznawaniem osobistej wolności za wartość prawie nieograniczoną. Nie da się zaprzeczyć, że sfera życia seksualnego jest przeżywana dzisiaj z większą świadomością, co nie oznacza doceniania ich znaczenia.

Jedną z właściwości moralności seksualnej jest względna niestałość stosowanych przez nią rygorów, a to uzewnętrznia się w przyzwoleniu społecznym na tego typu dewiacyjne zachowania (zamieszkiwanie młodych ludzi razem przed ślubem, akademiki tzw. koedukacyjne itp.) W tym względzie moralność może ulec załamaniu. Rozwiane w tej kwestii wątpliwości moralne ułatwiają przełamywanie barier etycznych w innych dziedzinach. Demoralizacja zagraża wszystkim zakątkom świadomości⁶².

6.5. Karykatury miłości wskaźnikiem analfabetyzmu aksjologicznego

Karykatury miłości obecne w naszym życiu codziennym są bardzo czytelnym wskaźnikiem empirycznym analfabetyzmu aksjologicznego. „A mylić miłość z czymś, co miłością nie jest, to tak, jakby mylić życie ze śmiercią”. Wrazem analfabetyzmu miłości są typowe w naszych czasach błędy w patrzeniu na miłość. Według M. Dziewieckiego obejmują one sześć następujących mitów:

- 1) mylenie miłości ze **współżyciem seksualnym**;
- 2) utożsamianie miłości z **uczuciami**;
- 3) mylenie miłości z **tolerancją**;
- 4) mylenie miłości z **akceptacją**;
- 5) utożsamianie miłości z „**wolnymi związkami**”;
- 6) bagatelizowanie i uznanie miłości za **naiwność**⁶³.

Mit pierwszy to przekonanie, że **współżycie seksualne stanowi istotę miłości**. Nawet w małżeństwie współżycie seksualne jest jedynie epizodem w całym kontekście codziennej czułości i troski o kochaną osobę. Wstrzemięźliwość seksualna wpisana jest w istotę małżeństwa. Powstrzymywanie się od współżycia sek-

⁶¹ Kiedyś dziewczyny, jak się wstydziły, to się rumieniły, obecnie wstydzą się tego, że się rumienią.

⁶² M. Wawrzak-Chodaczek, *(Czy?) Kryzys wartości moralnych młodzieży*, „Kultura – Historia – Globalizacja” 2010, nr 8.

⁶³ M. Dziewiecki, *Karykatury miłości*, www.opoka.org.pl/biblioteka/I/IP/md_karykatyry.html

sualnego jest potwierdzeniem odpowiedzialnej miłości rodzicielskiej, narzeczeńskiej czy w gronie przyjaciół. Także w małżeństwie panowanie nad popędem seksualnym jest warunkiem wierności i szczęścia. Seksualność małżonków staje się w pełni ludzka i czysta, gdy wynika z miłości, a nie z popędu czy z pożądania.

Seksualność oderwana od miłości staje się miejscem wyrażania przemocy, do gwałtów włącznie, a także miejscem przekazywania śmierci. Człowiek zniewolony popędem oszukuje samego siebie i swoje zniewolenie usiłuje zamaskować **pozorami miłości**. Kto utożsamia miłość ze współżyciem seksualnym, ten wpada w **pulapkę pożądania**. Pożądanie pojawia się wtedy, gdy brakuje miłości; wiąże się z szukaniem przyjemności za każdą cenę. Prowadzi to do różnych form nieczystości, a także do uzależnień i demoralizacji.

Mit drugi w odniesieniu do miłości to przekonanie, że **miłość jest pięknym uczuciem**. Gdyby miłość była uczuciem, to nie można byłoby jej ślubować, gdyż uczucia są zmienne, a miłość jest trwała i wierna. Uczucia są częstką mnie, są moją własnością, a miłość jest większa ode mnie. Zakochanie nie jest jeszcze miłością. Jest zauroczeniem emocjonalnym, które czasem prowadzi do życiowych tragedii.

Fałszywe przekonanie o tym, że miłość to uczucie, wynika z faktu, że każdy, kto kocha, przeżywa silne uczucia. **Nie istnieje miłość bez uczuć**. Obojętność wobec drugiej osoby świadczy o tym, że jej nie kochamy. Z tego jednak, że uczucia towarzyszą miłości, nie wynika, że miłość jest uczuciem. Nie jest prawdą, że miłość to uczucia i że kochając, przeżywamy jedynie „piękne” uczucia. Prawdą natomiast jest to, że miłości zawsze towarzyszą uczucia i że są one różne: od radości i entuzjazmu do rozgoryczenia, gniewu, żalu, a nawet nienawiści. Mylenie miłości z uczuciami sprawia, że to uczucia stają się kryterium postępowania. Tymczasem uczucia, podobnie jak popędy, bywają nieobliczalne, a kierowanie się nimi prowadzi do życiowych pomyłek i dramatów. **Dojrzały człowiek odróżnia miłość od uczuć**. Wie, że miłość jest świadomą i dobrowolną postawą, a uczucia są jednym ze sposobów wyrażania miłości. Miłość to kwestia wolności i daru, a uczucia to kwestia potrzeb i spontaniczności.

Trzeci z mitów na temat miłości polega na przekonaniu, że **kochać to znaczy tolerować**. W realiach, w jakich żyjemy, powtarzać komuś: „czyń, co chcesz!”, oznacza tyle samo, co mówić: „rób wszystko, co chcesz, gdyż twój los mnie nie interesuje, a twoje cierpienia, jakie sprowadzisz na siebie błędnym postępowaniem, są mi zupełnie obojętne”. Kto myli miłość z tolerancją, ten rezygnuje z racjonalnego myślenia, gdyż wierzy w to, że wszystkie zachowania człowieka stanowią równie wartościową alternatywę.

Czwarty błąd polega na **utożsamianiu miłości z akceptacją**. Niektórzy sądzą, że akceptacja stanowi istotę, a nawet najwyższy przejaw miłości. Tymczasem akceptować drugiego człowieka to mówić: „bądź sobą, czyli pozostań w obecnej fazie rozwoju”. Tego typu przesłanie jest skrajną naiwnością wobec ludzi, którzy przeżywają kryzys. Kochać to nie „zamrażać” kogoś w jego obec-

nej – najpiękniejszej nawet! – fazie rozwoju. **Kochać to pomagać mu, by nieustannie się rozwijał.** Akceptować to powtarzać: „bądź sobą!”, a kochać to mówić: „pomogę ci stawać się codziennie kimś większym od samego siebie”. Miłość to niezwykle dynamizm, to zdumiewająca moc, która potrafi przemienić człowieka. Właśnie dlatego błędem jest mylenie miłości z akceptacją prawdy o człowieku czy z uznawaniem jego godności.

Mit piąty na temat miłości to przekonanie, że „wolne związki” to **najbardziej „nowoczesna” forma wyrażania miłości w relacji kobieta – mężczyzna.** Mylenie miłości z tak zwanym „wolnym związkiem” to efekt nieodpowiedzialnej, „rozrywkowej” wręcz wizji więzi między kobietą a mężczyzną. W rzeczywistości nie istnieje „sucha woda”, „kwadratowe koło” ani „wolny związek”.

Szósty błąd w odniesieniu do miłości to przekonanie, że **miłość jest formą naiwności.** To prawda, że niektóre sposoby odnoszenia się do drugiego człowieka mogą być przejawem naiwności. Kiedy jednak taka sytuacja ma miejsce, wtedy z pewnością nie jesteśmy dojrzałymi i nie kochamy. **Tam, gdzie pojawia się naiwność, miłość natychmiast odchodzi.** Dojrzała miłość jest bowiem nie tylko szczytem dobroci, ale też szczytem roztropnej mądrości i w żadnym przypadku nie da się jej pogodzić z naiwnością. Mylenie miłości z naiwnością ma miejsce wtedy, gdy dana osoba nie potrafi bronić się przed człowiekiem, który ją krzywdzi i gdy to swoje zachowanie nazywa miłością. Typowym przykładem naiwności jest sytuacja, w której alkoholik znęca się nad swoją żoną, ona dramatycznie cierpi z tego powodu, on przez całe lata lekceważy to jej cierpienie, a ona mimo to rezygnuje z obrony, licząc na to, że jej cierpienie przemieni kiedyś męża.

Na ile obrona godności człowieka – tzw. czarny protest ?!

Czarny protest? Kłamstwa zamiast refleksji. Równoległe do „czarnego protestu” odbywał się „biały protest”, i to nie na ulicach, a głównie w kościołach. To wystarczająca forma walki o prawo do życia dla każdego poczętego dziecka?

Tzw. **czarne poniedziałki, czarne protesty** to hańbiąca prowokacja ludzi myślących. Jeżeli jest to protest kobiet, to pytanie jakich kobiet? Wolnych?! Czy aż do bólu samotnych?! W jakim wieku? Czy kobiety, które są już po okresie swoich możliwości prokreacji także w takich protestach powinny – z moralnego punktu widzenia – uczestniczyć?

Cała bowiem kwestia aborcji nie może być sprowadzona do tego, iż jest to **wyłącznie problem kobiet.** Nie może być jednak zgody na zwolnienie mężczyzn ze współodpowiedzialności.

W tym kontekście można stwierdzić, że kobiety nie wychodziłyby na ulice, nie walczyłyby o swoje prawa, gdyby we własnym domu czuły się kochane, gdyby w nim nie utraciły poczucia bezpieczeństwa. To strach przed samotnym macierzyństwem wyprowadza kobiety na ulice. Nie potrzeba dowodzić twierdzenia, iż nie ma nic gorszego dla życia kobiety niż **brak wsparcia mężczyzny, którego dziecko nosi pod swoim sercem.**

Czarny protest to wyraz kryzysu miłości małżeńskiej i macierzyńskiej. To zwrócenie uwagi na rozpadające się rodziny, pokrzywdzone brakiem miłości dzieci, rodziny niepełne, to dalsze przykłady deficytu miłości⁶⁴.

Protestujące osoby domagają się przestrzegania praw człowieka i możliwości decydowania o swoim ciele. Twierdzą, że wkrótce mogą zostać ograniczone fundamentalne prawa człowieka, a nowe przepisy uderzą zarówno w ich bezpieczeństwo, jak i godność. To nic nie ma wspólnego z wolnością; zakaz prawa zabijania nienarodzonego zdrowego dziecka to zakaz przestępstwa, a nie zakaz wolności. Nikt w cywilizowanym świecie nie może mieć prawa do zabijania, nie zabija się nawet wielokrotnych i bestialskich zbrodniarzy. A tu mówimy o żądaniu kobiet na przyzwolenie im na dokonanie legalnej zbrodni, która ma być wykonana na nienarodzonym, niewinnym i zdrowym dziecku. Kobiety, które zabijają zdrowe nienarodzone dzieci, powinny być prawnie karane⁶⁵.

Protestujący ogłaszają potrzebę budowy „państwa podziemnego”. „Bóg – Honor – Ojczyzna” zamienia się na hasło: „Fura, Skóra i Komóra”.

Jak to ocenić? To haniebne i przerażające manipulowanie pojęciami – nowomowa?! Niszczenie sacrum (polskie państwo podziemne) w formie tzw. happeningów i inne hańbiące skojarzenia:

- macica wyklęta;
- zakonnica prostytutka;
- zakładanie worków na głowy (imitacja rozumności);
- propagowanie w rozmaitych formach profanum;
- poszukiwany ojciec zabitego dziecka! Gdzie jesteście „głowy rodzin”, obrońcy, wojownicy? Zamieniliście się w „partnerów”, cokolwiek to znaczy;
- muzułmanie molestują wasze kobiety, gwałcą i mordują, żyją na wasz koszt i rozmnażają się na potęgę.

Metody działania systemu propagandy są wyrafinowane. W miejsce kultury i tradycji, w miejsce obyczajów ludowych wprowadza się tzw. nowe świeckie tradycje. Imitują one, ale przede wszystkim mają za zadanie zastąpić prawdziwą tradycję. Czy tzw. czarne marsze pod hasłem „zabijajmy nienarodzone dzieci” miałyby szansę zaistnieć? Nie. Widzimy siłę i znaczenie nowomowy. W **czarny czwartek** zabijano ludzi, i to budziło i budzi sprzeciw. **Czarny protest?! W tzw. czarny poniedziałek**. Jest to ohydnie obrzydliwe propagandowe zestawienie pojęć.

Istota prawa do wykonywania aborcji. W **czarny poniedziałek** protestujące panie „żądadają prawa do zabijania dzieci”. To bezpośrednie nawiązanie do czarnego czwartku, kiedy zabijano robotników w Gdańsku czy w Poznaniu (co przypominał film A. Krauzego *Czarny czwartek. Jacek Wiśniewski padł!*). Tak rozumiana „obrona godności człowieka” przez tzw. feminazistki (!!) jest tylko przykrywką do istotnej treści protestu. To zwolenniczki aborcji – zabijania dzieci nienarodzonych.

⁶⁴ W. Furmanek, *Deficyt miłości...*

⁶⁵ <http://www.tvn24.pl>

Zakończenie

W. Sztumski, charakteryzując problematykę edukacji w społeczeństwie informacyjnym, kataloguje paradoksy społeczeństwa wiedzy. Wynikają one stąd, że system edukacji, struktura instytucji oświatowych i metody kształcenia praktycznie nie zmieniają się od kilku wieków, mimo rewolucyjnego przełomu w technicznym wspomaganie kształcenia i zdobywania wiedzy dzięki rozwojowi informatyki i komputeryzacji⁶⁶. A cóż dopiero mówić o edukacji aksjologicznej, o wychowaniu ku wartościom. Szkoła pozostawia tę problematykę na marginesie swoich działań edukacyjnych i wychowawczych. Szerzący się ciągle bardzo szybko deficyt aksjologiczny (w tym deficyt miłości) jest naszą polską rzeczywistością. Nakłada się na to zjawisko analfabetyzm aksjologiczny, a co szczególnie bolesne – analfabetyzm i deficyt miłości w życiu codziennym. O deficycie miłości mówi się coraz częściej⁶⁷.

Bibliografia

- Analfabetyzm/Analfabetyzm%20%E2%80%93%20Wikipedia,%20wolna%20encyklopedia.html
Biblia Tysiąclecia, Poznań 2002.
- Bogaj A. (red.), *Realia i perspektywy reform oświatowych*, Warszawa 1997.
- Coste R., *Miłość, która zmienia świat. Teologia miłości*, Lublin 1992.
- Dziewiecki M., ks., *Karykatury miłości*, www.opoka.org.pl/biblioteka/IP/md_karykatyry.html
Encyklika „Evangelium vitae” Ojca Świętego Jana Pawła II o wartości i nienaruszalności życia ludzkiego (25.03.1995), www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/encykliki/evangelium_1.html
- Fromm E., *O sztuce miłości*, Warszawa 1973.
- Furmanek W., *Analfabetyzm cyfrowy wyzwaniem dla dydaktyki informatyki*, „Dydaktyka Informatyki” 2015, nr 10.
- Furmanek W., *Analfabetyzm funkcjonalny czasu transformacji cywilizacji*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2017, nr 1(17), Rzeszów.
- Furmanek W., *Człowiek – człowieczeństwo – wychowanie*, Rzeszów 1995.
- Furmanek W., *Deficyt miłości*, Rzeszów 2011.
- Furmanek W., *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca a jakość życia człowieka*, Rzeszów 2016.
- Furmanek W., *Miłość – zagubiona wartość współczesnej pedagogiki*, Rzeszów 2011.
- Furmanek W., *Współczesność – zagrożenia dotyczące świata wartości*, „Studia Paedagogica Ignatiana” 2016, vol. 9.
- Gąjda J., *Wartości w życiu człowieka. Prawda, miłość, samotność*, Lublin 1997.
- Grzegorzczak R., *Jeszcze w sprawie rozumienia dobra i dobroci [w:] Język w kręgu wartości. Studia semantyczne*, red. J. Bartmiński, Lublin 1996.

⁶⁶ W. Sztumski, *Paradoksalne społeczeństwo wiedzy*, http://www.sprawynauki.edu.pl/index2.php?option=com_content&task=view&id=895&pop=1&page=0&Itemid=35

⁶⁷ Por. listy dzieci do rodziców bardzo rozpowszechnione w Internecie, ale także w licznych książkach.

- Grzegorzczkowska R., *Pojęcie językowego obrazu świata* [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin 1999.
- Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1997.
- Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, Rzeszów 1996.
- Homplewicz J., *Rozpoznawanie wartości* [w:] *Pedagogika i etyka*, Rzeszów 2009.
<http://www.bn.org.pl/download/document/1362741578.pdf>
<http://www.poradnikpr.info/?p=633>
- Jan Paweł II, *Przemówienie w UNESCO*, Paryż, 2 czerwca 1980.
- Jan Paweł II, *Redemptor hominis*, https://pl.wikipedia.org/wiki/Redemptor_homnis
- Jan Paweł II, *Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia, homilie*, Rzym–Lublin 1988.
- Kiereś B., *Jak wychowywać?*, Lublin 2006.
- Knotz K., *Seks jakiego nie znacie. Dla małżonków kochających Boga*, Częstochowa 2010.
- Kopciuch L., *Dietricha von Hildebranda krytyka relatywizmu etycznego: ślepotą na wartość i inne argumenty*, „IDEA – Studia nad strukturą i rozwojem pojęć filozoficznych”, XXVI, Białystok 2014.
- Kopeć U., *Językowy obraz wartości w wypowiedziach licealistów (przyjaźń – miłość – nienawiść)*, Wyd. UR, Rzeszów 2008.
- Krąpiec M.A., *Ja – człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Lublin 1974.
- Kruczek A., *Gender gorsze od totalitaryzmu*, „Nasz Dziennik”, 30/07.2013, www.naszdziennik.pl/mysl/49499,gender-gorsze-od-totalitaryzmu.html
- Kwieciński Z., *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Toruń 2002.
- Lepa A., bp., *Banał stał się wszechobecny*, http://www.niedziela.pl/artkuł_w_niedzieli.php?doc=nd200838&nr=11
- Łomny Z., *Człowiek i edukacja wobec przemian globalnych*, Radom, 1994, wyd. II 1996.
- Łopatkowa M., *Pedagogika serca*, Warszawa 1992.
- Miąso J., *Antropologia – Wychowanie – Miłość*, Rzeszów 2004.
- Nagórny J., *Agape i ethos. Centralny charakter miłości w moralności chrześcijańskiej* [w:] *Miłość w postawie ludzkiej*, red. W. Słomka, Lublin 1993.
- Nowaczyk J., ks., *Jan Paweł II o kulturze*, „Studia Wrocławskie” 2012, nr 14.
- Nowak A.J., *Wartość seksualna w miłości* [w:] *Miłość w postawie ludzkiej*, red. W. Słomka, Lublin 1993.
- Nowak M.A., *Rola miłości w rozwoju życia wewnętrznego* [w:] *Miłość w postawie ludzkiej*, red. W. Słomka, Lublin 1993.
- Ostrowska U., *Aksjologiczne podstawy wychowania* [w:] *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwerski, t. 1, Gdańsk 2006.
- Ostrowska U., *Wrażliwość aksjologiczna* [w:] *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, Radom 2016.
- Ożóg K., *Ja chyba wymiękam. Rozmowa z Profesorem*, <http://www.nowiny24.pl/reportaze/14-16.01.2011>.
- Philippe M.D., *O miłości*, Kraków 1995.
- Raport o stanie czytelnictwa w Polsce*, Biblioteka Narodowa, Warszawa 2011.
- Ryba M., *Szkoła w okowach ideologii*, Lublin 2006.
- Rzuciło K., *Wychowanie religijne to dopiero sukces* [w:] *Sukces wychowawczy*, red. J. Homplewicz, Rzeszów 1999.
- Spy o definicję pojęcia analfabetyzm*, <http://rymszewicz.natemat.pl/57047,czy-jestesmy-analfabetami>
- Stróżewski W., *Oblicza miłości*, „Tygodnik Powszechny” 2000, nr 6.
- Strus W., *Dojrzałość emocjonalna a funkcjonowanie moralne*, Liberi Libri 2010.
- Suchodolski B., *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa 1959.
- Suchodolski B. (red.), *Model wykształconego Polaka*, Warszawa 1980.

- Sztumski W., *Paradoksalne społeczeństwo wiedzy*, http://www.sprawynauki.edu.pl/index2.php?option=com_content&task=view&id=895&pop=1&page=0&Itemid=35
- Turoś L., *Andragogika ogólna*, Siedlce 1993; II wyd. Warszawa 1999.
- Wawrzak-Chodaczek M., *(Czy?) Kryzys wartości moralnych młodzieży*, „Kultura – Historia – Globalizacja” 2010, nr 8.
- Wilk J., *Wychowanie do miłości* [w:] *Wychowanie do życia w rodzinie*, red. G. Witaszek, R. Podpora, Lublin 1996.
- Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1982.
- www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529765.pdf

prof. dr hab. Henryk Cudak

Spoleczna Akademia Nauk w Łodzi

WYCHOWANIE DLA POKOJU WAŻNYM ZADANIEM WSPÓŁCZESNEJ SZKOŁY

EDUCATION FOR PEACE CHALLENGE FOR MODERN SCHOOL

Streszczenie

Wychowanie dla pokoju należy do ważnych zadań edukacji szkolnej dzieci i młodzieży. Podstawą tego wychowania jest kształtowanie systemu wartości w sferze humanizmu, tolerancji i współdziałania międzyludzkiego. Czynnikiem decydującym o realizacji zadań z zakresu wychowania dla pokoju jest kadra nauczycielska. Zadania szkolne eksponujące wartości humanistyczne i edukacyjne w obszarze potrzeby utrwalania pokoju winny przede wszystkim dotyczyć dzieci i rodziny. Szkoła w większym stopniu niż dotąd musi w sposób celowy podejmować problematykę wychowania dla pokoju.

Słowa kluczowe: wychowanie dla pokoju, edukacja, wartości, tematy zajęć, współpraca międzynarodowa, Organizacja Narodów Zjednoczonych.

Abstract

Education for peace is one of the most important aims of children and youth education. The basis of this education is creating values system in humanism, tolerance and cooperation. The factor that determines realisation of those aims is a teacher. School with more determination than before, should take up the challenge of education for peace.

Key words: education for peace, education, values, international cooperation, UN.

Wprowadzenie

Wychowanie dla pokoju młodego pokolenia chociaż nie jest nowym celem edukacyjnym, stanowi jednak wciąż ważne zadanie dla szkoły. Idea potrzeby tej edukacji wynika z wielostronnych dążeń, głównie organizacji międzynarodowych, do zapewnienia trwałego i powszechnego bezpieczeństwa funkcjonowania pokojowego państw europejskich i pozaeuropejskich.

W obszarze wielostronnej działalności UNESCO w 1993 r. powstała Międzynarodowa Komisja do spraw Edukacji dla XXI wieku. Przewodniczącym tej Komisji został Jacques Delors. W swoim dziele stwierdza, że ważnym paradygmatem współczesnego i przyszłego życia będzie globalizacja, której nie można lekceważyć i którą należy brać pod uwagę w edukacji szkolnej i równoległej.

Wszyscy jesteśmy mieszkańcami tego świata, w którym rządzą wszechobecne prawa wzajemnej wielostronnej współzależności¹.

Treści zawarte w książce J. Delorsa oraz innych dokumentach Międzynarodowej Komisji dla Edukacji XXI wieku zawierają m.in. istotne elementy edukacji dla pokoju. Nauczanie w obszarze wychowania dla pokoju nie jest łatwym celem edukacyjnym. Wynika to z rzeczywistych zjawisk społecznych, które współcześnie charakteryzują się różnymi sprzecznościami, ambiwalencją kulturową, wzrostem migrantów z państw o ubogiej kondycji gospodarczej i ekonomicznej, niespotykane dynamiczną falą uchodźców z państw zagrożonych wojną, zagrożeniami atakami terrorystycznymi w różnych państwach europejskich.

W ostatnich latach nastąpiło ideologiczne, ekonomiczne, a zwłaszcza gospodarcze zbliżenie się państw europejskich, mimo to kwestia zagrożenia pokoju między narodami staje się coraz częstszym tematem dyskutowanym na forum Organizacji Narodów Zjednoczonych. Stąd też wychowanie dzieci i młodzieży dla pokoju kładzie nacisk na rozwinięcie działań skierowanych na jednostkę i grupy ludzkie w zakresie kształtowania ich wartości, postaw życzliwości i szacunku do drugiego człowieka, by – jak słusznie uważa B. Suchodolski – mogli współdziałać w przewyżnianiu różnych źródeł zagrażających pokojowi – źródeł tkwiących zarówno w jednostce, jak i rzeczywistości społecznej i politycznej Europy i świata, których korzenie sięgają niesprawiedliwości oraz krzywd mających uzasadnienie rzeczowe². Pilną potrzebą w czasach ponowoczesnych jest konieczność wypracowania wspólnego i podobnego w swych treściach we wszystkich państwach europejskich i pozaeuropejskich takiego systemu wychowawczo-socjalizacyjnego i edukacyjnego, w którym będą funkcjonować określone wartości poszanowania godności drugiego człowieka, tolerancji, eliminowania konfliktów. Jest to niezmiernie ważne dla trwałości pokoju między narodami. Paradygmat wspólnoty działań w zakresie kształtowania pozytywnych postaw ludzkich i wartości wynika stąd, iż w niedalekiej przyszłości każdy z nas będzie nie tylko członkiem własnego kraju, ale także obywatelem Europy i świata. Trzeba zatem, by w realizacji celów szkolnych w zakresie edukacji dla pokoju zjednoczyli się nauczyciele i wychowawcy wszystkich krajów³. Uznało tę potrzebę Zgromadzenie Ogólne Organizacji Narodów Zjednoczonych, wydając deklarację o wychowaniu społeczeństw w duchu pokoju. Deklaracja z dnia 24 października 1995 r. – przyjęta w 50 rocznicę utworzenia ONZ – również z dużą mocą ujmuje problem utrwalania pokoju w Europie i na świecie.

Specyficzne dzieje naszego narodu, doświadczenia wojenne i historyczne Polaków, a także położenie geograficzne kraju sprawiają, że problemy wojny

¹ J. Delors, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 2001.

² B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990.

³ H. Cudak, *Edukacja dla pokoju w szkolnym systemie dydaktyczno-wychowawczym* [w:] *Budowa zaufania międzynarodowego celem edukacji globalnej. O pokojowy start ludzkości w XXI wieku*, red. Z. Łomny, Opole 1995.

i pokoju w każdej polskiej rodzinie, w każdej szkole, placówkach nieszkolnych przedstawiane winny być z dużym natężeniem emocjonalnym i dość jednoznacznie. W obecnych czasach ważnym czynnikiem oddziaływania na orientację, poglądy, postawy i przekonania młodego pokolenia, także na motywację walki o pokój są wielostronne formy edukacji równoległej z udziałem telewizji, radia, prasy, a także Internetu. Ośrodki nieszkolnego wychowania są dobrym wsparciem podejmowanych przez szkołę zadań w zakresie kształtowania systemu wartości u uczniów. Właściwe postawy wobec drugiego, innego człowieka, wobec problemów krajowych i międzynarodowych powinny intensyfikować rolę szkoły w wychowaniu dla pokoju. Należy sądzić, że w miarę jak upowszechniać się będzie wykształcenie na coraz wyższym poziomie, będzie wzrastać rola szkoły w doskonaleniu i rozszerzaniu wielostronnych elementów systemu oddziaływań wychowawczych i edukacji dla pokoju. Troska o doskonalenie tych form pracy, o wypełnianie ich aktualnymi treściami wymaga systematycznego dokonywania analizy programów nauczania, oceny kierunków i zadań wychowawczego oddziaływania.

Uwagi metodologiczne

Globalizm kulturowy i aksjologiczny w obszarze życia współczesnych społeczeństw przynosi z jednej strony korzyści wychowawczo-socjologiczne dla młodego pokolenia, z drugiej eliminuje rodzinne wartości, tradycję i kulturę życia. Kształtowanie systemu wartości i odpowiedzialności za własne losy życiowe i innych ludzi stanowi istotny paradygmat wychowania dla pokoju. Duże znaczenie w kształtowaniu postaw, wartości w realizacji zadań wychowania dla pokoju odgrywa szkoła.

Głównym celem niniejszego opracowania jest próba oceny rzeczywistych działań podejmowanych przez szkołę – nauczycieli i wychowawców w zakresie realizacji zadań wychowania dla pokoju.

Spośród wielu pytań dotyczących stopnia i zakresu upowszechniania wśród dzieci i młodzieży tej humanistycznej idei wybrano do badań następujące problemy badawcze:

1. Jakie wartości w obszarze wychowania dla pokoju są uznawane przez młodzież gimnazjalną?
2. Czy i w jakim zakresie zagadnienia wychowania dla pokoju podejmowane są w programach wychowawczych szkół gimnazjalnych?
3. W jakim stopniu nauczyciele wybranych przedmiotów i wychowawcy klas realizują zadania edukacyjne z zakresu wychowania dla pokoju?

W procesie badawczym przyjęto metodę sondażu diagnostycznego. W obszarze tej metody zastosowano w badaniach technikę ankiety, wywiadu, testu wiadomości oraz analizę dokumentacji. Do badań wybrano metodą losową sie-

dem gimnazjów. Trzy z nich były z miasta Piotrkowa Trybunalskiego, a cztery z powiatu piotrkowskiego.

Badaniem objęto nauczycieli – polonistów, historyków, wychowawców klas. Łącznie w badaniach uczestniczyło 76 nauczycieli i 246 uczniów, a realizowano je w I połowie 2016 r.

Analiza wyników badań

Wychowanie dla pokoju w systemie oświaty polskiej realizowane było w różnego typu szkołach od czasów II wojny światowej. Państwo polskie szczególnie mocno ucierpiało w czasie II wojny światowej i w okresie okupacji niemieckiej, stąd też nauczyciele, zwłaszcza na przedmiotach humanistycznych, kształtowali u wychowanków wrażliwość na konflikty międzynarodowe, potrzebę porozumienia, poszanowania godności ludzkiej, umiejętność pokojowego współżycia między narodami. Współcześnie ta sfera edukacji, mimo zmiany usytuowania Polski na mapie politycznej Europy i świata, nie została wyeliminowana czy przyhamowana w realizacji programów dydaktycznych i wychowawczych szkół. Zobowiązuje je do działalności w zakresie edukacji dla pokoju m.in. Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r., która wyraźnie określa, iż oświata w Rzeczypospolitej Polskiej „kieruje się zasadami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej, a także wskazaniem zawartymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Międzynarodowej Konwencji o Prawach Dziecka. [...] Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz [...] otwarcia się na wartości kultur Europy i świata”. Nowa podstawa programowa Ministerstwa Edukacji Narodowej opublikowana 27 sierpnia 2012 r. w punkcie czwartym pod nazwą „wartości i wartościowanie” zaznacza, że uczeń w toku edukacji gimnazjalnej ze zrozumieniem posługuje się pojęciami dotyczącymi wartości pozytywnych i ich przeciwieństw oraz określa postawy z nimi związane, np. patriotyzm, nacjonalizm, tolerancja, internacjonalizm, nietolerancja. Potrafi omówić na podstawie dzieł literackich i innych tekstów kultury podstawowe, ponadczasowe zagadnienia egzystencjalne, np. miłość, przyjaźń, śmierć, cierpienie, nadzieja, inność, solidarność, poczucie wspólnoty, sprawiedliwość, dostrzega uniwersalne wartości humanistyczne, a także zróżnicowanie postaw społecznych, religijnych, obywatelskich, obyczajowych, narodowych, etycznych, w ich kontekście kształtuje swoją tożsamość.

W procedurze badawczej interesował nas uznawany i przyjmowany przez uczniów gimnazjalnych system wartości.

Wyniki badań dotyczące hierarchii wartości młodzieży gimnazjalnej przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. System wartości przyjmowany przez badanych uczniów gimnazjalnych z uwzględnieniem płci

Lp.	Uznawane wartości	Chłopcy		Dziewczęta		Ogółem	
		N	%	N	%	N	%
1	Rodzina	31	35,7	39	39,4	70	39,3
2	Miłość	37	42,5	48	48,5	85	45,7
3	Szczęście	41	47,1	38	38,4	79	42,5
4	Kariera zawodowa	27	31,0	26	26,3	53	28,5
5	Dobra materialne	32	36,8	27	27,3	59	31,7
6	Tolerancja	19	21,8	21	21,2	40	25,1
7	Życzliwość dla drugiego człowieka	21	24,1	28	28,3	49	26,7
8	Odpowiedzialność	14	16,1	17	17,2	31	16,7
9	Pokój we własnym kraju	32	35,8	36	36,4	68	36,5
10	Pokój na świecie	17	19,5	19	19,2	36	19,3
11	Poszanowanie innej kultury	16	18,7	18	18,2	34	18,3
12	Ogółem	287	329,8	317	320,2	604*	324,7*

N – chłopcy = 87; N – dziewczęta = 99; N – ogółem = 186

* Odpowiedzi jest więcej niż 100%, gdyż w hierarchii wartości przyjmowanych przez uczniów gimnazjalnych występuje więcej niż jedna wartość.

Źródło: badania własne.

W systemie aksjologicznym uczniów gimnazjalnych najczęściej jest przyjmowanych wartości allocentrycznych. Dotyczą one przede wszystkim takich osobistych wartości, jak: miłość (45,7%), szczęście (42,5%), rodzina (39,3%), dobro materialne (31,7%). Niepokojące jest jednak, iż mimo oddziaływań edukacyjnych i wychowawczych szkoły, nauczycieli i wychowawców wartości skierowane na drugiego człowieka, tolerancja i porozumienie społeczne w systemie aksjologicznym badanej młodzieży znajdują się na podrzędnych miejscach. Życzliwość dla drugiego człowieka przyjmowało 26,7% badanej młodzieży, jeszcze mniej (25,1%) wymieniało tolerancję dla innych poglądów, zachowań i postaw. Poszanowanie innej kultury uwzględniało w swej hierarchii wartości tylko 18,3% badanych.

Niejednoznaczne jest uznawanie istotnej wartości, jaką jest pokój. Pokój we własnym kraju respondenci wysoko sytuują w hierarchii wartości (36,5%), natomiast „pokój na świecie” w świadomości młodzieży jest mniej eksponowany i usytuowany na niskiej pozycji w hierarchii wartości. Tę znaczącą różnicę należy tłumaczyć wychowaniem w środowisku domowym, w którym dzieci od dziadków i rodziców przejmują ukierunkowaną postawę wobec wojny, zniszczeń i cierpień, jakich doznawali Polacy w czasie II wojny światowej. Także edukacja szkolna eksponująca wychowanie dla pokoju skupiona jest bardziej na naszym kraju, mniej zaś nastawiona na konflikty i zagrożenia wzajemne poza granicami Polski.

W procedurze badawczej interesowały nas działania pedagogiczne w zakresie wychowania dla pokoju podejmowane przez wychowawców klas. Wyniki badań dowodzą, że wśród 56 badanych nauczycieli – wychowawców klas aż 43, tj. 82,1% respondentów, wykazywało aktywność w realizacji zadań wychowania dla pokoju głównie na godzinach do dyspozycji klasowej. Jak wynika z zapisów tematów zajęć na godzinach do dyspozycji wychowawcy klas w dziennikach lekcyjnych, wychowanie dla pokoju jest w kręgu zainteresowań badanych nauczycieli i wyraża się w realizacji przykładowych tematów:

- Utrzymywanie pokoju między narodami jako warunek rozwoju cywilizacji.
- Współpraca międzynarodowa podstawą utrwalenia pokoju.
- Umiejętność rozwiązywania konfliktów w kraju i między narodami.
- Życie w pokoju z samym sobą.
- Zmiany polityczne na mapie świata.
- Walka o pokój przez państwa Unii Europejskiej.
- Umiejętność negocjowania w szkole, rodzinie, w kraju.
- Autorytet Polski w opinii innych narodów.
- Zagrożenia konfliktami, wojną i terroryzmem w kraju i na świecie.

Przedstawiony przykładowy rejestr zagadnień z obszaru wychowania dla pokoju dowodzi, że nauczyciele na godzinach do dyspozycji wychowawcy klasowego w klasach gimnazjalnych podejmują tematy, których celem jest ukazywanie problemów życia dzieci i młodzieży w różnych krajach świata oraz poznawanie aspektów współdziałania gospodarczego, politycznego i obronnego państw Europy. Realizowana przez nauczycieli-wychowawców tematyka godzin do dyspozycji wychowawcy klasy stwarza możliwości rozwijania wrażliwości na sprawy innych ludzi, popularyzowania idei pokojowego współżycia i współpracy między narodami, kształtowania emocjonalnego stosunku uczniów do własnej ojczyzny oraz racjonalnej oceny postaw obywateli w czasie wojny i pokoju. Badani nauczyciele-wychowawcy stosują w toku edukacji dla pokoju wielostronne formy działań pedagogicznych.

W gimnazjach miejskich formy realizacji zadań wychowania dla pokoju są bardziej interesujące i bogatsze niż w szkołach wiejskich. Najczęściej były to projekcje filmów, sesje naukowe, listy dźwiękowe, wystawy publikacji o tematyce wojennej. W środowisku miejskim i wiejskim wszyscy wychowawcy propagują ideę pokojowego współistnienia. Wyrażają to poprzez gazetki ścienne, apele szkolne, akademie, spotkania z kombatantami, wycieczki do obozów koncentracyjnych, a także różnorodne konkursy recytatorskie, plastyczne.

Analiza programów nauczania języka polskiego, historii i wiedzy o społeczeństwie dowodzi, że edukacja, szczególnie na wymienionych przedmiotach, umożliwia wielostronne szanse wychowania dla pokoju młodego pokolenia poprzez m.in. poznawanie problemów, rozwoju i zagrożeń współczesnego świata, ich praw, potrzeby współdziałania – politycznego, gospodarczego, naukowego.

Ograniczona objętość artykułu umożliwia przedstawienie jedynie wybranych elementów wychowania dla pokoju w realizacji wymienionych przedmiotów.

Analiza tematów z dzienników lekcyjnych z języka polskiego w klasach gimnazjalnych wykazuje, że funkcja kształcąca i wychowawcza tego przedmiotu w sferze wychowania dla pokoju jest bardzo znacząca. Spośród wielu tematów dotyczących tej problematyki wymienię najbardziej interesujące sformułowania:

- Warszawa, Stalingrad, Hiroszima – miasta-symbole ostatniej wojny.
- Jakie polskie książki o tematyce wojennej powinni przeczytać ci, którzy pragną rozwiązywać problemy ogólnoludzkie za pomocą wojny?
- Walter Sonnenbruch dokonał w życiu właściwego wyboru... *Niemcy* Leona Kruczkowskiego.
- Biografia Krzysztofa Kamila Baczyńskiego, czyli o tragedii pokolenia wojny, pokolenia Kolumbów.
- Jak w krajach ogarniętych wojną funkcjonują prawa moralne – etyka reguł, etyka sytuacji, relatywizmu moralnego – na podstawie wiersza *Elegia o chłopcu polskim* Krzysztofa Kamila Baczyńskiego.
- Jak zmienić obraz współczesnego świata, żeby wszyscy byli szczęśliwi?
- Obrazy codzienności mieszkańców w kraju z wojną – na podstawie *Pamiętników z powstania warszawskiego* Mirona Białoszewskiego.
- Prezentujemy laureatów Pokojowej Nagrody Nobla.
- Przygotowujemy propozycje nominacji do Pokojowej Nagrody Nobla.
- List otwarty do przywódców państw prowadzących wojnę.
- Spójrzec w głąb siebie – czy Twoje wybory życiowe są zgodne z Twoim wyborem wartości? (autocharakterystyka).

Ważnym elementem oddziaływań pedagogicznych w realizacji języka polskiego są wypracowania domowe uczniów. Tematy prac domowych przekazanych przez nauczycieli języka polskiego do wykonania przez młodzież gimnazjalną były różnorodne. Wiele z tych wypracowań dotyczyło obszaru edukacji dla pokoju. Przykładowe tematy wypracowań uczniowskich z zakresu szeroko rozumianego wychowania dla pokoju:

1. Wojna jest tylko źródłem nieszczęść, czy może też zmieniać na lepsze obraz świata – rozprawka.
2. Czego od Polaków mogliby uczyć się Syryjczycy („A mury runą” Kaczmarzkiego).
3. Jakie lektury i dlaczego poleciłbyś do czytania tym, którzy toczą wojnę na świecie (rozprawka).
4. Przygotuj przemówienie na temat „Roli ONZ w szerzeniu pokoju na świecie”.
5. Mowa oskarżycielska na procesie znanego terrorysty.
6. Jakich umiejętności rozwiązywania sporów zabrakło Cześnikowi i Rejentowi – bohaterom *Zemsty*.

Zagadnienia wojny i pokoju realizowane w pracach domowych i wypracowaniach klasowych uczniów klas gimnazjalnych dowodzą, że cele lekcji poprzedzających tematykę zadań wykonywanych przez młodzież zostały prawidłowo opracowane.

Wybór realizowanej i analizowanej lektury, na podstawie której nauczyciele języka polskiego kształtują u uczniów klas gimnazjalnych wartości humanistyczne, mające także na celu wychowanie dla pokoju, jest szeroki i wielostronny. Należą do nich:

- *Pieśń o Rolandzie*.
- J. Kochanowski – *Na zdrowie, Na dom w Czarnolesie*.
- H. Sienkiewicz – *Krzyżacy, Potop*.
- A. Mickiewicz – *Pan Tadeusz*.
- S. Żeromski – *Syzyfowe prace*.
- A. Fredro – *Zemsta*.
- A. Kamiński – *Kamienie na szaniec*.
- J. Iwaszkiewicz – *Ikar*.
- M. Białoszewski – *Pamiętnik z powstania warszawskiego*.
- K.K. Baczyński – *Elegia o chłopcu polskim*.

Nauczanie historii pozwala na realizację szerszego, najtrudniejszego zadania edukacji dla pokoju, tzn. na powiązanie dwóch perspektyw i kierunków życia indywidualnego i prywatnego, indywidualnych postaw z życiem obywatelskim i publicznym. Program nauczania historii jest tak skonstruowany, że uczniowie mogą obserwować rozwój ludzkości, jej dochodzenie do współczesnego kształtu. Poznają procesy, prawa i prawidłowości w dziejach świata. Mają okazję poznać przebieg i następstwa wojen oraz wzory pokojowego współżycia i współpracy. Historia dostarcza wiedzy o źródłach i siłach twórczych. Program i podręczniki promują zadania wynikające z szeroko pojętej edukacji dla pokoju. Czynnikiem decydującym o wiedzy, poglądach i postawach uczniów jest efektywność nauczania.

Tabela 2. Wiedza uczniów z zakresu edukacji dla pokoju

Lp.	Wiedza uczniów dotycząca edukacji dla pokoju	Bardzo dobra		Dobra		Dostateczna		Brak wiedzy	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1	Wojna obronna	42	17,1	59	24,0	97	39,4	48	19,5
2	Inicjatywy pokojowe krajów Europy Środkowo-Wschodniej	37	15,0	48	19,5	82	33,3	79	32,1
3	Działalność Polski w układzie międzynarodowym	36	14,6	43	17,5	84	34,1	83	33,7
4	Kolonializm	38	15,4	53	21,5	96	39,0	59	24,0
5	Polityka zimnowojenna	45	18,3	58	23,6	94	38,2	49	19,9
6	Pakt NATO	47	19,1	63	25,6	102	41,5	34	13,8
7	Rola ONZ	39	15,8	52	21,1	96	39,0	59	24,0
8	Ogółem	284	16,5	376	21,8	651	37,8	411	23,8

N = 246 uczniów

Źródło: badania własne.

W procesie badawczym, w wybranych metodą losową trzecich klasach gimnazjalnych, przeprowadzono badanie wiadomości z historii i wiedzy o społeczeń-

stwie. Uczniowie mieli za zadanie wyjaśnić pojęcie wojny obronnej, kolonializmu, polityki zimnowojennej, Paktu NATO. Ponadto badano ich poglądy na temat polityki mocarstw zachodnich wobec Niemiec po I i II wojnie światowej, a także wiedzę o aktualnych siłach społecznych stanowiących zagrożenie dla pokoju światowego. Wyniki badań dotyczące rozumienia pojęć z zakresu wojny i pokoju, wiedzy historycznej i społecznej uczniów klas gimnazjalnych przedstawia tabela 2.

Zbiorcze wyniki badania wiedzy uczniów gimnazjalnych z obszaru wychowania dla pokoju podane w tabeli 2 dowodzą, że najczęściej młodzieży wykazało się bardzo dobrym bądź dobrym rozumieniem pojęcia „Pakt NATO”. Pojęcie to oraz wprowadzenie Polski do tej organizacji obronnej funkcjonuje w świadomości młodzieży, ponieważ ośrodki edukacji równoległej, przede wszystkim mass media, często omawiają wymienione zagadnienia jako istotne dla bezpieczeństwa naszego kraju i całej Europy.

Na dość dobrym poziomie merytorycznym jest wiedza uczniów dotycząca wojny obronnej i polityki zimnowojennej. Bardzo dobrym i dobrym rozumieniem tematu wojny obronnej wykazało się 41,1% uczniów gimnazjalnych. Tylko 19,5% badanej młodzieży nie przejawiało podstawowej wiedzy z zakresu rozumienia wojny obronnej, tzn. jeżeli chodzi o jej przyczyny, skutki, potrzebę pomocy i wspierania krzywdzonych państw.

Podobny zakres i stopień rozumienia przez badaną młodzież gimnazjalną dotyczył zagadnień polityki zimnowojennej stosowanej przez niektóre państwa. Bardzo dobrą i dobrą wiedzę z omawianego tematu wykazało 41,9% uczniów, natomiast co piąty (19,9%) miał niepełną wiedzę lub nie posiadał prawidłowej wiedzy.

Jeszcze słabszą wiedzę (dobrą i bardzo dobrą – 36,9%) wykazali się badani uczniowie na temat kolonializmu. Przeciętną wiedzę uczniów dotyczącą kolonializmu i polityki zimnowojennej należy z pewnością tłumaczyć tym, że wiadomości te nie dotyczą współczesnych pokoleń, ponadto zarówno w procesie edukacji szkolnej, jak i w różnych ośrodkach wychowania nieszkolnego, w telewizji, prasie, Internecie, radiu, badane zagadnienia traktowane są w sposób drugorzędny.

Wyniki badań z wiedzy o społeczeństwie dowodzą braków w wiadomościach na temat roli Organizacji Narodów Zjednoczonych, działalności Polski na arenie międzynarodowej, inicjatyw pokojowych krajów Europy Środkowo-Wschodniej. Tylko wiedza uczniów dotycząca roli i znaczenia Organizacji Narodów Zjednoczonych i Rady Bezpieczeństwa w utrwalaniu pokoju między narodami jest na poziomie przeciętnym, gdyż dobrą i bardzo dobrą znajomością tej problematyki wykazało się 36,9% badanej młodzieży, natomiast prawie co czwarty uczeń gimnazjum (24,0%) przejawia znaczne braki z zakresu znaczenia ONZ dla utrzymania i trwałości pokojowej na świecie.

Niepokojąco niski jest poziom wiedzy dotyczącej „inicjatyw pokojowych krajów Europy Środkowo-Wschodniej” oraz „działalność Polski na rzecz trwałości pokoju w układzie międzynarodowym”. Pierwsze zagadnienie w stopniu dobrym i bardzo dobrym opanowało tylko 34,5% młodzieży gimnazjalnej, natomiast aż 32,1% wykazywało brak wiedzy, jeżeli chodzi o inicjatywy pokojowe państw

Europy Środkowo-Wschodniej. Jeszcze słabszą wiedzę uczniowie wykazali się na temat działalności Polski na arenie międzynarodowej na rzecz trwałości pokoju – tylko 32,1% gimnazjalistów posiada tę wiedzę na poziomie dobrym i bardzo dobrym. Brak wiedzy w tym zakresie ujawnił więcej niż co trzeci badany uczeń (33,7%). Niepełne rozumienie (dostateczny poziom) analizowanego zagadnienia charakteryzowało również znaczny odsetek badanej młodzieży (34,1%).

Analiza wyników badań uzyskanych w wyniku przeprowadzenia sprawdzianów wiadomości wykazuje, że działy programu zawierające zadania z zakresu edukacji dla pokoju nie zostały w toku procesu lekcyjnego odpowiednio utrwalone. W wypowiedziach uczniów zauważa się brak głębszego zainteresowania aktualnymi problemami politycznymi i społecznymi. Ich stosunek do prezentowanych problemów jest raczej emocjonalny, w mniejszym stopniu racjonalny.

Uwagi końcowe

Wychowanie dla pokoju młodego pokolenia musi stanowić ważne miejsce w edukacji szkolnej, rodzinnej i w innych ośrodkach wychowania równoległego. Podstawą wychowania dla pokoju jest kształtowanie w edukacji szkolnej i pozaszkolnej wartości humanistycznych i społecznych w systemie aksjologicznym dzieci i młodzieży.

Deklaracja Zgromadzenia Ogólnego Organizacji Narodów Zjednoczonych przyjęta 24 października 1995 r. eksponuje konieczność wychowania młodego pokolenia do utrwalenia pokoju, przyjaźni i współpracy między narodami całego świata. Zmieniająca się polityka państw europejskich i pozaeuropejskich wyzwała potrzebę większej niż dotąd aktywności wychowania społeczeństw dla pokoju, przestrzegania praw człowieka, rzeczywistej demokracji w życiu społecznym, międzynarodowego porozumienia, tolerancji i wzajemnej współpracy. Istotnym podmiotem w realizacji zadań kształtowania wartości humanistycznych, moralnych jest kadra nauczycielska, która w codziennej edukacji szkolnej, nie okazjonalnie, lecz celowo i z pełną świadomością, wypełniać będzie cele związane z wychowaniem dla pokoju.

Bibliografia

- Cudak H., *Edukacja dla pokoju w szkolnym systemie dydaktyczno-wychowawczym* [w:] *Budowa zaufania międzynarodowego celem edukacji globalnej. O pokojowy start ludzkości w XXI wieku*, red. Z. Łomny, Opole 1995.
- Delors J., *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 2001.
- Deklaracja Zgromadzenia Ogólnego ONZ z dnia 24 X 1995 r.
- Podstawa programowa MEN z dnia 27 VIII 2012 r.
- Suchodolski B., *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990.
- Ustawa z dnia 7 IX 1992 r. o systemie oświaty, s. 5.

dr Barbara Skoczyńska-Prokopowicz

Uniwersytet Rzeszowski

**MIGRATION AS A CONTEMPORARY SOCIAL PROBLEM
FROM THE PERSPECTIVE OF THEORETICAL
SCIENTIFIC CONSIDERATIONS AND RESEARCH
EXPLORATION**

**MIGRACJA JAKO WSPÓŁCZESNY PROBLEM SPOŁECZNY
W PERSPEKTYWIE TEORETYCZNYCH
ROZWAŻAŃ NAUKOWYCH
I EKSPLORACJI BADAWCZYCH**

Abstract

The article aims to present the attitude of the Polish society towards the phenomenon of migration, including the issue of approving people differing from Poland in terms of culture and ethnicity. The author outlines the phenomenon, characterises specificity of the country as one that is ethnically homogenous, indicates Poles' migratory experience and the society's acceptance of migratory trips, mainly for gainful employment. Finally, the author indicates what Poles' standpoints are towards foreigners. This is illustrated with official statistical data and own surveys.

Key words: migrations, acceptance, tolerance, society, social policy.

Streszczenie

Celem artykułu jest przedstawienie postawy polskiego społeczeństwa wobec zjawiska migracji, w tym kwestii akceptacji ludzi różniących się pod względem kulturowym i etnicznym od Polaków. Autorka opisuje zjawisko, charakteryzuje specyfikę kraju jako jednorodnego etnicznie, przedstawia doświadczenia migracyjne Polaków i nastawienie społeczeństwa wobec podróży migracyjnych, w szczególności w celach pracy zarobkowej. W końcowej części pracy autorka ilustruje, na podstawie oficjalnych danych statystycznych oraz własnych badań, jakie jest odniesienie Polaków do cudzoziemców.

Słowa kluczowe: migracje, akceptacja, tolerancja, społeczeństwo, polityka społeczna.

Processes of migration and social policy

Modern migratory movements fall outside any traditional definitions. They do not always fall into a classic definition of migration as a relatively permanent change of the place of residence for a period of time longer than three months or

for purposes other than tourism¹. The term of migration is really diversified. There are many factors conditioning migratory movements and many definitions which diversify types of migration in terms of their duration, the main purpose of migration, and reasons for decisions to migrate. Migrations belong to social phenomena which more frequently than others depend on changes in demographic, political, and economic conditions. Therefore, a closer look should be taken at factors conditioning migration processes. These seem to be conditioned mainly by a country's level of economic development. A certain correlation is noticed between emigrations and immigrations. Most often, conditions not conducive to emigrations are those that favour immigration. They include a high economic level, a large number of workplaces, a low unemployment rate; they are conducive to immigration, and the population of the country does not undertake emigration². Culture, namely migration traditions in a given area, also plays an important role.

The process of migrations is a fact, and therefore states conduct broadly defined migratory policies. "The migratory policy is a comprehensive system of indications as well as legal and institutional regulations affecting the development of the volume, structure and directions of migratory processes, taking into consideration demographic, social and economic situation, as well as any applicable international standards and bilateral agreements"³. Each country conducts a migratory policy, and it is interesting to identify the priorities and directions of development of the Polish migratory policy. Poland is mainly an emigration country, which has been experiencing a negative balance of foreign migrations for many years. The priority of the Polish migratory policy should be to transform Poland into a state attractive for immigrants, especially from the East. It is important for the state to create good conditions for various specialists and experts who come to Poland. As part of obtaining highly qualified workforce, the state also comes up with pro-family incentives for highly qualified specialists, for example enabling employment for a spouse. In addition, Polish universities promote themselves to attract foreigners, a potential group of future highly qualified specialists. It is very difficult to bring emigrants to Poland and at the same time protect the domestic market against a collapse. Thus, the policy must be mainly preventive. Issuing work permits is the most evident form of the policy protecting the domestic market against an inflow of job applicants. Another important problem is illegal employment of emigrants who come to the country. There should be more controls to prevent it, and this is why the country conducts the policy of a controlled inflow.

¹ G. Firlit-Fesnak, *Migracje międzynarodowe a modernizacja systemu politycznego i społecznego*, Wyd. UW, Warszawa 2008, p. 37.

² J. Zurawska, *Dylematy polityki migracyjnej Polski*, „Prace Migracyjne” 2005, no. 58: 11–33, p. 16.

³ *Ibidem*, p. 13.

Movements of large populations called migrations are perceived by the authorities and the society in various ways. On the one hand, a conflictual character of that process emerges, for example an increase in ethnic problems, multiculturalism, and emergence of the secondary sector of the labour market, discrimination or pathologies. On the other hand, there are benefits and a functional connection between immigration masses and the needs of the inflow countries.

Migrations of Poles after accession to the European Union

Important events in the history of migrations included accession of Poland to the European Union on 1 May 2004 and signing the Schengen Treaty. After extending the European Union, possibilities of migration and relocation were facilitated to a great extent. Institutional barriers which had blocked possibilities of taking up employment abroad legally disappeared after 1 May 2004⁴. It was back in May 2004 that owing to the decision taken by the first three countries of the fifteen (Ireland, Sweden, and Great Britain), for the first time in the modern history, Poles became free to look for employment and settle abroad. Accession to the European Union, in fact, changed the scale and geography of migrations of a large part of new member countries. At the same time, new greater possibilities to travel and study abroad appeared, which is significant mainly for the youth. After 2004, directions of the Polish emigration changed. "The country attracting immigrants the most was not Germany anymore, but Great Britain. The United States, constituting the second destination in the world for Polish emigrants before 2004, fell to the fifth place after 2004. The US was replaced by Germany, Ireland, and Italy, respectively. As legal emigration of Poles to the USA decreased (from 2001), illegal emigration grew. New research, however, indicates a collapse of the myth of America as a country of settlement migration, and not only due to political changes and immigration restrictions, but also because of the low dollar exchange rate and opening European Union markets"⁵.

After 2004, it became easier to earn a living abroad, performing work legally and in accordance with one's qualifications. One of the most spectacular cases in the post-accession period is undoubtedly Poles' migration to Great Britain. In 2002, around 24,000 Polish citizens lived in Great Britain. The number grew to 209,000 in 2006 and to nearly 410,000 in 2007⁶. The data clearly indicate that the countries which opened their labour markets for migrants from new member countries gained the largest group of migrants from Poland. Reasons for such

⁴ G. Firlit-Fesnak, *Migracje międzynarodowe a modernizacja systemu...*, p. 41.

⁵ A. Mazurkiewicz, *Zarys historii emigracji z ziem polskich*, Gdynia 2012, p. 21, http://www.gdynia.pl/g2/2012_06/55767_fileot.pdf

⁶ P. Kaczmarczyk, *Poakcesyjne migracje Polaków – próba bilansu*. „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2010, no. 4, 5–36, p. 9.

numerous migration from Poland include mainly the demographic situation, high unemployment rate, failure to adjust the education system to the labour market, and differences in salaries between Poland and countries of Western Europe⁷.

Poles attitude to foreigners in the light of statistical studies

Poland is a country with a small number of people of foreign descent, especially in comparison with other countries of the European Union. Data of the Organisation for Economic Co-operation and Development suggest that people born abroad were 1.8% of the population of Poland in 2005, which is the lowest value in the European Union. Globalisation processes greatly affect migrations of societies. Over the last decade, Europe has faced some serious changes. Accession of new countries to the European Union, mass emigration from European countries after introducing the Schengen Treaty and opening borders, as well as the economic crisis in Western Europe and immigrants in Poland have been turning points in the migration policy and have changed attitudes to migrants⁸.

Poles' attitudes to foreigners are very diverse, due to the fact that the way of perceiving and treating foreigners is a complex phenomenon which depends on many factors. Relationships with a person of foreign descent depend on mental characteristics, i.e. the level of acceptance for racial and cultural differences as well as views on benefits or disadvantages of confronting various cultures⁹.

According to research, from the perspective of the balance of benefits from immigration, the result of Poland is good. Poles are in the fifth place among the countries of the European Union. The worst, however, is the balance of economic benefits from taking in immigrants. This assessment of benefits should translate into foreigners being welcome in our country. However, the level of acceptance for immigrants does differ and depends on where the foreigners come from and to which ethnic group they belong. Poles clearly tend to accept and consent more immigrants from the European Union than an immigrant who is racially and continentally different. The Polish society is relatively open for foreigners, but they are set certain requirements and selected according to some criteria. Research indicates four common selection criteria: education in Christian tradition, white skin colour, property, and professional qualifications. Around one fourth of adult Poles know a foreigner living in Poland. Noticeably, residents of major cities more frequently know people who are culturally and racially different than ones living in medium or minor cities. In Poland, the most foreigners are Ukrainians and Belarussians, more rarely Germans. Arrivals of

⁷ A. Mazurkiewicz, *Zarys historii emigracji...*, p. 21.

⁸ M. Wenzel, *Stosunek do obcokrajowców w Polsce*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2009, p. 1, <http://www.isp.org.pl/files/7735258070251767001254129661.pdf>

⁹ *Ibidem*.

citizens of the countries of the European Union and residents of the United States of America are perceived by Poles well, whereas presence of people who are different ethnically, as well as residents of poor countries – badly. Most positive aspects are perceived by Poles when people from developed Western countries and the Czech Republic, and to a lower extent people from Lithuania, come to stay in Poland. When citizens of the countries of the former USSR, excluding Lithuanians, Vietnamese, Turkish, Arabs, as well as people from African countries come to Poland it is perceived by Poles rather negatively. In the case of Ukrainians, who are the most numerous group of foreigners in Poland, negative feelings prevail.

Declared acceptance for foreigners on the domestic labour market is common and is systematically growing. An overwhelming majority (86%) of adult Poles think foreigners should be allowed to take up work in Poland, and half of the respondents would like to enable them to work in any profession. Objection to employing foreigners is expressed by every tenth respondent. Acquaintance with foreigners increases their acceptance on the Polish labour market. Respondents knowing a citizen of another country living in Poland mostly think that people from abroad should be allowed to take up any work. Survey participants knowing a Belarussian, a Russian or a Ukrainian living in Poland, slightly more often than respondents not knowing any foreigners, share a conviction of usefulness of work of the visitors from the East for the Polish economy, they also more often benefit personally¹⁰.

In authors opinion the reasons can be found in history. Even though Poles were often forced to leave their country, be it for political or economic reasons, emigrants in Poland were rare, and those who came immediately assimilated with the local society. Aversion to Russians is a symptom of the influence zone of the USSR in the post-war times, and the lack of trust in other cultures comes from the lack of experience, assimilation, and willingness to co-operate.

In conclusion: Poles are characterised by uncertainty in relation to foreigners, and if it necessary to take them in, then it is only after meeting a series of conditions and according to thoroughly selected criteria. Acceptance for foreigners is conditional and limited. In employee relationships, Poles are sympathetic only if foreigners are to carry out work which Polish employees do not want. In the society, the most common is the conviction that foreigners are useful for the economy, but not necessarily for employees. Limited openness to visitors from the East is also linked to prejudices. Other research shows that there is still considerable aversion to Belarussians, Russians and Ukrainians, which, however, systematically drops¹¹. The reasons are historical. Poland has always been an ethnically homogenous country, so we have not got accustomed to foreign nationalities in our country. After the war, we faced migrations and, after power

¹⁰ *Ibidem*, p. 15.

¹¹ *Ibidem*, p. 17.

was seized by the socialist party, there was no time to build any tolerance for other cultures or build foundations of civil society. Taking into consideration multiculturalism of countries nowadays, Poles face a difficult task of opening to foreigners and building their own tolerance.

According to statistics of the Office for Foreigners, the number of visitors from other countries settling and seeking employment in Poland is increasing from year to year. A foreigner who wants to settle in Poland for a longer period of time applies for a residence card. According to the Statistical Newsletter of the Office for Foreigners, at the end of December 2014 more than 175,000 foreigners had valid residence cards, and the entry into force of the new Foreigners Act significantly affected an increase in immigration to Poland; in 2014, 42,500 temporary residence permits were issued, which was by 10% more than in the previous year. However, those documents are most numerous applied for and received by citizens of Ukraine.

Students' opinions regarding foreigners. Based on own research

In January 2016, the author of the article conducted a survey among 2nd level part-time university students in the field of Administration, specialisation: Organisation of Social Work and Resocialisation at the University of Law and Public Administration (WSPiA) in Rzeszów, which aimed to find out opinions of students, whose professions make it possible for them to encounter social problems of the Polish society and who are sensitive to the occurrence of phenomena such as homelessness, poverty, and safety, regarding the taking in of refugees from various parts of the world in Poland and acceptance for that phenomenon.

The university has its seat in Rzeszów, the capital city of Podkarpacie, one of major areas in Poland, a country with rich migration history. 109 women and 7 men participated in the research, with the average age of respondents of 24.5 years. The survey participants more often lived in the countryside (62 of the respondents) than in the city (54 of the respondents). In order to obtain precise replies, the survey questionnaire included abridged definitions of some terms:

- tolerance (from Lat. verb *tolerare* – “endure”, “bear”, “endure”) – in colloquial speech and in social sciences, a social and personal attitude characterised by respect for views, behaviours and traits of other people, as well as themselves (<https://sjp.pwn.pl>).
- acceptance (from Lat. *acceptatio*) – acknowledging something, approving, confirming something, reconciling to something which cannot be changed, deeming features of someone's conduct consistent with expectations¹².

Respondents were asked whether they would accept an emigrant in their closest environment, from what country and in what connection: family, profes-

¹² <http://sjp.pwn.pl/>

sional, school environment, their neighbour environment. In addition, they were asked to write a few sentences expressing their opinions on taking in refugees in our country in the current geopolitical situation.

Opinions on refugees and the possibility of taking them into Poland are very divided: only 15 respondents expressed a definitely negative opinions when it comes to taking in refugees in Poland and justified their opinions; only 2 survey participants remarked that they are for taking in emigrants in Poland and did not indicate any negative aspects of that phenomenon. The other respondents indicate advantages and disadvantages of migration and taking in refugees in Poland, however they are for taking in refugees after refugees meet some (many) requirements and after the authorities meet some organisational and legal conditions.

When it comes to the first question asked about a migrant's country of origin, six countries/areas were mentioned in the students' replies: Ukraine, followed by Syria, then Africa, England, Ireland, Germany, Italy, and others. Most respondents indicate that they would be willing to see emigrants from Ukraine, England and Ireland, Germany, Italy, and Spain. Only one respondent indicated in her reply that she accepts an emigrant from Syria, and three persons pointed out that they do not mind emigrants from Africa.

Most survey participants would be reluctant to accept an emigrant in their family, unless it is further family, however there are also opinions approving of relationships with emigrants. The survey participants accept the presence of emigrants in schools, in professional relationships, however an emigrant in neighbourhood would be accepted less often.

In reply to the question whether on emigration another culture or an emigrant should be tolerated in their environment, most survey participants share an opinion that everyone has the right to change their place of stay, and while abroad respect is needed for a foreign culture.

There were many interesting answers to the last question, both for and against taking in refugees in Poland. Respondents expressed their opinions on administrative issues regarding taking in refugees, legal conditions and indicated social issues. Out of all the survey participants, only 15 persons were against taking refugees in Poland, whereas the remaining respondents think that refugees can be taken into Poland, but after meeting a number of conditions. The most frequent conditions posed for emigrants-refugees is: sex (women), age (youth and children), willingness to work, accepting our culture and customs, adopting our faith. The questionnaires do not contain even one unambiguous answer which would indicate willingness to take in refugees without any conditions. It is worth noticing that respondents have critical attitudes to emigrants who want to earn money and ones who count on state social help, and kinder attitudes to persons who need help in relation to the war taking place (in Syria).

Two utterances did not directly relate to the problem of refugees from Syria to Europe and Poland, but also indicated the problem of emigrants from Ukraine

and the issue of repatriation. A 27-year-old female said as follows: “refugees from Ukraine should be helped for many reasons. One of them is the affinity to Poles, neighbourly relations and cultural similarity”. Another respondent indicated a problem of repatriation and people deported to Siberia: “I would take in Poles from Russia and Siberia, because their grandfathers and fathers took part in fighting for our country’s freedom”.

In order to illustrate better what respondents think about taking in emigrants by Poland, it is worth quoting a few replies. In negative utterances, the survey participants bring up the issue of Poland’s economic situation. “Poland is not a wealthy country and we cannot afford to help others, as we do not have ourselves many means, and there are many social needs”. The survey participants also indicated the bad situation in the labour market in Poland, because “many citizens of our country have a problem with employment and maintaining their family, and taking in refugees will not improve the situation.” Many utterances point out that Poland is not prepared to take in migrants. A 38-year old female remarks. “Our country is not prepared for it, some actions are not well thought out”. Many people express their concern over cultural differences between Poles and Syrians. “A cultural and religious combination constitutes major problems, it can lead to riots and rebellions in the state”. A definite majority are afraid about their safety and see differences in terms of outlook and culture. “The best solution would be not to take in refugees in our country, due to the inability to adapt to our culture and learn a language as well as the question of faith”. Many respondents support this with an example of the situation in Germany, evidencing lack of adaptation and conflicts. A twenty-four year old female student points out that “taking into consideration the situation in Germany, I am very afraid about my own safety and safety of my close ones”. She also emphasizes the fact that her family live in Germany and belong to the group of economic migrants after accession of Poland to the UE. Respondents are offended by the fact that refugees live at the expense of the state, which is related to obstacles for citizens, bad economic situation and economic burden. “Many refugees are young men, who can fight for their country and wellbeing for their families, but they would rather escape and live off other people”. This kind of approach to the situation results in many survey participants putting forward a postulate of taking in women with children: “If it was necessary, I would be for taking in women with children”.

Utterances approving taking in refugees in Poland include the most positive reply of a thirty-nine year old female resident of the city: “I think each person deserves help irrespective of their faith or descent”. Most positive replies are hedged with some conditions of acceptance. A 23-year-old female student writes, “I am for taking in emigrants, but first we should check who we let in our country, they cannot be anyone related to terrorists and mafia”. Again, the student’s utterance brings up the issue of safety. To confirm it is worth to quote one more

utterance of a 22-year-old female from Domaradz: “It is very important to help others, but it is even more important to ensure Poles’ safety, it is important to be cautious when taking in refugees”. Another issue when taking in refugees is limitation regarding their sex and age: “Personally, I think that the Polish state should thoroughly check refugees before taking them in, and first take in women with children, and not men counting on benefits on which they will be making a living”. Subsequent conditions of taking in refugees appearing in the replies regard taking up employment by refugees. “Taking in refugees should be conditioned by the obligation of taking up employment or a short period of stay”. Many people have positive attitude to taking refugees, but only in the situation when their life and health are at stake and when there are reasons to emigrate from their country. “Refugees should be taken in if their life is at risk on condition of social acceptance and if they conduct themselves well and bear penal responsibility for any unacceptable social behaviours”. To confirm this position, a reply of a 29-year-old resident of Strzyżów can be quoted: “I think refugees should be taken in if they leave their country in order to save their lives, provided that they are checked, it would be best to provide protection for women with children and the elderly”. A quite extreme view was expressed by a 22-year-old female respondent writing that she would condition taking in refugees on adopting the catholic faith. Some utterances share that view. In the opinion of the author of the study, it is very controversial from the point of view of the freedom of faith.

Conclusions

The problem regarding the taking in of refugees is the condition of the Polish society and its resistance; according to the publication of the latest Social Diagnosis 2015¹³, the research conducted by Polish scientists since 1990s according to the same methodology the level of the social capital in Poland is at a lower level than in the all old EU countries. The indicator of social trust has slightly changed over time, but it remained at the level 2–3 times lower than the European Union average in the whole period from 1992 to 2015. Also, in the group of 15 European countries, Poles are the ones to most rarely believe in good intentions of other people. Only 24 percent Poles in comparison with 76 percent of Danes believe that other people try to be honest with them. *The Diagnosis* shows how little Poles’ social and citizen experience is, which is gained by being active in organisations, participation in grass-roots social initiatives, social meetings, or volunteer service. As Poles associate so unwillingly, they rarely take actions for other people, organisations and own communities, they are reluctant to gather to decide something and then do it, then they do not have any opportu-

¹³ www.diagnoza.com

nities to learn organised social activity and acquire skills necessary to live in citizen society¹⁴, which could ensure safe life to visitors.

Over the last year, the world has faced a significant challenge of providing shelter and material help to many people, refugees from countries engulfed by war or simply very poor countries. At the same time, societies which are migrants' destinations have concerns over identity related to culture, religion and outlooks. Are migrations safe for ethnically and culturally homogenous societies? Many people ask this important question, and finding the answer poses quite a big challenge.

There is a basic question whether Poland is prepared to take in refugees who will be directed to Poland through the European Union structures. Undoubtedly, when entering a community the country forced to respect laws and waive part of our sovereignty. That is why as members of the community Poland will be facing the dilemma of providing shelter to refugees, enabling them to use social funds and providing them with assistance, for which the country will receive additional European funds. Poland's Prime Minister's utterance is sufficient evidence that Poland is not ready to take in refugees. Poland does not have any ready social funds or places where they could wait through the difficult time.

Surveys and research conducted with the participation of Poles prove that Poles do not trust public authorities when it comes to the issue of migration and taking in refugees. Trust – according to the definition of the Polish language dictionary – is a conviction that a person or institution can be trusted, conviction that someone's words, information is true, and conviction that someone has some skills and can use them properly¹⁵. All three meanings of the term should be reflected in relationships between citizens and public authorities. Is Poland ready to take in refugees and will it ensure safety for its citizens? It is a fundamental question, and Poles are not convinced that it will. The fact that the people in power changed and no position was taken by church resulted in great divisions among Poles.

Bibliography

- Czapiński J., *Stan społeczeństwa obywatelskiego* [w:] *Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, eds. J. Czapiński, T. Panek, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2015, www.diagnoza.com
- Firlit-Fesnak G., *Migracje międzynarodowe a modernizacja systemu politycznego i społecznego*, Wyd. UW, Warszawa 2008.

¹⁴ J. Czapiński, *Stan społeczeństwa obywatelskiego* [w:] *Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, eds. J. Czapiński, T. Panek, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2015, p. 330, www.diagnoza.com

¹⁵ <http://sjp.pwn.pl/>

Kaczmarczyk P., *Poakcesyjne migracje Polaków – próba bilansu*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2010, no 4: 5–36.

Mazurkiewicz A., *Zarys historii emigracji z ziem polskich*, Gdynia 2012, http://www.gdynia.pl/g2/2012_06/55767_fileot.pdf

Wenzel M., *Stosunek do obcokrajowców w Polsce*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2009, <http://www.isp.org.pl/files/7735258070251767001254129661.pdf>

Żurawska J., *Dylematy polityki migracyjnej Polski*. „Prace Migracyjne”, no 58: 11–33. <http://sjp.pwn.pl/>

dr Hanna Sommer
Politechnika Rzeszowska

dr Jerzy Michno
Państwowa Wyższa Szkoła Wschodnioeuropejska

dr Hubert Sommer
Uniwersytet Rzeszowski

**MOBBING JAKO FORMA AGRESJI SPOŁECZNEJ.
ASPEKTY CYWILIZACYJNE I KULTUROWE
(CHARAKTER ZJAWISKA I PRÓBA BADAŃ
EMPIRYCZNYCH)**

**MOBBING AS A FORM OF SOCIAL AGGRESSION.
ASPECTS OF CIVILIZATION AND CULTURE
(NATURE OF THE PHENOMENON AND ATTEMPT
TO EMPIRICAL RESEARCH)**

Streszczenie

Problem mobbingu stał się w ostatnich dekadach istotnym punktem odniesienia do ewentualnych badań i analiz dla przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych (zwłaszcza szeroko rozumianych nauk społecznych). Stąd też zamysł autorów poniższego opracowania, którzy w sposób charakterystyczny dla socjologów pochyliли się nad tym tematem i przeprowadzili badania, których zasadniczym celem miała być odpowiedź na pytanie, czy ze zjawiskiem mobbingu mamy do czynienia w Polsce? Zanim jednak udało się uzyskać odpowiedź na zadane pytanie badawcze, autorzy postarali się przybliżyć pokrótce samo pojęcie, rodzaje i skutki mobbingu ze szczególnym uwzględnieniem naszego kraju.

Słowa kluczowe: mobber, mobbing, agresja fizyczna, przemoc psychiczna, molestowanie seksualne.

Abstract

The problem of bullying has become in recent decades an important reference point for any research and analysis for representatives of various scientific disciplines (especially the widely understood social sciences). Hence the intention of the authors of this study, who in a manner characteristic of sociologists bent over this issue and conducted a study whose primary objective was to answer the question: is the phenomenon of bullying we have to do in Poland? Before, however, managed to get the answer to the research question, the authors tried to briefly introduce the same concept, types and effects of bullying, with particular emphasis on our country.

Key words: mobber, bullying, physical aggression, psychological violence, sexual harassment.

Wprowadzenie

Rozwój współczesnej cywilizacji zdaje się nie mieć końca. Co dzień jesteśmy zaskakiwani nowymi rozwiązaniami dotyczącymi wszelkich dziedzin życia, najczęściej ułatwiającymi człowiekowi funkcjonowanie. Jednocześnie (jak zauważa Kazimierz Szmyd) mamy do czynienia z presją cywilizacji globalnej kultury i subkultur postmodernistycznych oraz obowiązujących stylów życia o odmiennych wartościach i antywartościach. Przy tym wszystkim marginalizacji ulegają uniwersalne, humanistyczne i antropologiczno-kulturowe wartości w codziennym życiu¹. Stąd też w grupach społecznych, w których przyszło nam żyć, zdarzają się również zjawiska, które można uznać za patogenne i destrukcyjne dla funkcjonowania współczesnych społeczeństw. Jednym z nich jest mobbing.

W życiu publicznym, a zwłaszcza zawodowym, nowoczesne i bardzo charakterystyczne słowo, jakim jest „mobbing”, wzbudza coraz więcej kontrowersji, zwłaszcza że pojawia się coraz częściej w wiadomościach donoszących o terrorze psychologicznym w przedsiębiorstwach².

Ze zjawiskiem mobbingu możemy mieć do czynienia wszędzie tam, gdzie ludzie przebywają ze sobą w grupie przez dłuższy czas – w szkole, na wyższej uczelni, w miejscu pracy, w stowarzyszeniach i wspólnotach, a także w rodzinie. Osoba nękana nie ma możliwości obrony, jest narażona na ataki często zarówno ze strony pracowników, jak i pracodawcy. Działania mobbingowe wywołują lęk związany z utratą zatrudnienia oraz wpływają na pogorszenie atmosfery i wydajności pracy w przedsiębiorstwie. Narzędzia wykorzystywane w praktykach mobbingowych to zwodzenie, szykany, podstęp i intryga, kłamstwa, plotki, oszczerstwa, zachowania sadystyczne. Celem sprawcy jest zepsucie opinii ofiary i szkodzenie jej w sposób, który pozwoli wyeliminować ją z pozycji, jaką zajmuje³.

Mobbing jest bardzo poważnym problemem w dzisiejszych realiach wywołującym wiele skutków negatywnych. W związku z ogromną wagą tego problemu autorzy postanowili bliżej przyjrzeć się temu zagadnieniu. Celem artykułu jest ukazanie zjawiska mobbingu we współczesnej Polsce na podstawie badań przeprowadzonych w rzeszowskich supermarketach. Pozwoli nam to odpowiedzieć na pytanie: czy mobbing jest zjawiskiem powszechnie występującym w naszym kraju?

¹ K. Szmyd, *Regionalizm i ponowoczesność – w stronę wychowania antropologicznego i edukacji kulturotwórczej*, „Kultura – Przemiany – Edukacja”, t. 3: *Myśl o wychowaniu. Teorie i zastosowania edukacyjne*, Rzeszów 2015, s. 51.

² H.J. Kratz, *Mobbing. Rozpoznawanie, reagowanie, zapobieganie*, Wyd. Helion, Gliwice 2007, s. 5.

³ *Czym jest mobbing*, www.mobbing.pl

Rodzaje mobbingu i inne formy przemocy

Zdefiniowanie pojęcia „mobbing” jest bardzo trudnym zagadnieniem zarówno dla celów badawczych, jak i praktycznych. Wprowadzenie terminu „mobbing” do prawa pracy z możliwością dochodzenia odszkodowania wymaga, aby pojęcie to było jednoznacznie rozumiane i zdefiniowane. Muszą być również jasno określone jego przejawy i skutki. Jednakże pojęcie mobbingu jest niełatwe do zdefiniowania, gdyż jest to zjawisko wielopostaciowe, trudno wymierne i subiektywne, a ponadto jest to stosunkowo nowy problem badawczy (zwłaszcza w Polsce).

Mobbing niewątpliwie ma wiele twarzy, i to utrudnia jego zdefiniowanie oraz walkę z nim. Często trudno jest szefowi uchwycić granicę między dyscyplinowaniem pracowników i mobbingiem szkodliwym dla firmy; niekiedy też pracownik źle wykonujący swoje obowiązki uwaga szefa traktuje jak prześladowanie⁴.

Zjawisko mobbingu jest zdecydowanie starsze niż badania i prace na ten temat. Pierwotnie termin ten był używany jako synonim pojęcia „agresja” w odniesieniu do ludów pierwotnych, a później w stosunku do dzieci i młodzieży względem siebie. Termin „mobbing”, który najprawdopodobniej po raz pierwszy zastosował etnolog Konrad Lorenz do nazwania agresywnych zachowań grup zwierząt chcących przegnać intruza, został w latach sześćdziesiątych podchwycony przez szwedzkiego lekarza Petera Paula Heinemanna i był wykorzystany do opisanego wrogich zachowań dzieci w szkołach. W 1972 r. opublikował on pierwszą książkę na temat mobbingu omawiającą sprawę przemocy grupowej wśród dzieci.

Wyodrębnieniem specyficznej agresji w miejscu pracy zajął się w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX w. Heinz Leymann, niemiecki psycholog i lekarz psychiatra, mieszkający i pracujący głównie w Szwecji. Według niego pojęcie mobbingu oznacza wrogi stosunek najczęściej do jednej osoby, okazywany przez jednostkę lub grupę, przez długi czas⁵. Leymann, jako lekarz i psycholog, zajmował się pomocą osobom dotkniętym taką formą przemocy. Umożliwiło mu to dość dokładne zbadanie i opisanie zjawiska mobbingu. Wyróżnił on 3 fazy tego procesu oraz wskazał na zdrowotne skutki, jakie ono niesie dla pokrzywdzonych. Badacze idący śladem wyznaczonym przez Leymanna zwrócili również uwagę na straty ekonomiczne, jakie nieodłącznie towarzyszą mobbingowi. Ostatnio dzięki uwadze badaczy społecznych, mediów i pracowników pojawiło się na ten temat sporo nowych publikacji, czego skutkiem jest zapis w kodeksie pracy zobowiązujący pracodawców do czynnego przeciwdziałania temu zjawisku. Znacznie bardziej skutecznym sposobem ochrony dla pracowni-

⁴ K. Kmiecik-Baran, J. Rybicki, *Mobbing – zagrożenie współczesnego miejsca pracy*, Pomorski Instytut Demokratyczny, Gdańsk 2003, s. 9.

⁵ A. Kruk, *Mobbing instytucjonalny w organizacjach XXI wieku*, „Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa” 2006, nr 2, s. 77.

ków jest umiejętność szybkiego rozpoznawania potencjalnych zagrożeń i świadome ich uczestnictwo w życiu zespołu pracowniczego i całej organizacji⁶.

Termin „mobbing” pochodzi od angielskiego czasownika *to mob*, który słowniki (Harrapsa) tłumaczą jako „szarpać”, „atakować”, „źle się obchodzić”, „oblegać”. Co do rzeczownika *mob*, oznacza on „tłum”, „zgraję”. Nie można zapominać, że w języku angielskim *Mob*, pisane dużą literą, oznacza mafię. Pochodzenie terminu wyraźnie wskazuje na to, że chodzi o zjawisko zachodzące w grupie, a przez swój podtekst daje do myślenia, że metody nie zawsze są tu do końca jasne. Ostatnio w Anglii mówiono o *mob*, kiedy po podaniu w dzienniku listy nazwisk osób podejrzanych o pedofilię lub o współpracę z pedofilami piętnowały ich grupy rozgniewanych matek. Wzięły one szturmem ich mieszkania, piisały obelgi na murach ich domów, obrzuciły kamieniami, aby zmusić do opuszczenia dzielnicy. Dopiero gdy jedna z tych osób popełniła samobójstwo, a inne niesprawiedliwie napiętnowane wniosły skargę, policja przerwała te wrogie manifestacje⁷.

Koncepcja H. Leymanna przyjęła się w latach dziewięćdziesiątych wśród badaczy pracujących nad stresem zawodowym, zasadniczo w krajach skandynawskich, następnie w krajach języka niemieckiego. W 1993 r. Heinz Leymann opublikował, opierając się na swoich badaniach, pracę popularyzatorską *Mobbing, prześladowanie w pracy*.

Znana francuska badaczka mobbingu – Marie France Hirigoyen – definiuje to zjawisko poprzez wskazanie wpływu złego traktowania pracownika na jego zdrowie fizyczne i psychiczne. Autorka termin „mobbing” zastąpiła określeniem „molestowanie w pracy”. Według niej jest to wszelkie niewłaściwe postępowanie (gest, słowo, zachowanie, postawa), które przez swą powtarzalność czy systematyczność narusza godność lub integralność psychiczną bądź fizyczną osoby, narażając ją na utratę zatrudnienia lub pogarszając atmosferę pracy; molestowanie moralne to przemoc w małych dawkach, która jest jednak bardzo destrukcyjna. Każdy atak wzięty z osobna nie jest naprawdę czymś poważnym, agresja stanowi skumulowany efekt częstych i powtarzalnych mikrourazów⁸.

Według jednej z polskich definicji mobbing w miejscu pracy lub w związku z pracą polega na wrogim i nieetycznym, systematycznie powtarzającym się zachowaniu, skierowanym wobec jednej lub kilku osób, którego rezultatem jest psychiczne, psychosomatyczne i społeczne wyniszczenie pracownika. Szczególnie ważny jest w tym przypadku aspekt zdrowotny całego zagadnienia, co odróżnia zjawisko mobbingu od zwykłego konfliktu. Pod wpływem mobbingu osoby poszkodowane zostają zepchnięte w beznadziejność, bezradność oraz tracą możliwość obrony. Tego rodzaju działania charakteryzują się dużą częstotliwością występowania i utrzymywaniem się przez dłuższy czas (przynajmniej

⁶ M. Dąbrowska-Kaczorek, P. Banasik, *Jak wygrać z mobbingiem?*, Gdańsk 2004, s. 3.

⁷ M.F. Hirigoyen, *Molestowanie w pracy*, Wyd. Polskiej Prowincji Dominikanów „W drodze”, Poznań 2003, s. 70.

⁸ Tamże, s. 11.

przez pół roku). Istotą mobbingu jest to, że może on powodować u nękanego pracownika silny stres, który jest przyczyną różnego rodzaju dolegliwości, chorób psychosomatycznych i psychicznych⁹.

Szerszą definicję mobbingu proponuje Adam Szałkowski. Według niego mobbing można określić jako wszelkie zachowania w sytuacji pracy zawodowej, które wywołują wśród niektórych pracowników lęk, strach i długotrwałe obawy, powodując nawet uszczerbek na zdrowiu. Typowe czynniki mobbingu mają swoją genezę w procesie pracy i najczęściej wynikają z fizycznych i psychospołecznych warunków pracy. W grę wchodzi te z fizycznej przestrzeni środowiska pracy – warunki w zakresie oświetlenia, hałasu, zapylenia, promieniowania i podobnych czynników, natomiast społeczne warunki pracy obejmują swoim zakresem gamę różnorodnych zjawisk i procesów, wśród których wyróżnia się zbiór czynników kreujących tzw. stosunki międzyludzkie. W zbiorze tym znajdują się również te czynniki, które wywołują stres w procesie decyzji, ponieważ prawie zawsze jest ona podejmowana z ryzykiem niepewności¹⁰. Podobnie na analizowane zagadnienie zapatruje się Piotr Chomczyński, który w mobbingu doszukuje się elementów psychicznego terroru¹¹.

Mobbing jest zatem zjawiskiem wewnątrznie zróżnicowanym i wieloaspektowym, którego geneza i przebieg, częstotliwość i natężenie zależą od wielu czynników organizacyjnych, społecznych, ekonomicznych i kulturowych związanych z otoczeniem zewnętrznym.

Podsumowując, mobbing można zdefiniować jako nieetyczne i irracjonalne z punktu widzenia celów organizacji działanie polegające na długotrwałym, powtarzającym się i bezpodstawnym dręczeniu pracownika przez przełożonych lub współpracowników (mobberów); jest to poddanie ofiary przemocy ekonomicznej, psychicznej i społecznej w celu zastraszenia, upokorzenia i ograniczenia jej zdolności obrony; jest to zjawisko odczuwane subiektywnie, ale dające się intersubiektywnie potwierdzić; jest to wielofazowy proces, w którym mobber stosuje metody manipulacji, od najbardziej subtelnych i niezauważalnych przez ofiarę, po najbardziej drastyczne, powodujące u ofiary izolację społeczną, jej autodeprecjację, poczucie krzywdy, bezsilności i odrzucenia przez współpracowników, a w konsekwencji silny stres oraz choroby somatyczne i psychiczne¹².

Mobbing, jak każde inne zjawisko, charakteryzuje się pewnymi parametrami. Najważniejsze z nich to:

⁹ H. Szewczyk, *Molestowanie seksualne i mobbing w miejscu pracy lub w związku z pracą – nowe wyzwania dla polskiego prawa pracy*, „Praca i Zabezpieczenie Społeczne” 2002, nr 6, s. 9.

¹⁰ A. Szałkowski, *Problem mobbingu w stosunkach pracy*, „Praca i Zabezpieczenie Społeczne” 2002, nr 9, s. 4.

¹¹ P. Chomczyński, *Mobbing w pracy z perspektywy interakcyjnej. Proces stawania się ofiarą*, Łódź 2008, s. 68.

¹² A. Bechowska-Gebhardt, T. Stalewski, *Mobbing – patologia zarządzania personelem*, Wyd. Difin, Warszawa 2004, s. 16–17.

- dokuczanie jakiejś osobie ma charakter ciągły (dokuczanie rzadziej niż raz na tydzień to nie mobbing);
- trwa przez dłuższy czas (nie liczy się poniżej pół roku);
- ofiara mobbingu i ci, którzy to robią, są w nierównej sytuacji społecznej;
- dręczący mają wyraźną przewagę nad ofiarą;
- do rzadkości należą sytuacje, kiedy mobbing jest dziełem jednej osoby, choć może się to zdarzyć, jeśli ta osoba w jakiś sposób ma dużą przewagę, na przykład szef wobec sekretarki albo osoba, która opanowała techniki oddziaływania na psychikę innych, wobec kogoś, kto nie zna się na tych technikach, nie umie rozpoznać ich ani się bronić;
- dotyczy sytuacji, kiedy można się spodziewać, że dane osoby będą się w miarę często widywać przez długi czas w przyszłości (raczej nie występuje w sytuacji, kiedy ofiara mogłaby łatwo wycofać się gdzieś, gdzie nie byłaby zagrożona);
- jest ukrywany przed otoczeniem – to dokuczanie występuje wtedy, kiedy ofiara jest tylko z tymi, którzy jej dokuczają, zanika, kiedy widzi to ktoś, kto nie uczestniczy w tym dokuczaniu; otoczeniu zwykle wmawia się (i oferuje też), że ofiara jest psychicznie nie w porządku i „są z nią problemy”;
- ma wyraźnie charakter działania celowego (choć może też być nieuświadomionym), celem jest eliminacja osoby dręczonej; dużą rolę w jego mechanizmie ma uszkodzenie opinii tej osoby¹³.

Jednak zjawisko to nie istniałoby, gdyby nie człowiek, który do takiego stanu rzeczy doprowadził. Osobę, która praktykuje to zjawisko, nazywa się mobberem (agresorem). Profil psychologiczny mobbera jawi się – zdaniem psychologów – jako typ perwersyjno-narcystyczny. Chodzi tu o osoby traktujące innych instrumentalnie i nieodczuwające żadnych wyrzutów sumienia z powodu wykorzystywania i poniżania ofiar. W wielu konkretnych przypadkach możemy takie typy spotkać w urzędach administracji samorządowej i urzędach pracy, których pracownicy często wprost lubują się w poniżaniu bezrobotnych. Prześladowca przez cały czas utrzymuje, że postępuje słusznie i że ofiara na takie traktowanie zasłużyła, albo że o takie traktowanie zabiega, nie ma więc prawa się skarżyć. Ponieważ – zdaniem psychologów – jednostka perwersyjno-narcystyczna sama została zraniona w dzieciństwie (nie była traktowana jak istota ludzka, lecz jak przedmiot), odtąd odtwarza tę sytuację, poniżając i niszcząc innych. Jest narcystyczna, charakteryzuje ją megalomania, brak afektów, a w szczególności empatii, jak też brak uczucia żalu po stracie kogoś bliskiego. Często doznaje ona względem innych uczucia zawiści i zazdrości. Cechuje się aroganckimi postawami i zachowaniami. Cudze cierpienie i porażki sprawiają jej przyjemność, gdyż czuje wtedy, że ma nad innymi przewagę. Deprecjonowanie i poniżanie bliźnich jest więc dla mobberów sposobem funkcjonowania, który ich dowartościowuje i pozwala czuć się wyższymi. U podstawy tych zachowań tkwi głęboko

¹³ *Mobbing – zagrożeniem podmiotowości w edukacji i pracy*, www.gazeta.it.pl

zakorzenione poczucie niższości. Trudno jednakże zgodzić się z psychologami, że jest to jedyny, chociaż najczęściej spotykany, typ psychologiczny mobbera. Często bowiem – bez cech klinicznych – można mówić o istnieniu u mobberów prymitywizmu kulturowego czy wzorowaniu się na postępowaniu swoich dawnych szefów czy zwierzchników. Wówczas wystarczająca może być po prostu edukacja. Badania pokazują, że ofiarami mobbingu padają najczęściej osoby:

- samotne lub pozbawione tzw. „układów” (nieuczestniczące w nieformalnych spotkaniach oraz niemające poparcia kolegów z firmy, nienależące do związków zawodowych);
- w wieku przedemerytalnym;
- nietypowe, tzn. odróżniające się z jakiegoś powodu od pozostałych członków grupy (pochodzenie, narodowość, wyznanie, poglądy polityczne, orientacja seksualna, strój, nieakceptowanie „kodów” grupy itp.);
- będące kobietami, szczególnie kobiety samotne, rozwiedzione, same wychowujące dziecko, będące w ciąży;
- powyżej pięćdziesiątki, których firma chce się pozbyć, nie mając im przy tym nic do zarzucenia, a których zwolnienie jest dla firmy kosztowne ze względu na długi staż pracy i odprawy;
- zbyt sumienne lub silnie zaangażowane w pracę zawodową, jak również osoby wyjątkowo zdolne lub kompetentne, mogące stawać w cieniu zwierzchnika czy być postrzegane jako zagrożenie dla czyjejś kariery;
- młode, a w szczególności młodzi pracownicy posiadający wysoki poziom wykształcenia¹⁴.

Na świecie funkcjonuje wiele pojęć określających istnienie przemocy w miejscu pracy. W Wielkiej Brytanii, Irlandii i Australii używa się określenia „bullying”. W Stanach Zjednoczonych i Kanadzie przyjęto termin „mobbing”, zadomowił się on również w Niemczech, Finlandii, Norwegii, Szwecji oraz w Polsce. W innych krajach europejskich, oprócz anglojęzycznego terminu „mobbing”, używa się wyrażen w rodzimych językach. Na język polski można je przełożyć jako: molestowanie moralne (*harcèlement moral* – Francja), nękanie lub maltretowanie psychologiczne (*acoso* lub *maltrato psicológico* – Hiszpania), przymus moralny (*coacção moral* – Portugalia), molestowanie psychologiczne (*molestie psicologiche* – Włochy)¹⁵.

W zależności od środowiska, w jakim prześladowanie ma miejsce, niektórzy autorzy wyróżniają odmiany rodzajowe tego zjawiska, jak np. mobbing w miejscu pracy, bullying, harrasment, whistleblowers, ijime.

Mobbing w miejscu pracy może polegać na: ignorowaniu i izolowaniu, pogroźkach i wyśmiewaniu, zlecaniu nadmiernej liczby zadań lub niezlecaniu żadnych, zmuszaniu pracownika do wykonywania czynności poniżej bądź powyżej jego kompetencji. Ofiara odnosi wrażenie, że jest niepotrzebna. Jest ciągle kryty-

¹⁴ Tamże.

¹⁵ *Mobbing i molestowanie w pracy*, www.nowebiuro.pl

kowana, a jej wyjaśnienia są lekceważone. Do prześladowanego pracownika nie docierają informacje niezbędne do wykonania obowiązków. Nie dostaje on nagród ani premii, ma zaniżone wynagrodzenie w stosunku do innych współpracowników. Jest niedoceniany, jego praca jest niezauważana, wysiłki zaś są krytykowane i umniejszane. Pracownik jest obrażany, a uwagi mobbera godzą w jego poczucie wartości. Prześladowca posługuje się kłamstwem, plotką, oszczerstwem, zwodzeniem, podstępem, intrygą. Stopniowo rujnuje zawodową i osobistą reputację pracownika. Sprawca stosuje takie metody, które mają poniżyć ofiarę i zmusić ją do odejścia. Celem mobbera jest emocjonalne zniszczenie pracownika, osłabienie jego pozycji w środowisku, wyeliminowanie jako osoby niewygodnej¹⁶.

Wyróżnia się trzy podstawowe rodzaje mobbingu w miejscu pracy:

- poziomy, tzn. „pracownik przeciw koledze”,
- pionowy, tzn. „podwładny przeciwko przełożonemu”,
- pochyły, tzn. „przełożony przeciwko podwładnemu”.

Mobbing poziomy to podejmowanie wrogich działań przez grupę współpracowników wobec osoby, której odmienność staje się przedmiotem ataków (kobieta w gronie mężczyzn, mężczyzna wśród kobiet, odrębność rasowa, religijna lub społeczna, homoseksualizm i in.). Niekiedy źródłem molestowania jest zazdrość względem kogoś, kto coś posiada, a czego nie mają inni, np. młodość, wykształcenie, bogactwo, uroda. Rola przełożonego jest przy tym rodzaju mobbingu trudna, nie wie on, jak się ma zachować, często nie podejmuje żadnych kroków, nie chcąc być posądzonym przez mobberów o faworyzowanie osoby szykanowanej, terroryzowanej przez kolegów¹⁷.

W **mobbingu pionowym** przełożony staje się stroną prześladowaną przez podwładnych. Jest przykładem szefa nieposiadającego umiejętności zarządzania ludźmi. Podwładni usiłują kompromitować przełożonego, by np. zająć jego miejsce¹⁸.

Najbardziej rozpowszechnioną formą mobbingu jest szykanowanie pracownika przez przełożonego, tzw. **mobbing pochyły**. Zjawisko to nasila się szczególnie w czasach recesji; sytuacja na rynku pracy, bezrobocie powodują, że pracownik godzi się na wszystko, chcąc utrzymać miejsce zatrudnienia¹⁹.

Skutki mobbingu są złożone i dotyczą wielu osób i środowisk. Mobbing jest dużo bardziej traumatycznym przeżyciem niż odrzucenie z grupy, ponieważ zawiera znacznie więcej elementów dyskryminacji i wyalienowania jednostki. Tym samym generuje dużo więcej urazów psychicznych i o większym stopniu natężenia. Powoduje prawdziwe spustoszenie na zdrowiu psychicznym i fizycznym pracownika. Jego skutki przenoszą się na życie rodzinne ofiary, a w miejscu pracy wytwarza się klimat sprzyjający naruszaniu lub łamaniu norm moralnych przez pracowników.

¹⁶ M. Wolińska, *Stop dla mobbingu*, „Tygodnik Solidarność” 2005, nr 7, s. 8.

¹⁷ A. Paszek, *Mobbing w miejscu pracy – zagrożenie pozorne?*, 2004, nr 23, www.gazeta.it.pl

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Tamże.

Celem mobbingu jest świadome szkodenie i niszczenie wybranej ofiary dla wyeliminowania jej z zajmowanego stanowiska lub z organizacji. Terror psychiczny wywiera niszczycielski wpływ na kontakty zawodowe ofiary oraz jej pozycję w środowisku pracy. Stopniowe psucie jej dobrego imienia zaburza relacje interpersonalne nie tylko w miejscu pracy, ale także poza nim, w środowisku lokalnym; nieraz stanowi to przyczynę problemów rodzinnych lub małżeńskich. Ofiara mobbingu, będąc pariasem w zakładzie pracy w swoim zespole pracowniczym, także w środowisku zawodowym z przypisaną etykietką osoby sprawiającej kłopoty swemu pracodawcy, nie mogąc spodziewać się pozytywnych referencji, czyli obiektywnej oceny swojej pracy, ma zazwyczaj ogromne trudności w znalezieniu zatrudnienia, o ile jej stan psychiczny i fizyczny pozwala podjąć się kolejnych obowiązków zawodowych. Często również sytuacja w miejscu pracy wpływa negatywnie na jakość stosunków rodzinnych, powodując niekiedy nawet rozpad małżeństwa. W takim przypadku osoba będąca ofiarą skonsolidowanych aktów przemocy psychicznej, mając zniszczone zarówno życie zawodowe, jak i rodzinne, pozbawiona jakiegokolwiek wsparcia staje się przysłowiowym „wrakiem” człowieka²⁰.

Nie można zatem dziwić się, że wśród osób w tak systematyczny sposób niszczonej pojawia się wielu potencjalnych samobójców, którzy nie mając z nikąd pomocy, decydują się na krok ostateczny.

Mobbing w Polsce

Mobbing w Polsce występował od zawsze, choć nazwano go i rozpoczęto nad nim badania dopiero na początku lat osiemdziesiątych XX w. Mobberami byli wszak partyjni dyrektorzy, którzy dostawali polecenie „wykończenia” nieprawomyślnych pracowników. Częściej wprawdzie w takich przypadkach „nie bawiono się” w mobbing i delikwenta po prostu wyrzucano z wilczym biletem, po prewencyjnym zatrzymaniu na 48 godzin, albo i bez tego. Jednak w okresach „odwilży” próbowano zachowywać pozory²¹. Miało to oczywiście charakter całkowicie iluzoryczny, jawnie oszukiwano manipulowane w sposób bezwzględny społeczeństwo, ogłupiane dodatkowo przez środki masowego komunikowania.

Jak wspomniano, w Polsce „mobbing” jest znany w badaniach i źródłach teoretycznych od lat osiemdziesiątych XX w. Wówczas to pojawiły się pierwsze artykuły – przekłady zagranicznej literatury fachowej dotyczące problematyki dyskryminacji i stresu w pracy, które były zwiastunami tematyki mobbingu. Również niektóre zachodnie korporacje, tworzące w naszym kraju przedstawicielstwa i oddziały, w swoich oficjalnych dokumentach i procedurach „zauważały” to zjawisko (choć niekoniecznie używając tego terminu). Zasadniczo mo-

²⁰ A. Bechowska-Gebhardt, T. Stalewski, *Mobbing...*, s. 54.

²¹ K. Kmiecik-Baran, J. Rybicki, *Mobbing...*, s. 32.

bbing był postrzegany jako coś odległego, wręcz egzotycznego. Dla części osób zajmujących się zarządzaniem w ówczesnych warunkach był to temat mało ważny, zastępczy, a nawet absurdalny. Menedżerowie nowych, dynamicznie rozwijających się firm uważali, że odpowiedni poziom motywacji, zapewnienie rozwoju zawodowego pracowników oraz przedsięwzięcia integracyjne stanowią idealne rozwiązanie, lek na wszelkie kłopoty i problemy, a relacje pomiędzy zatrudnionymi są w pełni kontrolowane.

W Polsce mobbing jest zjawiskiem stosunkowo mało analizowanym, w przeciwieństwie do krajów Unii Europejskiej, gdzie znane są przypadki spektakularnych procesów w sądach dotyczących powództwa z tytułu mobbingu. Liczne źródła literaturowe na ten temat dostępne są w językach niemieckim i angielskim. Problem ten znany od ponad dwudziestu lat w literaturze światowej w naszym kraju doczekał się burzliwych dyskusji po wprowadzeniu zapisu w kodeksie pracy nakazującego przeciwdziałanie praktykom mobbingowym, a także nakładającego na pracodawcę sankcje prawne w przypadku stwierdzenia przez sąd tej szczególnej postaci agresji²².

Od roku 2004 mobbing został wpisany do polskiej legislacji. Chociaż pracodawcy nie dają za wygraną w procesach sądowych, pracownicy zyskali instrument dochodzenia swych praw²³. Nowelizacja kodeksu pracy wprowadziła do polskiego prawa zupełnie nowy zapis, który dotyczy mobbingu. Odtąd pracodawca ma obowiązek przeciwdziałać przemocy psychicznej w pracy, a pracownik, który wskutek mobbingu rozwiąże umowę o pracę, może dochodzić odszkodowania.

Próba badań empirycznych

Zasadniczym celem przeprowadzonych przez autorów niniejszego opracowania badań była próba odpowiedzi na pytanie: *jakie są determinanty oceny zjawiska mobbingu przez współczesnych Polaków i czy według nich mobbing jest zjawiskiem powszechnie występującym w Polsce?*

Aby odpowiedzieć na postawione powyżej pytanie, autorzy przeprowadzili sondaż ankietowy wśród 226 przypadkowo wybranych osób, zamieszkałych zarówno w mieście, jak i na wsi, w różnym wieku i legitymujących się różnym wykształceniem. Byli to klienci rzeszowskich hipermarketów Tesco, Auchan, B1 i Leclerc. Badania przeprowadzono na przełomie dwóch miesięcy, a mianowicie kwietnia i maja 2016 r.

Zdecydowana większość ankietowanych to osoby młode, które nie ukończyły jeszcze 26 lat. Ci respondenci stanowili nieco ponad 52% ogółu badanych.

²² A. Kruk, *Mobbing a zarządzanie kapitałem ludzkim*, „Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa” 2006, nr 5, s. 44.

²³ J. Pawlas, *Zrobić z pracownika złodzieja i wariata*, „Tygodnik Solidarność” 2005, nr 27, s. 14.

Najmniej liczną grupę stanowiły osoby starsze, powyżej 55 lat – jedynie 8,4% (tabela 1).

Tabela 1. Charakterystyka respondentów ze względu na płeć, wiek, miejsce zamieszkania, status społeczny (wykonywany zawód) oraz wykształcenie (w %)

Metryczka	Odpowiedzi	Liczba odpowiedzi udzielonych przez respondentów (liczbowo) dla N = 226	Liczba odpowiedzi udzielonych przez respondentów (%) dla N = 226 = 100%
1. Wiek	Do 26 lat	118	52,2
	26–35 lat	55	24,3
	35–55 lat	34	15,1
	Powyżej 55 lat	19	8,4
2. Płeć	Mężczyzna	98	43,3
	Kobieta	128	56,7
3. Miejsce zamieszkania	Wieś	102	45,1
	Miasto	124	54,9
4. Status społeczny (wykonywany zawód)	Pracownik fizyczny	44	19,5
	Pracownik umysłowy	66	29,2
	Kadra zarządzająca	38	16,8
	Bezrobotny	4	1,8
	Uczeń/student	69	30,5
	Emeryt/rencista	5	2,2
5. Wykształcenie	Podstawowe/zasadnicze zawodowe	62	27,4
	Średnie	96	42,5
	Wyższe/licencjackie/magisterskie	68	30,1

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Wśród osób wypełniających ankietę większość stanowiły kobiety (56,7%) oraz osoby mieszkające na terenach miejskich – niecałe 55% respondentów (tabela 1).

Biorąc pod uwagę status społeczny, najliczniejszą grupę ankietowanych stanowili uczniowie i studenci – 30,5% oraz pracownicy umysłowi – 29,2%, najmniejszy odsetek bezrobotni (1,8%) oraz emeryci i renciści – nieco ponad 2% respondentów.

Większość ankietowanych legitymowała się wykształceniem średnim – 42,5% ogółu osób badanych. Wykształcenie wyższe (licencjackie bądź magisterskie) deklarowało nieco ponad 30% respondentów, natomiast podstawowe bądź zasadnicze zawodowe – 27,4%.

Wyniki badań

Mobbing według respondentów

Celem przeprowadzonych badań ankietowych było w miarę kompleksowe zbadanie świadomości społecznej na temat mobbingu w Polsce.

Uzyskane rezultaty zestawiono procentowo w ujęciu tabelarycznym. Pierwszą kwestią, na której skupili się autorzy niniejszego opracowania, było sprawdzenie, czy badani respondenci potrafią prawidłowo zdefiniować pojęcie mobbingu. Wyniki przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Definicja zjawiska mobbingu według ankietowanych (w %)

Kategoria	Odpowiedzi	Respondenci ogółem N = 226		Status społeczny (wykonywany zawód)											
				uczeń/ student N = 69		pracownik umysłowy N = 66		pracownik fizyczny N = 44		kadra zarządzająca N = 38		emeryt/ rencista N = 5		bezrobotny N = 4	
		L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Mobbing w percepcji badanych respondentów	Mobbing to nieetyczne i irracjonalne z punktu widzenia celów organizacji działanie polegające na długotrwałym, powtarzającym się i bezpodstawnym dręczeniu pracownika przez przełożonych lub współpracowników (mobberów)	188	83,2	60	86,9	53	80,3	39	88,6	29	76,3	4	80	3	75
	Mobbing to zjawisko fizycznego dręczenia uczniów w szkołach	78	34,5	19	27,5	26	39,4	17	38,6	10	26,3	4	80	2	50
	Mobbing to inaczej molestowanie seksualne w miejscu pracy	66	29,2	20	28,9	18	40,1	17	38,6	7	18,4	3	60	1	25

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Uwaga: suma nie zawsze będzie równa 100%, ponieważ respondenci mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź

Na pytanie: „Co to jest Pana/Pani zdaniem mobbing?” większość respondentów odpowiedziała prawidłowo. Aż 83,2% ogółu ankietowanych uznało, iż jest to nieetyczne i irracjonalne z punktu widzenia celów organizacji działanie polegające na długotrwałym, powtarzającym się i bezpodstawnym dręczeniu pracownika przez przełożonych lub współpracowników (mobberów). Najmocniej akcentowali to pracownicy fizyczni (88,6%) oraz uczniowie i studenci (86,9%). Nie bez znaczenia jest również fakt, że ponad 40% pracowników umysłowych uważa, iż mobbing to także molestowanie seksualne w zakładzie pracy.

Ofiary mobbingu w opiniach badanych

Wyniki w tabeli 3 ukazują inną znaczącą z punktu widzenia statystycznego prawidłowość, a mianowicie opinie badanych na temat tego, kto najczęściej pada ofiarą mobberów. Punktem odniesienia stała się tutaj płeć badanych respondentów.

Tabela 3. Główne ofiary mobbingu według respondentów (w %)

Kategoria	Odpowiedzi	Respondenci ogółem N = 226		Płeć			
				kobieta N = 128		mężczyzna N = 98	
		L	%	L	%	L	%
Ofiary mobbingu	Osoby młode, w szczególności młodzi pracownicy, posiadający wysoki poziom wykształcenia	76	33,6	45	35,1	31	31,6
	Kobiety, zwłaszcza kobiety samotne, rozwiedzione, same wychowujące dziecko, będące w ciąży	53	23,4	41	32,1	12	12,2
	Osoby zbyt sumienne lub silnie zaangażowane w pracę zawodową	48	21,2	19	14,8	29	29,6
	Osoby powyżej pięćdziesiątki, których firma chce się pozbyć, nie mając im przy tym nic do zarzucenia, a których zwolnienie jest dla firmy kosztowne ze względu na długi staż pracy i odprawę	26	11,6	11	8,6	15	15,3
	Osoby samotne lub pozabawione tzw. „układów”	23	10,2	12	9,4	11	11,3

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Ofiarami mobbingu – według większości respondentów – są zazwyczaj osoby młode, a w szczególności młodzi pracownicy, posiadający wysoki poziom wykształcenia (uważało tak blisko 34% ogółu ankietowanych), bądź też kobiety, najczęściej po tzw. przejściach – 23,4%. Znamienne z socjologicznego punktu widzenia jest to, że znacznie większy odsetek ankietowanych kobiet niż mężczyzn stoi na takim stanowisku (odpowiednio: 32,1% i 12,2%). Nie jest to specjalnie zaskakujące, zważywszy, że przez przynajmniej niektórych mężczyzn przemawia swoisty szowinizm, próbują oni nierzadko bagatelizować wszelkie formy dyskryminowania kobiet, gdy tymczasem większość z nich jest mocno wyczulona na tym punkcie. Wyniki wyraźnie zatem wskazują, że płeć badanych znacznie różnicuje ich ewentualne poglądy w analizowanej kwestii.

Profil mobbera

Kto według respondentów jest najczęściej osobą, która najmocniej dyskredytuje pracowników? Niezależnie od wieku badani wypełniający kwestionariusz stwierdzili, że mobberem zazwyczaj jest przełożony. Obrazuje to szczegółowo tabela 4.

Tabela 4. Główne profile mobbera zdaniem ankietowanych (w %)

Kategoria	Odpowiedzi	Respondenci ogółem N = 226		Wiek badanych respondentów							
				do 26 lat N = 118		26–35 lat N = 55		35–55 lat N = 34		powyżej 55 lat N = 19	
		L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Mobber w opiniach badanych	Przełożony	169	74,8	91	77,1	41	74,5	21	61,8	16	84,2
	Współpracownik, kolega z pracy, szkoły	43	19,1	24	20,3	11	20	7	20,6	1	5,3
	Podwładny	14	6,1	3	2,6	3	5,5	6	17,6	2	10,5

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Dla blisko 75% badanych mobberem jest osoba, która w firmie sprawuje kierownicze stanowisko (inaczej mówiąc przełożony). Należy tu dodać jednak, iż najmocniej akcentują to 55-latkowie i starsi (ponad 84% ankietowanych). Nie można pominąć również faktu, że wśród 35–55-latków są również tacy, dla których osobą mobbingującą może być nie tylko współpracownik, ale bywa, że najbliższy kolega w pracy (niecałe 21%).

Nie zmienia to jednak zasadniczego wniosku wynikającego z badań, że mobberami w przedsiębiorstwach są ci, którzy mają władzę, mogą wpływać poprzez swoje decyzje na postawy i zachowania innych. Jeśli robią to w „słusznej sprawie”, to nie ma problemu, pojawia się on dopiero wówczas, gdy potencjalny kierownik swojej władzy zaczyna nadużywać.

Mobbing w bezpośrednim otoczeniu badanych i jego przejawy

Kolejne pytanie miało dać odpowiedź na dość delikatną kwestię dotyczącą występowania mobbingu w bezpośrednim otoczeniu ankietowanego. Uzyskane wyniki zobrazowano w tabeli 5.

Tabela 5. Występowanie mobbingu w najbliższym otoczeniu osób badanych (w %)

Kategoria	Odpowiedzi	Respondenci ogółem N = 226		Status społeczny (wykonywany zawód)											
				uczeń/ student N = 69		pracownik umysłowy N = 66		pracownik fizyczny N = 44		kadra zarządzająca N = 38		emeryt/ rencista N = 5		bezrobotny N = 4	
				L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Mobbing w otoczeniu badanych	Tak	175	77,4	55	79,7	59	89,4	42	95,4	17	44,7	1	20	1	25
	Nie	51	22,6	14	20,3	7	10,6	2	4,6	21	55,3	4	80	3	75

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Uzyskane rezultaty nie są do końca jednoznaczne. Wynika to przede wszystkim z pozycji zawodowej, do której przynależą badani respondenci. Najmocniej występowanie mobbingu akcentują pracownicy fizyczni i umysłowi (odpowiednio: 95,4% i 89,4% ankietowanych). Nieznacznie mniejszą grupę stanowią uczniowie i studenci (blisko 80% badanych). W przypadku osób rekrutujących się z kadry zarządzającej wyniki wyglądają zupełnie inaczej, to znaczy większość tych respondentów (ponad 55%) w swoim środowisku zawodowym takich zachowań nie dostrzega. Specjalnie to nie dziwi, ponieważ (co pokazały wyniki w tabeli 4) to właśnie osoby na kierowniczych stanowiskach najczęściej mobbują podwładnych, a nie odwrotnie – stąd też takie, a nie inne rezultaty badań w tej kwestii.

Kusząc się o krótki komentarz na temat powyższych wyników, nie sposób odnieść wrażenia, że wypowiadająca się grupa osób reprezentujących kadrę zarządzającą nierzadko ma wiele na sumieniu, można więc doszukiwać się tutaj pewnej próby usprawiedliwienia.

Kolejna kwestia, o którą zapytano badanych klientów hipermarketów, to powszechność występowania tego zjawiska w polskich zakładach pracy. Rezultaty zdają się potwierdzać przypuszczenia autorów niniejszego opracowania, z których jednoznacznie wynika, iż zjawisko to dosłownie wrosło w kalendarz życia zawodowego Polaków niezależnie od deklarowanego wykształcenia.

Wyniki zawarte w tabeli 6 dość wyraźnie wskazują, że ponad 66% ogółu badanych respondentów stwierdziło, że mobbing to zjawisko powszechnie występujące w polskich zakładach i szkołach (zdecydowanie się z tym zgodziło 23,4%, raczej tak niecałe 43% badanych). Znamienny jest również fakt, że nie mały odsetek ogółu ankietowanych klientów nie poradził sobie z tak sformu-

wanym pytaniem (ponad 19%). Respondenci legitymujący się wykształceniem wyższym (lic./mgr.) twierdzą (niecałe 3%), iż mobbingu w Polsce w ogóle nie ma. Nie można do tego przywiązywać specjalnej wagi, ponieważ próba takich osób jest zbyt mała, by snuć jakieś głębsze naukowe uogólnienia.

Istotną kwestią, o którą zapytali autorzy badań, było sprawdzenie, jakie są formy mobbingu w ich miejscach pracy. Odpowiedzi skorelowano z miejscem zamieszkania ankietowanych klientów rzeszowskich hipermarketów.

Tabela 6. Mobbing jako zjawisko powszechne w polskich zakładach pracy, szkołach, uczelniach itp. a deklarowane wykształcenie (w%)

Kategoria	Odpowiedzi	Respondenci ogółem N = 226		Wykształcenie					
				podstawowe/ zasadnicze zawodowe N = 62		średnie N = 96		wyższe (lic./mgr.) N = 68	
				L	%	L	%	L	%
Powszechność występowania zjawiska mobbingu w Polsce	Zdecydowanie tak	53	23,4	14	22,6	22	22,9	17	25
	Raczej tak	97	42,9	22	35,5	45	46,9	30	44,1
	Trudno powiedzieć	44	19,5	17	27,4	15	15,6	12	17,6
	Raczej nie	27	11,9	8	12,9	12	12,5	7	10,4
	Zdecydowanie nie	5	2,3	1	1,6	2	2,1	2	2,9

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Tabela 7. Formy, jakie przybiera mobbing w miejscach pracy badanych (w %)

Kategoria	Odpowiedzi	Respondenci ogółem N = 226		Miejsce zamieszkania			
				miasto N = 124		wieś N = 102	
				L	%	L	%
Formy mobbingu w miejscu pracy badanych	Ofiara jest upokarzana zarówno psychicznie, jak i fizycznie, na co składają się nie tylko wyzwiska, wyszydzanie, poniżanie przed innymi, ale nierzadko nawet popychanie, szturchanie czy bicie	109	48,2	68	54,8	41	40,2
	Mobber upokarza psychicznie swoje ofiary, np. używa wulgarnych słów w stosunku do nich, poniża je przed innymi, zastrasza zwolnieniem z pracy, obcięciem premii itp.	89	39,4	51	41,1	38	37,2
	Mobber stosuje kary fizyczne poprzez bicie, kopanie itp.	28	12,4	5	4,1	23	22,6

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Wyniki zawarte w tabeli 7 można uznać nie tylko za interesujące, ale i kontrowersyjne. Okazało się, że badani respondenci (niezależnie od miejsca zamieszkania) w blisko 55% (ogół badanych) dostrzegają w swoich macierzystych zakładach pracy mobbing o charakterze zarówno psychicznym, jak i fizycznym. Rzadziej ma on charakter tylko psychiczny (nieco ponad 41% ogółu). Niezwykle ciekawe, z socjologicznego punktu widzenia, jest jednak coś innego, a mianowicie to, że ponad 12% respondentów pochodzących ze wsi spotyka się z mobbingiem tylko fizycznym (m.in. poprzez bicie czy kopanie). Trudno sobie wyobrazić taką sytuację, w której potencjalny szef bije swojego podwładnego, niemniej jednak takie zdarzenia mają miejsce, na co wskazują odpowiedzi udzielone przez respondentów zamieszkujących na stałe w małych miejscowościach.

Wniosek nasuwa się więc tutaj oczywisty, zjawisko mobbingu ma w polskich zakładach nie tylko powszechny charakter, ale występuje pod różnymi postaciami, i to z pewnością jest zjawisko bardzo niepokojące.

W badaniach spytano również respondentów o to, czy sami kiedykolwiek czuli się ofiarami przemocy o różnym charakterze. Wyniki nie zaskoczyły autorów badań. Zawarto je w tabeli 8.

Tabela 8. Autodeklaracje badanych w kwestii bycia ofiarą mobbingu a płeć (w%)

Kategoria	Odpowiedzi	Respondenci ogółem N = 226		Płeć			
				kobieta N = 128		mężczyzna N = 98	
		L	%	L	%	L	%
Autodeklaracje badanych w kwestii bycia ofiarą mobbingu	Zdecydowanie tak	43	19,1	30	23,4	13	13,3
	Raczej tak	59	26,1	42	32,8	17	17,3
	Trudno powiedzieć	68	30,1	33	25,8	35	35,7
	Raczej nie	31	13,6	11	8,6	20	20,4
	Zdecydowanie nie	25	11,1	12	9,4	13	13,3

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Ankietowane kobiety wyraźnie częściej czują się ofiarami przemocy w pracy czy miejscu zamieszkania niż badani mężczyźni (różnica w przypadku osób zdecydowanych wynosi nieco ponad 10 punktów procentowych, niemniej jednak już tych, które raczej się z powyższą kwestią zgadzają, jest o ponad 15% więcej w populacji kobiet). Duży jest odsetek ogółu osób, które nie potrafiły na zadane w ankiecie pytanie odpowiedzieć (ponad 30%). Trudno to wytłumaczyć, ponieważ ankieta miała charakter całkowicie anonimowy (na co zresztą respondentom wielokrotnie zwracali uwagę autorzy badań). Wszelkie obawy o ewentualną identyfikację były więc całkowicie nieuzasadnione. Godne również odnotowania jest to, iż w badanej populacji ponad 33% mężczyzn i 18% kobiet ze zjawiskiem mobbingu w swoim środowisku się nie spotkało.

W badaniach socjologicznych dotyczących tak drażliwych kwestii jak przemoc w miejscu pracy dość trudno jest określić szczerą wypowiedź badanych.

Autorzy pozostawiają sobie pewien procent takich, w których respondenci nie do końca są rzetelni w tym, co deklarują. Fakty obrazują jednak, iż ponad 45% ogółu badanych respondentów zetknęło się z tym zjawiskiem w miejscu, w którym przyszło im żyć i pracować.

Możliwości ograniczania mobbingu

Kolejno spytano ankietowanych, jakie sposoby (metody) walki podjęli ich koledzy, koleżanki w pracy czy w szkole wobec mobberów? Wyniki zaprezentowano w tabeli 9.

Tabela 9. Sposoby (metody) walki z mobbingiem w najbliższym otoczeniu respondentów a ich płeć (w %)

Kategoria	Odpowiedzi	Respondenci ogółem N = 226		Płeć			
				kobieta N = 128		mężczyzna N = 98	
		L	%	L	%	L	%
Metody walki z mobbingiem w otoczeniu badanych	Szukają pomocy u psychologów lub innych specjalistów	108	47,8	67	52,3	41	41,9
	Podjął walkę z mobbingiem przy pomocy mediów	63	27,9	42	32,8	21	21,4
	Próbują dowieść swoich praw na drodze sądowej	39	17,2	17	13,3	22	22,4
	Nie zwracają uwagi na mobberów (lekceważą ich szykany) i sumiennie wykonują swoje obowiązki	16	7,1	2	1,6	14	14,3

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Wyniki nie do końca są jednoznaczne. Okazało się bowiem, iż płeć badanych respondentów znacząco różnicuje ich odpowiedzi. I tak 22,4% ankietowanych mężczyzn i tylko 13,3% badanych kobiet, w sytuacji gdy pracodawca stosuje wobec ich kolegów przemoc psychiczną czy fizyczną, stwierdziło, że uciekają się do szukania sprawiedliwości na drodze sądowej. Różnica jest tu więc znacząca na niekorzyść respondentek. Z kolei kobiety wyraźnie częściej twierdzą, iż osoby mobbingowane w ich zakładzie pracy proszą w takich sytuacjach o pomoc psychologów lub innych specjalistów bądź media (odpowiednio: 52,3% i 41,9% oraz 32,8% i 21,4%). Wśród mężczyzn ponad 14% stanowią ci, którzy deklarują, iż w instytucjach, w których pracują, osoby mobbingowane nie robią z tego wielkiego wydarzenia, lekceważąc nie tylko samego mobbera, ale i ewentualne skutki tego zjawiska.

Skuteczność polskiego prawa wobec zjawiska mobbingu

Na koniec spytaliśmy naszych respondentów, czy polskie prawo potrafi skutecznie przeciwdziałać mobberom w miejscach pracy, a tym samym chronić osoby narażone na zjawisko mobbingu. Wyniki obrazuje tabela 10.

Tabela 10. Skuteczność polskiego prawa wobec mobbingu a wykształcenie badanych (w %)

Kategoria	Odpowiedzi	Respondenci ogółem N = 226		Wykształcenie					
				podstawowe/ zasadnicze zawodowe N = 62		średnie N = 96		wyższe (lic./mgr.) N = 68	
		L	%	L	%	L	%	L	%
Skuteczność polskiego prawa wobec mobbingu	Zdecydowanie tak	9	3,9	1	1,6	6	6,3	2	2,9
	Raczej tak	33	14,6	6	9,7	14	14,6	13	19,2
	Trudno powiedzieć	91	40,3	29	46,8	34	35,4	28	41,1
	Raczej nie	46	20,4	15	24,2	19	19,8	12	17,6
	Zdecydowanie nie	47	20,8	11	17,7	23	23,9	13	19,2

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Wyniki nie pozostawiają złudzeń autorom badań. Ponad 40% ogółu badanych respondentów uważa („raczej nie” i „zdecydowanie nie”), iż polskie prawo nie potrafi skutecznie przeciwdziałać mobberom. Najmocniej akcentują to respondenci legitymujący się wykształceniem średnim (blisko 44%). Nie można pominąć faktu, iż znaczący odsetek ogółu ankietowanych stanowią ci, którzy nie potrafili zająć w badanej kwestii stanowiska (40,3%). Osoby, które wyraźnie akcentują skuteczność polskiego prawa w walce z przemocą w pracy, stanowią zaledwie 3,9% badanych. Rezultat ten można uznać za dramatyczny, okazało się bowiem, że współcześni polscy pracownicy nie potrafią w sytuacjach ekstremalnych walczyć z pracodawcami – mobberami, którzy nierzadko, wykorzystując swoją pozycję, znęcają się nad nimi nie tylko psychicznie. Bezradność osób mobbowanych jest tu zatrważająca, zwłaszcza że (pokazały to wyniki przeprowadzonych badań) nie doceniają oni (a może zwyczajnie tego nie chcą) instytucji prawa, nie wierząc w jej skuteczność i obiektywność. Może to stanowić bardzo niepokojący wniosek w analizowanej kwestii i jednocześnie sygnał do jak najszybszej zmiany istniejącego stanu rzeczy.

Konkluzje

Z analizy uzyskanych wyników badań wynika, iż zdecydowana większość respondentów potrafi trafnie zdefiniować zjawisko mobbingu, określając je jako działanie nieetyczne i irracjonalne z punktu widzenia celów organizacji, polegające na długotrwałym, powtarzającym się i bezpodstawnym dręczeniu pracowni-

ka przez przełożonych lub współpracowników (mobberów) – ponad 83% ogółu ankietowanych.

Znacząca grupa badanych spotyka się regularnie z mobbingiem w swoim macierzystym miejscu pracy (77,4%), niemniej jednak ewentualna walka z tym zjawiskiem sprowadza się nie do drogi sądowej czy medialnej, lecz porady psychologicznej (blisko 48% badanych).

Co do skuteczności polskiego prawa, które powinno eliminować zjawisko mobbingu z życia zawodowego Polaków, to i tutaj ponad 41% badanych krytycznie ocenia walkę z mobberami na drodze sądowej, nie wierząc tym samym w końcowy sukces (dla porównania osób w takowy wierzących jest w badanej populacji tylko 18,5%).

Konkludując, można stwierdzić, iż opinie badanych na temat mobbingu w różnym stopniu determinują takie zmienne, jak: płeć, wiek, miejsce zamieszkania, wykształcenie czy status społeczny (wykonywany zawód).

Wniosek z tego taki, że Polska to kraj niewiele różniący się od reszty Europy i świata. Ze wszystkimi dobrodziejstwami kultury zachodniej doczekaliśmy się również zjawisk negatywnych. Nie oznacza to bynajmniej, iż w okresie socrealizmu mobbingu i mobberów nie było. Zjawisko to istniało, jednak w zdecydowanie mniejszej skali, a z pewnością miało inny charakter.

Z punktu widzenia socjologicznego i w świetle przeprowadzonych badań można konstatować, iż zjawisko to zamiast być eliminowane, może się pogłębiać. Wynika to przede wszystkim ze skrajnie hedonistycznego podejścia do życia współczesnych Polaków, którzy (zwłaszcza, gdy mogą sobie na to pozwolić) wykorzystują nierzadko swoją pozycję i władzę do podporządkowania sobie innych, czego konsekwencją może być stosowanie przemocy, gdy takie osoby próbują się przeciwstawić.

Problemy na rynku pracy powodują, iż osoby mobbingowane nierzadko nie podejmują żadnych działań, głównie dlatego, aby za wszelką cenę ową pracę zachować. Stąd godzenie się na nierzadko uporczywe dręczenie ze strony najczęściej pracodawców oraz kadry zarządzającej.

W kulturze nie tylko polskiego społeczeństwa istnieją normy nakazujące podwładnym okazywanie tolerancji i wyrozumiałości wobec nieetycznego, lekceważącego lub poniżającego zachowania osób sprawujących władzę. Wobec takich zachowań obok postaw mniej lub bardziej tłumionego sprzeciwu i buntu równie mocno zinternalizowane są postawy uległości, posłuszeństwa, kompromisowości, tolerancji wyrażające się w niepisanej normie „szefa trzeba słuchać” albo „przełożonego trzeba szanować”. W rezultacie dużo więcej wybacza się ludziom posiadającym władzę niż tym, którzy jej nie mają. Tymczasem słuszna i konieczna norma poszanowania przełożonych nie powinna oznaczać tolerowania poniżania godności i stosowania terroru psychicznego wobec podwładnych, ponieważ jest to nadużycie władzy²⁴.

²⁴ A. Bechowska-Gebhardt, T. Stalewski, *Mobbing...*, s. 83.

Reasumując, należy uznać, że zjawisko mobbingu jest coraz częstsze, stając się swoistym (cywilizacyjnym) przejawem patologii kultury współbycia ludzi ze sobą, znamionnym wynaturzeniem zasługującym na miano „antywspółpracy”. Nie oznacza to jednak zgody na jego istnienie we współczesnych społeczeństwach i co za tym idzie – w relacjach pracodawca – pracownik. W opiniach nie tylko socjologów, pedagogów czy psychologów, ale również przedstawicieli innych dyscyplin naukowych mobbing powinien być wielostronnie badany, opisywany i piętnowany dla pełnego poznania tego zjawiska i skutecznego mu przeciwdziałania. Autorzy badań życzyliby sobie, aby niniejszy tekst, który w żadnym wypadku nie wyczerpuje tematu, stanowił przyczynek do głębszej dyskusji naukowej na poruszony w nim problem społeczno-moralny, edukacyjny i socjologiczno-kulturowy.

Bibliografia

Druki zwarte i artykuły

- Baranowska A., Miecik I.T., *Uwaga mobbing!*, „Polityka” 2004, nr 3.
- Bechowska-Gebhardt A., Stalewski T., *Mobbing – patologia zarządzania personelem*, Wyd. Difin, Warszawa 2004.
- Chomczyński P., *Mobbing w pracy z perspektywy interakcyjnej. Proces stawania się ofiarą*, Łódź 2008.
- Cieślak W., Stelina J., *Definicja mobbingu oraz obowiązki pracodawcy przeciwdziałania temu zjawisku*, „Państwo i Prawo” 2004, R. 59, z. 12.
- Cieślak W., Stelina J., *Mobbing (prześladowanie) – próba definicji i wybrane zagadnienia prawne*, „Palestra” 2003, nr 9/10.
- Dąbrowska-Kaczorek M., Banasik P., *Jak wygrać z mobbingiem?*, Wyd. „Wielbłąd”, Gdańsk 2004.
- Frankfort-Nachmias Ch., Nachmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2001.
- Grabowska B., *Psychoterror w pracy. Jak zapobiegać i jak sobie radzić z mobbingiem*, Wyd. „Wielbłąd”, Gdańsk 2003.
- Hirigoyen M.F., *Molestowanie w pracy*, Wyd. Polskiej Prowincji Dominikanów „W drodze”, Poznań 2003.
- Kamiński A., *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej* [w:] *Metodologia pedagogiki społecznej*, red. R. Wroczyński, T. Pilch, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1974.
- Kmieciak-Baran K., Rybicki J., *Mobbing – zagrożenie współczesnego miejsca pracy*, Pomorski Instytut Demokratyczny, Gdańsk 2003.
- Kobisz B., *106 porad prawnych*, Wyd. Libra, Warszawa 2005.
- Kodeks pracy i inne teksty prawne*, Wyd. C.H. BECK, Warszawa 2005.
- Kratz H.J., *Mobbing. Rozpoznawanie, reagowanie, zapobieganie*, Wyd. Helion, Gliwice 2007.
- Kruk A., *Mobbing a zarządzanie kapitałem ludzkim*, „Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa” 2006, nr 5.
- Kruk A., *Mobbing instytucjonalny w organizacjach XXI wieku*, „Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa” 2006, nr 2.

- Maszke A.W., *Metodologia badań pedagogicznych*, Wyd. UR, Rzeszów 2003.
- Pawlas J., *Zrobić z pracownika złodzieja i wariata*, „Tygodnik Solidarność” 2005, nr 26 i 27.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1978.
- Pull H., *150 twarzy stresu*, Klub dla Ciebie, Warszawa 2006.
- Pytkowski W., *Organizacja badań i ocena prac naukowych*, PWN, Warszawa 1985.
- Sobol E. (red.), *Mały słownik języka polskiego PWN*, WN PWN, Warszawa 1995.
- Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003.
- Szałkowski A., *Problem mobbingu w stosunkach pracy*, „Praca i Zabezpieczenie Społeczne” 2002, nr 9.
- Szewczyk H., *Molestowanie seksualne i mobbing w miejscu pracy lub w związku z pracą – nowe wyzwania dla polskiego prawa pracy*, „Praca i Zabezpieczenie Społeczne” 2002, nr 6.
- Szmyd K., *Regionalizm i ponowoczesność – w stronę wychowania antropologicznego i edukacji kulturotwórczej*, „Kultura – Przemiany – Edukacja”, t. 3: *Myśl o wychowaniu. Teorie i zastosowania edukacyjne*, Rzeszów 2015.
- Śliwa K., *Pracodawca – dręczyciel w odwrocie?*, „Tygodnik Solidarność” 2004, nr 4.
- Talik R., *Mobbing – terror psychiczny w miejscu pracy*, „Portowiec” 2002, nr 14.
- Wolińska M., *Stop dla mobbingu (część I)*, „Tygodnik Solidarność” 2005, nr 5.
- Wolińska M., *Stop dla mobbingu (część II)*, „Tygodnik Solidarność” 2005, nr 7.
- Zachorowska-Mazurkiewicz A., *Kobiety i instytucje. Kobiety na rynku pracy w Stanach Zjednoczonych Unii Europejskiej i w Polsce*, „Śląsk”, Katowice 2006.

Źródła internetowe

- Czym jest mobbing, www.mobbing.pl
- Gadomska M., *Zwalczanie mobbingu jest w rękach pracodawcy*, „Rzeczpospolita”, www.rzeczpospolita.pl
- Krajowe Stowarzyszenie Antymobbingowe, www.nomobbing.pl
- Mobbing i molestowanie w pracy, www.nowebiuo.pl
- Mobbing, molestowanie – nowe nazwy, stare zjawiska, www.dziennik.pl
- Mobbing – zagrożeniem podmiotowości w edukacji i pracy, www.gazeta.it.pl
- Ogólnopolskie Stowarzyszenie Antymobbingowe – OSA, www.osa_stow.republika.pl
- Orłowski S., *Mobbing i bullying w szkole. Charakterystyka zjawiska i program zapobiegania*, www.nomobbing.pl
- Paszek A., *Mobbing w miejscu pracy – zagrożenie pozorne?*, 2004, nr 23, www.gazeta.it.pl
- Przeciwdziałanie mobbingowi, www.mobbing.pl
- Szafarz M., *Mobbing i molestowanie w miejscu pracy*, www.nowebiuo.pl
- Szpiega J., *Wszechobecny mobbing*, www.nomobbing.pl
- Zajdel K., *Istota mobbingu*, www.scholaris

dr Ewa Markowska-Gos

Uniwersytet Rzeszowski

SINGLE JAKO NOWY STYL ŻYCIA, WSPÓŁCZESNE FORMY RELACJI MIĘDZYLUDZKICH

SINGLE PEOPLE AS A NEW LIFESTYLE, MODERN FORMS OF INTERPERSONAL COMMUNICATION

Streszczenie

W społeczeństwie ponowoczesnym można mówić o intensyfikacji nowego stylu życia rodzinnego – zjawisku singli. Powstaje zasadnicze pytanie, czy jest ono wynikiem subiektywnego wyboru jednostki, czy też w jakimś stopniu konieczności – braku partnera i oczekiwania na prawdziwą miłość. Odpowiedzi na to można doszukiwać się m.in. na portalach randkowych przeznaczonych dla tej kategorii osób. Stanowi to zasadniczy cel niniejszego artykułu.

Słowa kluczowe: single, społeczeństwo ponowoczesne, portale społecznościowe, kontakty międzyludzkie.

Abstract

In postmodern society we can define an intensification of new family lifestyle – phenomenon of single people. Here comes the main question, is it the result of subjective choice or is it necessity – lack of partner and waiting for true love. We can search for answer on dating portals and this is the main aim of this article.

Key words: single people, postmodern society, social portals, interpersonal communication.

Jednostka a zmiana społeczna

Społeczeństwo, co jest oczywiste i powszechnie wiadome, jest tworem dynamicznym, a za jedną z jego sił napędowych należy niewątpliwie uznać nowe technologie, czego wymiernym wykładnikiem na gruncie teorii socjologicznych jest chociażby aktualna do dnia dzisiejszego i adekwatna do współczesnej rzeczywistości koncepcja Daniela Bella społeczeństwa preindustrialnego, industrialnego i postindustrialnego jako konkretnych faz rozwojowych wyraźnie wyodrębnionych w oparciu o powyższe kryterium¹. Obecnie, chyba jak nigdy dotąd, można mówić o zintensyfikowaniu technologizacji życia społecznego. Dowodzi tego chociażby możliwość przedłużania ludzkiego życia, czy też rato-

¹ D. Bell, *Coming of Post – Industrial Society, A Venture in Social Forecasting*, Basic Books, New York 1973.

wania już istniejącego, naprotechnologia, co kiedyś byłoby niemożliwe, a także aterytorialnego komunikowania się ludzi na całym świecie za pośrednictwem internetu. Ponadto owa dynamika znajduje odzwierciedlenie w kształtowaniu się społeczeństwa: – informacyjnego, w którym to już nie sama wiedza, a informacja posiadana przez wysokiej klasy specjalistów staje się źródłem statusu społecznego²; tzw. sieci w rozumieniu M. Castellsa, gdzie każdy użytkownik internetu staje się poprzez nadawanie i odbiór komunikatów o konkretnej treści kreatorem nie tylko samego siebie, ale również wirtualnej pseudorzeczywistości³; – konsumpcyjnego, jakże odbiegającego od tradycyjnych wartości, takich jak miłość, przyjaźń, rodzina, funkcjonującego na bazie konsumpcji dóbr oraz usług i uprzedmiotowionych relacji interpersonalnych, zgodnie z regułą, jak twierdzi Z. Baumann, maksymalnej użyteczności (jestem z kimś, dopóki jest mi wygodnie i mogę uzyskiwać w wyniku tego korzyści subiektywnie przez każdą jednostkę interpretowane)⁴; – ponowoczesnego, charakteryzującego się dynamizmem i labilnością, w którym nie ma tym samym nic pewnego, żyje się chwilą „tu i teraz” z nastawieniem na maksymalizację przyjemności⁵. Zasadne wydaje się stwierdzenie, iż wszystko to wpływa na funkcjonowanie jednostki w społeczeństwie, w rodzinie itp., ze szczególnym uwzględnieniem jakości relacji interpersonalnych, których podłożem jest m.in. komunikowanie się. Wskutek mediatyzacji kultury umożliwiającej porozumiewanie się za pośrednictwem SMS-ów, e-maili, tj. krótkich i uniwersalnych komunikatów, bo znanych chyba każdemu użytkownikowi telefonu komórkowego czy sieci, symboli następuje deprecjacja dla niektórych, bo niewłaściwe byłoby generalizowanie znaczenia kontaktów „face to face”, jako trudniejszych, bo wymagających od jednostki wysiłków, starań, zabiegania, co przejawia się na skoncentrowaniu się nie tylko na własnej osobie, ale również na partnerze interakcji, czego wymiernym wykładnikiem jest umiejętność słuchania. Coraz częściej mówimy, a nie rozmawiamy, o czym powszechnie słyszymy w mediach, a także na co coraz częściej zwracają uwagę psychologowie – zwłaszcza ci zajmujący się mediacją⁶. Prowadzi to niewątpli-

² K. Krzysztofek, M.S. Szczepański, *Zrozumieć rozwój: od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych: podręcznik socjologii rozwoju społecznego dla studentów socjologii, nauk politycznych i ekonomii*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Kraków 2002; S. Czaja, *Informacja jako podstawa wdrażania zrównoważonego rozwoju* [w:] *Obszary badań nad trwałym i zrównoważonym rozwojem*, praca zbiorowa, red. B. Poskrobko, Wyd. „Ekonomia i Środowisko”, Białystok–Tallin 2007, s. 293–311.

³ M. Castells, *Spoleczeństwo sieci*, przeł. K. Pawluś, M. Marody, J. Stawiński, S. Szymański, WN PWN, Warszawa 2007.

⁴ M. Boudillard, *Spoleczeństwo konsumpcyjne, jego mity i struktury*, Wyd. Sic!, Warszawa 2006; Z. Baumann, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wyd. Sic!, Warszawa 2004, s. 28.

⁵ Z. Baumann, *Ponowoczesność...*

⁶ A. Górska, V. Huryn, *Mediacja w rozwiązywaniu konfliktów rodzinnych*, Wyd. „C.H. Beck”, Warszawa 2007; B. Harwas-Napierała, *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*, Wyd. Nauk. Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2008, s. 112–116; M.J. Zajączkowska, *Rola*

wie do doświadczania, częściej aniżeli kiedykolwiek wcześniej, poczucia osamotnienia w tłumie, dystansu do drugiego człowieka w obawie np. przed byciem wykorzystanym, czego niewątpliwym odzwierciedleniem są związki kohabitacyjne, które w każdej chwili, o ile nie ma dziecka, można zerwać bez większych formalnych konsekwencji, czy też funkcjonowanie w poczuciu względnego komfortu bez konieczności brania odpowiedzialności za drugiego człowieka w pojedynkę, jako tzw. singiel.

Życie w pojedynkę, jako singiel – przyczyny i wybrane aspekty

Obserwując rozwój historyczny społeczeństw, można zauważyć, że niemal od zawsze istniały takie formy życia rodzinnego, jak funkcjonowanie w pojedynkę – w roli starej panny czy starego kawalera. Pojęcia te o nieco pejoratywnym znaczeniu pociągały za sobą negatywne konsekwencje względem osoby, przejawiające się w doświadczaniu stygmatyzacji (pomijając niektóre kręgi społeczne, np. artystów czy ludzi nauki, dla których taka forma funkcjonowania stanowiła swoistą normę usankcjonowaną w ramach społecznej akceptacji). Obecnie ujmowane jest w kategorię „bycia singlem” i jest akceptowane w społeczeństwie.

Etiologię owego zjawiska obecnie można by tłumaczyć wielorako – w zależności chociażby od konkretnego kontekstu przyjmowanego przez przedstawiciela danej dyscypliny naukowej. Inaczej będzie racjonalizować to socjolog, psycholog czy pedagog.

W kontekście socjologicznym za jedną z determinant, o której już wyżej wzmiankowano, należałoby uznać czynniki natury globalnej – mediatyzacja kultury i proces globalizacji w tym obszarze – implementacji na grunt Polski wzorców kulturowych z Zachodu, przejawiającej się w preferowaniu konsumpcyjnego stylu życia, przyjmowaniu postawy życiowej opartej na idei „życia chwilą” z dążeniem do maksymalizacji przyjemności, pluralizmie wartości, jako jednym z potencjalnych i realnych gwarantów wolności w sferze dokonywanych wyborów, bez większych konsekwencji z perspektywy opinii społecznej w kontekście np. alienacji czy naznaczania.

Ponadto wynikać to może z egotyzacji życia społecznego – jednostka funkcjonuje z nastawieniem wyłącznie na własną osobę, co dowodzić może stanu anomii w rozumieniu E. Durkheima przejawiającej się w zaniku norm, atrofii więzi społecznych, co przekłada się m.in. na brak zainteresowania drugim człowiekiem⁷. Za zasadne z merytorycznego punktu widzenia należałoby uznać sta-

mediacji wśród sposobów rozwiązywania konfliktów małżeńskich i rodzinnych [w:] „*Kocha się raz?*”: *miłość w relacjach partnerskich i rodzinnych*, praca zbiorowa, red. W. Muszyński, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 359–369.

⁷ Cyt za: A. Siemaszko, *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*, Wyd. PWN, Warszawa 1993.

nowisko przyjmujące, iż przyczyniła się do tego transformacja ustrojowa i nowe wymogi stawiane jednostce. W realnym socjalizmie jednostka stała przed wymogiem realizacji wzoru kulturowego „homo sovieticus” – osoby pasywnej, sterowanej przez władzę, która oddała swoją wolność w zamian za bezpieczeństwo socjalne. Wzorem kulturowym wyznaczonym przez nowy liberalny ustrój jest „homo creator”, tj. osoba wykształcona, kompetentna, aktywna, kreująca samą siebie i społeczeństwo i o zintensyfikowanym indywidualizmie⁸. Można tu mówić ponadto o wyraźnej deprecjacji państwa opiekuńczego na rzecz społeczeństwa ryzyka w rozumieniu U. Becka⁹, czego dowodzi wysoki poziom bezrobocia, rozwarstwienie społeczne w sferze majątkowej (obok elit finansowych funkcjonują kategorie społeczne dotknięte biedą i ubóstwem). Z jednej strony więc życie w pojedynkę to konieczność wynikająca z nastawienia się jednostki na karierę zawodową i samorealizację, po to by wykazać się w pracy (zjawisko wyścigu szczurów) bądź utrzymać dotychczas zajmowane stanowisko, a z drugiej strony może to być bezpośredni efekt takiej, a nie innej sytuacji finansowej – nie każdego stać na ślub, wesele i utrzymanie rodziny.

Z perspektywy psychologicznej racjonalizacja mogłaby być następująca: w chwili obecnej zmuszeni jesteśmy żyć bardzo szybko i w ciągłym stresie, co nie stanowi dogodnego podłoża dla budowania trwałych związków. Nie ma też czasu ani energii na poszukiwanie stałego partnera/partnerki.

Mając na uwadze aspekt życia w pojedynkę, należałoby najprawdopodobniej rozpatrywać je jako efekt negatywnych doświadczeń nabytych w dzieciństwie w rodzinie pochodzenia, z perspektywy implementacji w trakcie socjalizacji pierwotnej przez młodego człowieka postaw rodziców/małżonków/partnerów wzajemnie względem siebie, np. występowania zjawisk patologicznych, takich jak przemoc, nadużywanie alkoholu itp. czy rozwód i uzyskanie statusu Dorosłego Dziecka Rozwiedzionych Rodziców (DDR)¹⁰ (którego symptomy to m.in. trudności w kontaktach interpersonalnych i brak umiejętności tworzenia trwałych związków). Konsekwencją tego może być zaistnienie u jednostki dystansu czy obaw o funkcjonowanie we wspólnocie rodzinnej, jedynej w swoim rodzaju o bliskich, intymnych więziach.

Konieczne jest dla komplementarnego odzwierciedlenia istoty omawianego zjawiska przytoczenie definicji, co do której istnieje zgodność w literaturze przedmiotu, że singel to „osoba żyjąca w pojedynkę z własnego świadomego wyboru lub z przyczyn losowych. Należy zauważyć, że to określenie dotyczy osoby, której wyborem jest życie bez partnera, a nie osoby, która po prostu jest sama. Singlami mogą być zarówno panny i kawalerowie, jak i osoby rozwiedzione, owdowiałe czy przebywające w separacji, jeśli tylko nie żyją w trwałym

⁸ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wyd. Znak, Kraków 2002.

⁹ U. Beck, *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wyd. Scholar, Warszawa 2004.

¹⁰ J. Conway, *Dorosłe dzieci rozwiedzionych rodziców*, Wyd. Logos, Warszawa 2010.

związku”¹¹. Za zasadne należy więc uznać przytoczenie zaproponowanej przez P. Steina klasyfikacji singli (aczkolwiek z lat siedemdziesiątych dwudziestego wieku), a mianowicie: czasowi i z wyboru; trwali z wyboru; czasowi z konieczności; trwali z konieczności¹². Ta pierwsza kategoria to osoby nigdy niezamężne/nieżonate, czy też rozwiedzione, które nie szukają partnera, nastawione są na własny rozwój, a małżeństwo nie jest ostatecznym celem w ich życiu. Drugą z powyżej wskazanych tworzą księża, siostry, bracia zakonnicy – ich status wynika z dogmatów religijnych; rozwodnicy przyjmujący stanowisko, że z uwagi na swój status nie mogą ponownie wstąpić w związek małżeński oraz ci, którzy negują w swym światopoglądzie instytucję małżeństwa. Z kolei „single czasowi z konieczności” to tacy, którzy aktywnie poszukują „swojej drugiej połowy”, przy czym najczęściej są to młode osoby dotychczas nieżonate/niezamężne, osoby po czterdziestce, jak dotychczas niezainteresowane poszukiwaniem życiowego partnera, a w chwili osiągnięcia owego wieku wyrażające chęć funkcjonowania we wspólnocie rodzinnej i osoby rozwiedzione, czy też owdowiałe, a także samotni rodzice. Ostatnią kategorię w powyższej typologii tworzą „single trwali z konieczności” – na ogół osoby starsze, które nigdy nie były żonate/zamężne, rozwodnicy, wdowcy, jak również osoby niepełnosprawne (deprecjonowane na „rynku matrymonialnym”), którym mimo aktywnych poszukiwań nie udało się znaleźć pierwszego, czy też kolejnego partnera, a życie w pojedynkę w mniejszym bądź większym stopniu akceptują na całe życie¹³.

Jeśli chodzi o społeczeństwo polskie, najbardziej adekwatna do przytoczonej powyżej definicji (jako osób żyjących samotnie z wyboru czy z przyczyn losowych) wydaje się typologia singli J. Czerneckiej, która w obrębie owej kategorii społecznej dokonuje następującego zróżnicowania singli, a mianowicie:

- bezkompromisowi – których mottem życiowym jest zasada „lepiej być samemu niż byle jak i byle z kim” (osoby funkcjonujące wcześniej w nieudanych związkach czy implementujące z najbliższego otoczenia negatywny model małżeństwa);
- szczęśliwi – nastawieni na karierę zawodową oraz rozwój pasji, zainteresowań, preferujący wolność, akceptujący życie w „samotności” i nieposiadający potrzeby bycia w trwałym związku, preferujący doraźne, krótkotrwałe znajomości;
- oswojeni – to osoby z długim „stażem” życia w pojedynkę, akceptujące w pełni ów stan rzeczy, dla których małżeństwo to stan „anormalny”;
- romantycy – to osoby na ogół po trzydziestce, dotychczas żyjące w pojedynkę, czy też na chwilę obecną samotne, funkcjonujące wcześniej w nieudanych związkach – oczekujące i poszukujące swojej „drugiej połowy”;

¹¹ E. Pieprzycka, *Kobiety żyjące w pojedynkę*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2008, s. 15–16; J. Czernecka, *Wielkomięscy single*, Wyd. Poltex, Warszawa 2011, s. 51–55; P. Stein, *Być singlem – próba zrozumienia życia singli* [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, przeł. M. Bogunia-Borowska, Kraków 2008, s. 143.

¹² P. Stein, *Być singlem...*

¹³ Tamże.

– zranieni – używając języka potocznego, po przejściach, funkcjonujące w pojedynkę, ponieważ nie są w stanie z racji przeżytej traumy już nikomu zaufać¹⁴.

Warto zaznaczyć, iż w mentalności społecznej, a także w mediach funkcjonuje swoisty stereotyp singla, dystynktywny dla naszych czasów, jako osoby względnie młodej, samotnej z wyboru, o wysokim poziomie wykształcenia, kreatywnej, nastawionej na rozwój kariery zawodowej, a także na rozwój własnych zainteresowań, czy też hobby, prowadzącej więc aktywny tryb życia, mającej (czy też nie) „przelotne”, tj. bez jakichkolwiek zobowiązań, kontakty seksualne z partnerami płci przeciwnej, co znajduje odzwierciedlenie w faktycznej rzeczywistości i potwierdza się na gruncie dotychczasowych wyników badań w tym obszarze. W obrębie tak ujmowanej owej kategorii społecznej wyróżnia się z kolei singli: „aktywistów” – realizujących się w pracy i aktywnie spędzających czas wolny; „domatorów” – oddanych pracy i preferujących takie formy spędzania czasu wolnego, jak: oglądanie programów TV, czytelnictwo książek, korzystanie z komputera/surfowanie w Internecie oraz spotkania towarzyskie w domu, tzw. domówki; imprezowiczów – oddanych pracy zawodowej i karierze, preferujących w czasie wolnym spotkania towarzyskie w klubach/pubach¹⁵.

Warto przytoczyć statystyki omawianego zjawiska – wyniki sondażu przeprowadzanego regularnie przez CBOS w ramach badań „Kontrowersje wokół różnych zjawisk dotyczących życia małżeńskiego i rodzinnego” wskazują, iż single stanowili w 2008 r. 25% ogółu społeczeństwa¹⁶.

Należy zaznaczyć, że bardziej adekwatne z perspektywy podjętego zagadnienia wydają się wyniki badań „Pokolenie wyżu” przeprowadzanych przez dziennik „Metro” w 2008 r. wśród osób w kategorii wiekowej 24–34 lata wykazujących, że osoby żyjące w pojedynkę w wyniku własnej subiektywnej decyzji stanowią 32% męskiej populacji i 18% żeńskiej¹⁷.

Z kolei deklarowane przez mężczyzn, w ramach aktualnych badań CBOS, motywy wyboru takiego, a nie innego stylu życia to: wolność i niezależność (52%); pogorszenie sytuacji materialnej w momencie założenia rodziny (39%); brak odpowiednich warunków mieszkaniowych; obawa przed nieudanym małżeństwem, czy też spowolnieniem kariery zawodowej. Kobiety „singielki” natomiast wskazywały w tym przedmiocie: w pierwszej kolejności na „obawę przed nieudanym związkiem” (62%); pokrzyżowanie planów życiowych i spowolnienie kariery (47%), w dalszej kolejności „wolność bez ograniczeń”¹⁸.

Wskazane powyżej rezultaty pozwalają niewątpliwie wysunąć wniosek, iż zjawisko singli jest niewątpliwie konsekwencją egotyżacji życia społecznego, co uwarunkowane jest m.in. znaczącym wzrostem podmiotowości w społeczeństwach liberalnych epoki ponowoczesnej, a także zerwaniem dotychczasowej

¹⁴ J. Czernecka, *Wielkomięscy single...*, s. 229–230.

¹⁵ Tamże, s. 230–231.

¹⁶ buziak.pl/pl/singiel-w-statystykach, dostęp: 7.06.2015.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Tamże.

tradycji w szerokim rozumieniu tego słowa, jak też potencjalną deprecjacją sytuacji materialnej w przypadku funkcjonowania już nie w pojedynkę, a we wspólnocie rodzinnej, co stanowi potwierdzenie powyżej przedstawionych rozważań w obszarze etiologii omawianego zjawiska.

Pozytywne i negatywne aspekty stylu życia singla w świetle wyników badań

Styl życia tzw. „singla” jest, jak już wyżej wzmiankowano, przedmiotem zainteresowań przedstawicieli różnych dyscyplin, np. socjologów, psychologów podejmujących w tym obszarze nie tylko rozważania na gruncie czysto doktrynalnym, ale również realizujących badania, których przedmiot stanowią m.in. przyczyny i motywy takiego, a nie innego funkcjonowania, jeśli chodzi o obraną formę życia, wzór, ale również pozytywne i negatywne aspekty funkcjonowania w pojedynkę, co wydaje się być interesujące z poznawczego punktu widzenia, a także użyteczne z perspektywy podjętego tematu – komunikowania się przez takie osoby za pośrednictwem sieci na swoistych portalach społecznościowych określanych tak w języku potocznym, jak i na forum internetu mianem randkowych.

Jeśli chodzi o pozytywne aspekty, to jako główną zaletę życia w pojedynkę badacze wymieniają możliwość kultywowania przez jednostkę w realnym życiu własnego indywidualizmu poprzez zagwarantowanie sobie, w jakimś stopniu, poczucia wolności, niezależności, pełnej swobody itp., a bezpośrednią niejako tego konsekwencją jest podejmowanie w pełni samodzielnych decyzji bez konieczności konsultowania się z partnerem/partnerką i tym samym wzajemnych ustępstw na drodze konsensusu z poczuciem braku odpowiedzialności za drugiego człowieka, o czym wyraźnie pisze J. Czernecka¹⁹. Za istotne w związku z tym należy uznać to, iż funkcjonowanie w pojedynkę wyklucza ryzyko ponoszenia psychicznych kosztów wynikających z emocjonalnego zaangażowania się jednostki w intymną relację, co częściej sugerują mężczyźni niż przedstawicielki płci przeciwnej²⁰. Ponadto bycie singlem, w opiniach osób realizujących ów styl życia, stwarza niemal niczym nieograniczone możliwości dla rozwoju kariery zawodowej i samorealizacji rozpatrywanej chociażby w kontekście rozwoju własnych zainteresowań. Warto jeszcze zaznaczyć, iż realizacja owego stylu życia stanowi optymalne podłoże dla pełnej swobody, jeśli chodzi o preferowane formy spędzania czasu wolnego i podejmowane decyzje odnośnie kręgu towarzyskiego osób w owej sferze²¹. Warto wyraźnie podkreślić, iż owa wolność i swoboda są przez niektórych cenioną

¹⁹ Tamże; J. Czernecka, *Wielkomiejscy single...*, s. 210.

²⁰ E. Mandal, *Kobiecość i męskość*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2003.

²¹ K. Palus, *Zalety i wady życia w pojedynkę w percepcji młodych dorosłych nieposiadających partnera życiowego*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, t. XX: *Zalety i wady życia w rodzinie i poza rodziną*, praca zbiorowa, red. A. Michalska, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2010, s. 62–63.

wartością, jeśli chodzi o sferę seksualną – możliwość przelotnych romansów i wielość partnerów seksualnych²². Niewątpliwą zaletą owego statusu jednostki w kontekście sytuacji rodzinnej jest samodzielność materialna i niezależność finansowa, częściej doceniana przez mężczyzn aniżeli kobiety, co można by tłumaczyć funkcjonowaniem jeszcze do dziś w mentalności społecznej w niektórych kręgach stereotypu patriarchy ponoszącego koszty finansowe utrzymania żony/partnerki i wspólnoty rodzinnej²³. J. Czernecka wskazuje na jeszcze jeden pozytywny tego aspekt, sugerujący pragmatyzm badanych, a mianowicie, że single płci męskiej doceniają częściej niż kobiety swoje poczucie odrębności i niezależności, jeśli chodzi o posiadanie własnego mieszkania, w którym czują się w pełni swobodnie, natomiast singielki uznają za ważne to, że nie muszą sprzątać w swoim własnym lokum po partnerze, mężczyźni zaś najczęściej uważają, iż czynią to tylko wówczas, gdy uznają za słuszne²⁴.

Za najbardziej istotny negatywny aspekt życia w pojedynkę, pociągający za sobą niejako dalsze konsekwencje, należy uznać wskazywany przez singli brak bliskości fizycznej i emocjonalnej (E. Erikson, pisząc o dojrzałości do intymności, rozpatruje ową intymność jako zespolenie fizyczne, więź psychiczną, bliskość i wspólnotę)²⁵. Merytorycznie zasadne wydaje się wysunięcie stwierdzenia, iż dalszą tego bezpośrednią konsekwencją jest (deklarowane przez owe osoby) doświadczanie osamotnienia oraz brak poczucia bezpieczeństwa. To pierwsze odczuwa się chociażby podczas codziennych powrotów do domu, podczas świąt, wakacji czy spotkań rodzinnych bądź towarzyskich, w czasie wolnym, kiedy to wedle norm zwyczajowo przyjętych w społeczeństwie jednostce na ogół towarzyszy osoba bliska, tj. partner/partnerka czy mąż/żona. To drugie z kolei niewątpliwie wiąże się z brakiem poczucia stabilizacji życiowej, która przynajmniej potencjalnie gwarantuje funkcjonowanie we wspólnocie rodzinnej, na której każdemu powinno zależeć, aby czuć się komfortowo i w miarę pewnie.

Innym negatywnym aspektem wynikającym z obrania drogi życiowej w pojedynkę, niewątpliwie mniejszej wagi aniżeli powyżej wzmiankowane, jest – co sugeruje J. Czernecka – trudniejsza niż we wspólnocie rodzinnej organizacja życia codziennego²⁶, wynikająca chociażby z podziału obowiązków przynależnych poszczególnym członkom rodziny, które osoba żyjąca samotnie jest zmuszona realizować sama. Omawiając niniejsze zagadnienie, należałoby wskazać na presję wywieraną przez najbliższe otoczenie na osobę singla, chociaż być może nie zawsze, aby znalazła partnera/partnerkę. Jak słusznie zauważa jeden ze znawców problematyki, częściej doświadczają tego kobiety po przekroczeniu określonej granicy

²² J. Czernecka, *Wielkomiejscy single...*, s. 215.

²³ Tamże.

²⁴ Tamże.

²⁵ Cyt za: L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia: studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wyd. Warex, Toruń 2000, s. 43.

²⁶ J. Czernecka, *Wielkomiejscy single...*, s. 220.

wieku aniżeli mężczyźni²⁷. Z kolei ci ostatni, jak wskazują wyniki empirii, traktowani są np. przez najbliższe otoczenie z dystansem, a nawet pobłażliwością²⁸.

Powyżej przytoczony bilans jest pozytywny, jeżeli rozpatrywać funkcjonowanie jednostki z perspektywy pragmatycznej – przeważają aspekty pozytywne nad negatywnymi. Jednakże uzasadnione wydaje się stwierdzenie, iż sytuacja ta ulega wyraźnej deprecjacji w momencie uzyskania przez singla statusu „osoby w jesieni życia”, tj. przejścia na emeryturę, co wiąże się niewątpliwie z mniejszą bądź większą alienacją społeczną i większym stopniem doświadczania nie tylko poczucia osamotnienia, ale i bezsilności wobec postępującego procesu starzenia się, dysfunkcji w sferze funkcjonowania organizmu i zaistnienia być może większej jak nigdy dotąd potrzeby wsparcia i opieki w chwilach trudnych ze strony bliskiej osoby.

Portale randkowe jako specyficzny sposób komunikacji osób realizujących styl życia w pojedynkę – analiza wyników badań

Badania przeprowadzono wśród 110 użytkowników portali randkowych, takich jak: edarling.pl, sympatia.pl, swatka.pl²⁹. Z tego pierwszego korzysta 2 miliony Polaków i 13 milionów Europejczyków³⁰, portal sympatia.pl zyskał sobie 5 milionów użytkowników³¹, natomiast ostatni z wymienionych 400 tys.³² Można zatem bez wątplenia mówić o swoistym zjawisku społecznym dystynktywnym zarówno dla społeczeństwa sieci, jak też realnego w XXI w.

W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, technikę ankiety, a za narzędzie posłużył kwestionariusz ankiety udostępniony na specjalnie skonstruowanej na użytek owej empirii stronie internetowej, z wyraźnym zaznaczeniem, iż skierowany jest on do zainteresowanych przedmiotem badań internautów użytkujących wyżej wzmiankowane strony, co czyni uzyskany materiał badawczy wiarygodnym (kwestionariusz wypełniali ci, którzy chcieli, a nie musieli uczestniczyć w badaniach). Dobór próby był więc celowo-losowy.

Charakterystyka badanej grupy w kontekście cech socjodemograficznych przedstawiała się następująco:

- nie była ona zróżnicowana pod względem płci, ponieważ kobiety stanowiły 51,1% ogółu badanych (mężczyźni odpowiednio: 49,1%);

²⁷ D. Duch-Krzyszczak, *Małżeństwo, seks, prokreacja* [w:] *Co to znaczy być kobietą w Polsce*, praca zbiorowa, red. A. Titkow, H. Romański, Wyd. IFiS PAN, Warszawa 1995, s. 176.

²⁸ Tamże.

²⁹ Patrz: B. Opyd, *Portale randkowe jako przejaw dążeń socjalizacyjnych singli w opiniach internautów*, praca magisterska – promotor dr Ewa Markowska-Gos, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Instytut Pedagogiki, Rzeszów 2013.

³⁰ www.edarling.pl, dostęp: 7.06.2015.

³¹ www.sympatia.pl, dostęp: 10.06.2015.

³² www.swatka.pl, dostęp: 15.06.2015.

- jeśli chodzi o miejsce zamieszkania, to nieco ponad połowę stanowili mieszkańcy miast (56,4%), mieszkańcy wsi odpowiednio: 43,6%;
- uwzględniając kryterium wieku, można stwierdzić, iż dominowały osoby młode w przedziale wiekowym 18–35 lat, stanowiące 84,3% ogółu (odpowiednio przedział wiekowy: 18–25 lat – 38,2%; 26–30 lat – 32,7%; 31–35 lat – 15,4%); rozkład procentowy wśród osób z pozostałych kategorii wiekowych był następujący: 36–40 lat – 7,4%; 41–45 lat – 3,6%; 46 i więcej lat – 2,7%;
- przyjmując z kolei stan cywilny jako podstawę zróżnicowania, to dominowali kawalerowie/panny (86,3%), ponadto 11% ogółu to rozwodnicy/rozwódki, zaś 2,7% osoby owdowiałe;
- respondenci legitymizowali się względnie wysokim poziomem wykształcenia, ponieważ 61,8% to absolwenci szkół średnich, a 26,4% szkół wyższych (tylko co dziesiąty ankietowany to osoba, która ukończyła tylko szkołę zawodową – 10%, a dwóch badanych miało wykształcenie podstawowe – 1,8%);
- jeśli chodzi o status materialny, to tylko co dziesiąty ankietowany określił go w kategorii „zły” (10%), natomiast 48,1% ogółu postrzegało go jako „dobry”, a 41,9% wyraziło opinię, że jest on „przeciętny”;
- w kontekście statusu społeczno-zawodowego 50% ogółu stanowiły osoby aktywne zawodowo (określające się jako pracujące, drugą pod względem wielkości podgrupę tworzyli studenci (32,7%), natomiast trzecią bezrobotni (15,5%) (2 osoby, tj. 1,8% ogółu to renciści).

Należy uznać za zasadne z perspektywy podjętego tematu przedstawienie uzyskanych wyników w zakresie budżetu czasu wolnego i preferowanych form jego spędzania, a także subiektywnego postrzegania własnej osoby w kontekście kontaktów towarzyskich.

**Tabela 1. Preferowana przez singli forma spędzania czasu wolnego, N = 98 (w %)
(tyle osób zadeklarowało, że posiada wolny czas)**

Lp.	Preferowana forma spędzania czasu wolnego	N	%
1	Surfowanie w Internecie	26	26,5
2	Oglądanie programów telewizyjnych	22	22,4
3	Czytanie książek, czasopism	16	16,3
4	Spotkania ze znajomymi	14	14,3
5	Podróżowanie	11	11,3
6	Uprawianie sportu	9	9,2
	Razem	98	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Na pytanie: czy dysponuje Pan/i czasem wolnym?, zdecydowana większość respondentów udzieliła odpowiedzi twierdzącej (89,1% ogółu), tj. 98 osób. Jeśli chodzi o budżet czasu wolnego, to ich opinie przedstawiały się następująco: 15,3%

uznało, że ma go bardzo dużo, 65,3% stwierdziło, iż jest on wystarczający, natomiast blisko co piąty spośród nich (19,4%) zadeklarował, że ma go bardzo mało.

Preferencje badanych w zakresie form spędzania czasu wolnego przedstawiają się następująco: w pierwszej kolejności wskazali na aktywność w internecie (26,5%); zbliżony odsetek spośród ogółu w wolnym czasie ogląda programy telewizyjne (22,4%). W dalszej kolejności zajmują się czytaniem książek i czasopism (16,3%) oraz poświęcają swój czas znajomym (14,3%). Można zatem stwierdzić, iż oddają się standardowym czynnościom niewymagającym większej aktywizacji jednostki i nakładów finansowych.

Tabela 2. Pozycja singli z perspektywy kontaktów interpersonalnych w świetle ich subiektywnych deklaracji, N = 110 (w %)

Lp.	Pozycja singla w kręgu towarzyskim w świetle subiektywnej deklaracji	N	%
1	Nie mam większych problemów w kontaktach interpersonalnych	74	67,3
2	Jestem typem samotnika, indywidualisty	21	19,1
3	Postrzegany jestem jako tzw. dusza towarzystwa	15	13,6
	Razem	110	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Jeśli chodzi o subiektywne postrzeganie swej pozycji w kręgu towarzyskim, to większość ankietowanych zadeklarowała, że nie ma większych problemów w kontaktach towarzyskich (67,3%). Warto jednakże zauważyć, że niemal co piąty respondent wyraził opinię: „jestem typem samotnika, indywidualisty” (19,1% ogółu), co wskazywałoby, iż osoby te mają jednak pewne trudności w kontaktach interpersonalnych.

Tabela 3. Doświadczanie przez singli poczucia osamotnienia w świetle ich subiektywnych deklaracji, N = 110 (w %)

Lp.	Czy uważa się Pan/Pani za osobę samotną?	N	%
1	Raczej nie	34	31,0
2	Sporadycznie, od czasu do czasu, doświadczam poczucia osamotnienia	30	27,3
3	Raczej tak	26	23,6
4	Zdecydowanie nie	11	10,0
5	Zdecydowanie tak	9	8,1
	Razem	110	100,0

Źródło: opracowanie własne.

W życiu każdego człowieka, niezależnie od statusu określanego poprzez realizowany model życia rodzinnego, bywają chwile, kiedy odczuwa się po-

czucie osamotnienia, co może wynikać np. z wagi zaistniałych problemów czy zintensyfikowanego obecnie tempa życia, kiedy nie zawsze nawet członkowie wspólnoty domowej mają dla siebie czas. Zasadne wydaje się domniemanie, iż większość badanych singli to osoby deklarujące, iż problem osamotnienia ich nie dotyczy, o czym świadczy procentowy rozkład odpowiedzi: zdecydowanie nie (10%), raczej nie (31,0%), sporadycznie, od czasu do czasu towarzyszy, doświadczam poczucia osamotnienia (27,3%). Warto jednakże podkreślić, iż niemal co trzeci badany singiel wyraźnie zasygnalizował, iż czuje się osamotniony – 31,7% ogółu (odpowiednio: zdecydowanie tak – 8,1%, raczej tak – 23,6%).

Tabela 4. Motywy korzystania przez singli z portali randkowych w świetle ich opinii, N = 110 (w %)

Lp.	Motywy korzystania z portali randkowych	N	%
1	Aby poznać nowych ludzi	39	35,5
2	Aby nie czuć się osamotnionym	33	30,0
3	Aby znaleźć życiowego partnera	28	25,5
4	Aby przeżyć niezobowiązującą przygodę	5	4,5
5	Dla rozrywki	3	2,7
6	Aby sprawdzić poziom własnej atrakcyjności	2	1,8
	Razem	110	100,0

Źródło: opracowanie własne.

– Żaden z respondentów nie wskazał na kategorię odpowiedzi: „inny, jaki”.

Na podstawie rozkładu odpowiedzi można wnioskować, że powodem użytkowania portali randkowych jest doświadczanie poczucia osamotnienia, ponieważ 30% ogółu badanych singli wyraziło opinię, iż podejmują ów rodzaj aktywności w sieci „po to, aby nie czuć się osamotnionym”, nieco większy odsetek czyni to, „by poznać nowych ludzi” (35,5% ogółu). Kolejny motyw, na który wskazał co czwarty ankietowany, to znalezienie życiowego partnera (25,5% ogółu).

Aby uzupełnić uzyskany w tym przedmiocie materiał badawczy, skierowano do respondentów następujące pytanie: dlaczego Pan/i zdecydował/a się na taką formę poznawania ludzi? Wyniki prezentuje tabela 5.

Okazuje się, iż połowa ankietowanych przyczyn nawiązywania tego typu kontaktów upatrywała w doświadczaniu poczucia osamotnienia (52,7%). Zbliżony odsetek spośród nich uznał, że to nieśmiałość powoduje, że nawiązują znajomości w sieci na portalach randkowych, a 40% czyni to po to, aby ukryć swoje wady, co z uwagi na specyfikę interakcji międzyludzkich za pośrednictwem internetu wydaje się być zrozumiałe i oczywiste. Za istotne należy uznać

również to, iż 37,3% badanych singli przejawia ową aktywność, ponieważ nie jest zdolna do budowania trwałych związków, na co wyraźnie wskazuje kategoria odpowiedzi: „ponieważ moje związki w rzeczywistości szybko się rozpadają”.

Tabela 5. Motywy nawiązywania przez singli znajomości za pośrednictwem portali randkowych, N = 110 (w %)

Lp.	Przyczyny nawiązywania znajomości na portalach randkowych	N	%
1	Ponieważ jestem nieśmiała/nieśmiały	61	55,5
2	Ponieważ czuję się osamotniony	58	52,7
3	Ponieważ mogę ukryć swoje wady	43	40,0
4	Ponieważ moje związki w rzeczywistości szybko się rozpadają	41	37,3
5	Ponieważ mogę kreować swój wizerunek, który nie zawsze byłby akceptowany	27	24,5
6	Ponieważ mam zbyt mało wolnego czasu, by poznawać ludzi poza internetem	18	16,4
7	Ponieważ chciałbym/chciałabym przeżyć niezobowiązującą przygodę	14	12,7
8	Ponieważ potrzebuję dodatkowych bodźców seksualnych	4	3,6

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki nie sumują się do 100% z uwagi na możliwość wielokrotnego wyboru.

Tabela 6. Zasadniczy motyw korzystania przez singli z portali randkowych a ich pozycja w kręgu towarzyskim w świetle subiektywnych deklaracji, N = 110 (w %)

Lp.		Ogółem		Samotnik		Osoba bez większych problemów		Dusza towarzystwa	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1	Chęć poznania nowych ludzi	39	35,5	3	14,3	29	39,2	7	46,6
2	Osamotnienie	33	30,0	18	85,7	11	14,9	4	26,7
3	Chęć znalezienia partnera	28	25,5	–	–	27	36,5	1	6,7
4	Chęć przeżycia niezobowiązującej przygody	5	4,5	–	–	3	4,0	2	13,3
5	Dla rozrywki	3	2,7	–	–	2	2,7	1	6,7
6	Chęć sprawdzenia poziomu atrakcyjności	2	1,8	–	–	2	2,7	–	–
	Razem	110	100,0	21	100,0	74	100,0	15	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Zestawienie rezultatów w tabeli 6 wskazuje, iż użytkowanie portali randkowych jako formy ucieczki przed osamotnieniem najczęściej dotyczy singli określających się jako samotnicy, indywidualiści (85,7%), natomiast w celach poznawczych ową aktywność przejawiają osoby, co wydaje się być oczywiste, niemające większych problemów w interakcjach z innymi (39,2%) oraz określające, używając języka potocznego, jako „dusze towarzystwa” – 46,6% („samotnik, indywidualista” – 14,3%).

Tabela 7. Zasadniczy motyw korzystania przez singli z portali randkowych a płeć, N = 110

Lp.	Motyw	Ogółem		Kobieta		Mężczyzna	
		N	%	N	%	N	%
1	Chęć poznania nowych ludzi	39	33,5	15	26,7	24	44,4
2	Osamotnienie	33	30,0	14	25,0	19	35,2
3	Chęć znalezienia partnera	28	25,5	25	44,6	3	5,5
4	Chęć przeżycia niezobowiązującej przygody	5	4,5	1	1,8	4	7,4
5	Dla rozrywki	3	2,7	–	–	3	5,5
6	Chęć sprawdzenia swojej atrakcyjności	2	1,8	1	1,8	1	1,8
	Razem	110	100,0	56	100,0	54	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Powyższe rezultaty wyraźnie wskazują, iż mężczyźni zdecydowanie częściej aniżeli kobiety funkcjonują w sieci jako użytkownicy portali po to, by poszerzyć swój krąg towarzyski (odpowiednio: single – 44,4%, singielki – 26,7%), czy też traktują to jako swoistą formę ucieczki przed doświadczeniem poczucia osamotnienia (odpowiednio: 35,2% i 25%). Singielki z kolei podejmują ową aktywność częściej niż mężczyźni w celu znalezienia partnera życiowego (odpowiednio: 44,6% i 5,5%).

Tabela 8. Częstotliwość korzystania przez singli z portali randkowych, N = 110

Częstotliwość korzystania z portali randkowych	N	%
Kilka razy dziennie	22	20,0
Raz dziennie	16	14,4
5–6 razy w tygodniu	26	23,6
3–4 razy w tygodniu	34	31,0
1–2 razy w tygodniu	12	11,0
Razem	110	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Jeżeli chodzi o liczbę portali randkowych użytkowanych przez singli, to 26,4% ogółu ankietowanych (tj. 29 osób) zadeklarowało, że jest użytkownikiem wyłącznie jednego, 51% wyraziło opinię, iż jednocześnie funkcjonuje na dwóch, natomiast 22,6% zaznaczyło aktywność na trzech i więcej portalach.

Tabela 9. Rodzaj danych osobistych udostępnianych w trakcie zawierania znajomości na portalach randkowych, N = 107 (tyle osób zadeklarowało, iż podaje swoje prawdziwe dane)

Lp.	Rodzaj danych udostępnianych w trakcie zawierania znajomości	N	%
1	Cechy charakteru	86	78,2
2	Numer telefonu, gadu gadu, skype, adres e-mail	56	51,0
3	Miejsce pracy/szkoły	42	38,2
4	Dane personalne (imię, nazwisko, data urodzenia)	38	34,5
5	Informacje dotyczące wyglądu	33	30,0
6	Wszystkie powyżej wymienione	20	18,2
7	Adres zamieszkania	18	16,4

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki nie sumują się do 100% z uwagi na możliwość wielokrotnego wyboru.

Analizując rezultaty zawarte w tabeli 9, można wysunąć wniosek, iż największą wagę w trakcie interakcji w sieci na portalu randkowym single przywiązują do cech charakteru (78,2%). W drugiej kolejności za istotne uznali udostępnienie zapoznanej osobie danych identyfikacyjnych umożliwiających kontakt wirtualny czy audiowizualny (takich jak: numer telefonu, gadu gadu, skype, adres e-mail – 51%), w trzeciej zaś informacji dotyczących statusu społecznego rozpatrywanego w kontekście wykonywanego zawodu (rodzaju pracy) czy rodzaju aktywności przejawianej w sferze edukacji (rodzaju szkoły). Warto również przedstawić wyniki (co wydaje się istotne z omawianej perspektywy) w kwestii tego, po jakim czasie trwania interakcji single udostępniają zapoznanej osobie informacje na temat własnej tożsamości. Najczęściej respondenci deklaruowali, iż ma to miejsce po miesiącu (44% ogółu) trwania wirtualnych interakcji. W drugiej kolejności stwierdzili, iż czynią tak po tygodniu od chwili zapoznania się (35,5%), natomiast co piąty badany odpowiedział, iż dochodzi do tego już w dniu zapoznania się (20,5%).

Najczęściej podejmowane przez badanych singli tematy na portalach randkowych to sprawy dnia codziennego (30,0% ogółu) oraz dotyczące przyszłości (24,5%). Warto wyraźnie podkreślić, że tylko co piąty ankietowany wskazał na kategorię odpowiedzi: „o naszych oczekiwaniach wobec potencjalnych kandydatów/kandydatek na partnera/partnerkę”. Ponadto dla 16,4% ogółu respondentów zainteresowania/hobby to istotny przedmiot owego dialogu.

Tabela 10. Tematyka rozmów najczęściej podejmowana przez singli na portalach randkowych, N = 110 (w %)

Lp.	Tematyka rozmów	N	%
1	O sprawach codziennych	33	30,0
2	O przyszłości	27	24,5
3	O naszych oczekiwaniach wobec potencjalnych kandydatów/kandydatek na partnera/partnerkę	22	20,0
4	O naszych zainteresowaniach/hobby	18	16,4
5	O naszych problemach	8	7,3
6	O seksie	2	1,8
	Razem	110	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Ankietowanym zadano pytanie następującej treści: czy nawiązał Pan/i bliską znajomość z osobą poznaną na portalu randkowym w kontekście relacji wirtualnych?, na które 67,3% ogółu udzieliło odpowiedzi twierdzącej (74 badanych).

Kolejne pytanie, istotne z perspektywy podjętego tematu, brzmiało: czy umówił się Pan/i kiedyś na spotkanie z osobą poznaną na portalu randkowym?, na które 49 osób, tj. 44,5% udzieliło odpowiedzi twierdzącej. Uzupełnieniem w tym przedmiocie może być procentowy rozkład odpowiedzi owych 49 ankietowanych, jeśli chodzi o częstotliwość owego spotkania/spotkań, który przedstawiał się następująco: raz – 20,4%; kilkakrotnie – 26,5%; bardzo często – 53,1%.

Tabela 11. Kontakty singli „face to face” z osobą zapoznaną za pośrednictwem sieci a miejsce zamieszkania, N = 110 (w %)

Przenoszenie kontaktów wirtualnych do rzeczywistości	Miasto		Wieś		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%
Nie	28	45,2	33	68,8	61	55,5
Tak	34	54,8	15	31,2	49	44,5
Ogółem	62	100,0	48	100,0	110	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z powyższego zestawienia (tabela 11), to mieszkańcy miast (54,8%) częściej aniżeli osoby mieszkające na terenach wiejskich (31,2%) przenoszą znajomości wirtualne do rzeczywistości, co można by racjonalizować większą anonimowością jednostki w mieście i zintensyfikowaną kontrolą w społeczności wiejskiej.

Tabela 12. Kontakty singli „face to face” z osobą zapoznaną za pośrednictwem sieci a status społeczno-zawodowy, N = 110 (w %)

Przenoszenie kontaktów wirtualnych do rzeczywistości	Ogółem		Student/uczeń		Pracujący		Bezrobotny		Rencista		Emeryt	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Tak	49	44,5	19	53	26	47	3	18	1	50	–	–
Nie	61	55,5	17	47	29	53	14	82	1	50	–	–
Razem	110	100,0	36	100,0	55	100,0	17	100,0	2	100,0	–	–

Źródło: opracowanie własne.

Mając na uwadze przenoszenie znajomości wirtualnych na interakcje „face to face”, zauważa się, że głównie dotyczy to osób aktywnych, tj. uczniów/studentów oraz osób pracujących (warto jednakże zaznaczyć, iż inne kategorie osób wyodrębnione na podstawie powyższego kryterium były nieliczne, tym samym metodologicznie niewłaściwe byłoby poddawanie powyższego zestawienia wyników analizie).

Tabela 13. Kontakty singli „face to face” z osobą zapoznaną za pośrednictwem sieci a wiek, N = 110 (w %)

Przenoszenie kontaktów do rzeczywistości	Ogółem		18–25		26–30		31–35		36–40		41–45		46 i więcej	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Tak	49	45,0	29	69,0	11	31,0	6	55,0	2	25,0	1	25,0	–	–
Nie	61	55,0	13	31,0	25	69,0	11	45,0	6	75,0	3	75,0	3	100,0
Razem	110	100,0	42	100,0	36	100,0	17	100,0	8	100,0	4	100,0	3	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Rozpatrując zagadnienie przenoszenia znajomości wirtualnych do rzeczywistości a wiek badanych, zauważa się, że najczęściej czynią to osoby najmłodsze, tj. 18–25-latkowie (69%), co można by tłumaczyć młodością oraz tzw. otwartością na świat i przewagą orientacji impulsywnej nad racjonalną. Dość często sytuacja ta dotyczy również singli z przedziału wiekowego 31–35 lat (55%, tj. tylko 6 osób) oraz w kategorii wiekowej 26–30 lat (31%).

Zdecydowanie częściej swoje znajomości wirtualne przenoszą do rzeczywistości osoby uznające się za tzw. dusze towarzystwa (87%) czy względnie towarzyskie (46%) niż indywidualiści/samotnicy (10%), którzy najprawdopodobniej napotykają na bariery w kontaktach interpersonalnych (tabela 14).

Tabela 14. Kontakty singli „face to face” z osobą zapoznaną za pośrednictwem sieci a pozycja w kręgu towarzyskim w świetle subiektywnych deklaracji, N = 110 (w %)

Przenoszenie kontaktów do rzeczywistości	Ogółem		Samotnik/ indywidualista		Osoba bez większych problemów w kontaktach		Dusza towarzystwa	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Tak	49	45,0	2	10,0	34	46,0	13	87,0
Nie	61	55,0	19	90,0	40	54,0	2	13,0
Razem	110	100,0	21	100,0	74	100,0	15	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 15. Skutki spotkań singli korzystających z portali randkowych w świecie realnym, N = 49 (w %) (tyle osób przeniosło swoje kontakty wirtualne na spotkania „face to face”)

Lp.	Skutki spotkań w rzeczywistości	N	%
1	Spotykam się do tej pory	37	75,5
2	Spotkałem/spotkałam się i wycofałem się/wycofałam	8	16,3
3	Spotkałem/spotkałam się i druga osoba się wycofała	4	8,2
	Razem	49	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Można wysunąć stwierdzenie, iż znajomości zawarte przez badanych za pośrednictwem portali randkowych należy uznać za wartościowe, z ich subiektywnej perspektywy, skoro aż 75,5% ogółu wyraziło opinię, że spotyka się do tej pory w realnej rzeczywistości z osobą poznaną w taki sposób.

Tabela 16. Motywy decydujące o realnym spotkaniu singli z osobami poznanymi na portalu randkowym, N = 49 (w %) (tyle osób przeniosło swoje kontakty wirtualne na spotkania „face to face”)

Lp.	Motywy decydujące o realnym spotkaniu	N	%
1	Jej/jego osobowość	21	42,8
2	Jej/jego światopogląd, mamy podobne podejście do życia	9	18,4
3	Podoba mi się z wyglądu, na zdjęciach	7	14,3
4	Mamy wspólne zainteresowania	5	10,2
5	Mieszka blisko mnie	4	8,2
6	Jej/jego poziom wykształcenia	3	6,1
7	Jej/jego status ekonomiczny	–	–

Źródło: opracowanie własne.

Nikt nie wskazał na kategorię odpowiedzi: „poziom zaangażowania w sprawy religijne”.

Po raz kolejny uwidacznia się, jak bardzo badani użytkownicy portali randkowych przywiązują wagę nie do wizerunku partnera, ale do jego osobowości, ponieważ w pierwszej kolejności to właśnie ona stanowi zasadniczy motyw ich wzajemnych spotkań już nie w sieci, ale „face to face”, czy też światopoglądu (18,4% ogółu) bądź zainteresowań (10,2%).

Tabela 17. Rodzaj kontaktów utrzymywanych w świecie realnym przez singli zawierających znajomości na portalach randkowych, N = 49 (w %) (tylko osób przeniosło swoje kontakty wirtualne na spotkania „face to face”)

Lp.	Charakter kontaktów	N	%
1	Spotykamy się by miło spędzić czas, np. wyjść do kawiarni, pubu, kina	27	55,1
2	Spotykamy się, by realizować wspólne zainteresowania, hobby	15	30,6
3	Spotykamy się po to, aby zwierzać się sobie i rozmawiać o wspólnych problemach	4	8,2
4	Spotykamy się dla kontaktów seksualnych	3	6,1
	Razem	49	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Zestawienie wyników w tabeli 17 wyraźnie wskazuje, po raz kolejny, iż względy matrymonialne nie stanowią zasadniczego motywu korzystania z portali randkowych przez badanych jego użytkowników, ponieważ najczęściej single spotykają się w realnej rzeczywistości po to, „by miło spędzić czas, np. wyjść do kawiarni, pubu, kina” (55,1% ogółu), czy też po to, by realizować wspólne zainteresowania/hobby (30,6%) – można by to zatem rozpatrywać w kategorii preferowanej formy spędzania czasu wolnego w miłym towarzystwie.

Jeżeli chodzi o użytkowanie portali randkowych rozpatrywane w kontekście potencjalnej szansy na znalezienie partnera życiowego, to tylko 43,6% ogółu respondentów wyraziło pozytywną opinię w tym przedmiocie.

Tabela 18. Szanse znalezienia partnera życiowego na portalu randkowym w opiniach singli, N = 110 (w %)

Szanse znalezienia partnera	N	%
Tak	48	43,6
Nie	28	25,4
Trudno powiedzieć	34	31,0
Razem	110	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Aż 65,4% spośród ogółu respondentów (tj. 72 osoby) poczuło się oszukane przez osobę zapoznaną w sieci i wskazało na następujące tego przejawy: za-

mieszczanie cudzego zdjęcia – 50%; podanie innych cech wyglądu – 34,7%; podanie innego wieku – 4,2%; artykulacja fałszywych zamiarów względem partnera interakcji – 9,7%; kierowanie się zyskiem finansowym – 1,4%.

Zapytano również o pozytywne i negatywne aspekty korzystania z portali randkowych z perspektywy ich użytkowników (zob. tabele 19 i 20).

Tabela 19. Zasadnicze pozytywne aspekty wynikające z użytkowania portali randkowych w opiniach singli, N = 110 (w %)

Lp.	Pozytywne aspekty	N	%
1	Łatwiej nawiązuje się kontakty osobom nieśmiałym	34	31,0
2	Fakt, iż nie jestem oceniany/oceniana po wyglądzie	26	23,6
3	Pozwala nawiązać kontakty osobom samotnym	20	18,2
4	Wygoda, oszczędność czasu	18	16,4
5	Możliwość szybkiego zerwania kontaktu	9	8,2
6	Możliwość wykreowania własnego wizerunku	3	2,6
	Razem	110	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Za istotne, jeśli chodzi o pozytywne aspekty korzystania z portali, należy uznać zwłaszcza dwie kategorie odpowiedzi: „łatwiej nawiązuje się kontakty osobom nieśmiałym” (31,0% ogółu); to, iż „nie jestem oceniany/oceniana po wyglądzie” (23,6%), co niewątpliwie ułatwia kontakty osobom o niskiej samoocenie, świadomym swych kompleksów w interakcjach „face to face”. Tylko 18,2% ankietowanych wyraziło opinię, iż portale randkowe „pozwalają nawiązywać kontakty osobom samotnym”, co stanowi niejako o ich istocie. Ponadto, co wydaje się oczywiste, ankietowani wskazywali na wygodę i oszczędność czasu (16,4%) jako kolejne pozytywne aspekty owej aktywności w sieci.

Tabela 20. Negatywne skutki wynikające z użytkowania portali randkowych w opiniach singli, N = 110 (w %)

Lp.	Negatywne aspekty	N	%
1	Brak pewności odnośnie tożsamości drugiej osoby	76	69,1
2	Zbyt duża liczba użytkowników uniemożliwiająca znalezienie osoby spełniającej moje oczekiwania	17	15,5
3	Strach przed rozczarowaniem	11	10,0
4	Brak bezpośredniego kontaktu z drugą osobą	4	3,6
5	Oszustwa internetowe	2	1,8
	Razem	110	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Najczęściej wskazywanym przez ankietowanych negatywnym aspektem użytkowania portali randkowych jest brak pewności co do tożsamości partnera interakcji (69,1% ogółu). Ponadto co dziesiąty respondent wymienił kategorię odpowiedzi: „strach przed rozczarowaniem”, co wydaje się również ważne dla jakości kontaktów interpersonalnych zarówno w świecie wirtualnym, którego nośnikiem jest internet, jak i w rzeczywistości.

Zakończenie i wnioski

Jednym z rodzajów portali społecznościowych są portale randkowe skierowane, jak sama nazwa wskazuje, do specyficznego kręgu użytkowników – osób, które z różnych powodów poszukują za pośrednictwem sieci np. partnera życiowego, czy też ograniczają się do zawierania znajomości z ciekawymi ludźmi, poszerzając swój krąg towarzyski, czy też czynią to po to, by zmniejszyć poczucie osamotnienia. Potwierdza to również fakt, iż mniej niż połowa ankietowanych wyraziła opinię, iż funkcjonując np. na edarling.pl czy sympatia.pl, można spotkać kogoś, z kim będzie się chciało spędzić resztę czy część życia. Okazuje się, iż tylko co czwarty badany singiel jest aktywny na jednym, a niekiedy na kilku portalach randkowych w celach matrymonialnych, przy czym częściej dotyczy to kobiet niż mężczyzn, którzy aktywność tę motywują z kolei chęcią poznania nowych osób, czy też osamotnieniem.

Przeprowadzona analiza uzyskanych rezultatów jednoznacznie wskazuje, iż wiodące motywy, jakimi kierują się badani single aktywizujący się w owej sferze, to właśnie poznanie kogoś. Bynajmniej nie zawsze ma to być potencjalny partner/partnerka życiowa oraz ucieczka przed osamotnieniem. Warto zaznaczyć, iż zdarza się, iż owe kontakty wirtualne przenoszone są do świata realnego, przy czym nie są to tylko kręgi koleżeńskie, ale często głębsze i wartościowe stosunki, jak np. przyjaźnie. Niewątpliwie wynikać to może z tematyki prowadzonych rozmów, w trakcie których poruszana jest najczęściej problematyka dnia codziennego oraz plany na przyszłość, a w dalszej kolejności także subiektywne oczekiwania wobec osoby zasługującej na miłość singla.

Za interesujące z poznawczego punktu widzenia należy uznać to, iż badani użytkują owe portale, ponieważ za pośrednictwem interakcji wirtualnych przezwyciężają swoją nieśmiałość, czy też kreują swój wizerunek, ukrywając niekiedy wady swego charakteru, co nie jest możliwe podczas stałych kontaktów interpersonalnych „face to face”. Single są świadomi wad wynikających z poznawania kogoś za pośrednictwem portali randkowych, wskazując najczęściej na potencjalne niebezpieczeństwo bycia oszukanym, jeśli chodzi o tożsamość partnera wirtualnych interakcji, czy też na ryzyko przeżycia rozczarowania drugą osobą, co wydaje się być naturalne i oczywiste. Najczęściej wskazywanymi przez badanych singli pozytywnymi aspektami wynikającymi z takiego stylu komunikowa-

nia są: przewyciężanie nieśmiałości, deprecjacja znaczenia wizerunku na rzecz osobowości i oszczędność czasu. Niezależnie od tego, jaką rolę owe portale odgrywają w życiu singli, to niewątpliwie wzbogacają ich samotne życie, dostarczając wrażeń, umożliwiając nawiązanie przyjaźni, stanowiąc tym samym ucieczkę przed osamotnieniem.

Konkludując, należy uznać za zasadne stwierdzenie, iż internet, a zwłaszcza portale społecznościowe, w tym randkowe, jako specyficzna forma komunikacji międzyludzkiej, można rozpatrywać w kategorii swoistego mechanizmu kształtowania się nie tylko kontaktów towarzyskich, ale również tradycyjnej formy życia rodzinnego, tj. małżeństwa, jak też tych alternatywnych, charakterystycznych dla społeczeństwa ponowoczesnego w XXI w., takich jak kohabitacja czy zjawisko singli.

Bibliografia

- Baumann Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wyd. Sic!, Warszawa 2004.
- Beck U., *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wyd. Scholar, Warszawa 2004.
- Bell D., *Coming of Post – Industrial Society, A Venture in Social Forecasting Basic Books*, New York 1973.
- Bouillard M., *Spoleczeństwo konsumpcyjne, jego mity i struktury*, Wyd. Sic!, Warszawa 2006.
- Castells M., *Spoleczeństwo sieci*, przeł. K. Pawluś, M. Marody, J. Stawiński, S. Szymański, WN PWN, Warszawa 2007.
- Conway J., *Doroste dzieci rozwiedzionych rodziców*, Wyd. Logos, Warszawa 2010.
- Czaja S., *Informacja jako podstawa wdrażania zrównoważonego rozwoju [w:] Obszary badań nad trwałym i zrównoważonym rozwojem*, praca zbiorowa, red. B. Poskrobko, Wyd. „Ekonomia i Środowisko”, Białystok–Tallin 2007, s. 293–311.
- Czernecka J., *Wielkomiejscy single*, Wyd. Poltex, Warszawa 2011.
- Duch-Krzystoszek D., *Małżeństwo, seks, prokreacja [w:] Co to znaczy być kobietą w Polsce*, praca zbiorowa, red. A. Titkow, H. Romański, Wyd. IFiS PAN, Warszawa 1995.
- Górska A., Huryn V., *Mediacja w rozwiązywaniu konfliktów rodzinnych*. Wyd. „C.H. Beck”, Warszawa 2007.
- Harwas-Napierała B., *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*, Wyd. Nauk. Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2008.
- Krzysztofek K., Szczepański M.S., *Zrozumieć rozwój: od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych: podręcznik socjologii rozwoju społecznego dla studentów socjologii, nauk politycznych i ekonomii*, Wyd. UŚ, Kraków 2002.
- Mandal E., *Kobiecość i męskość*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Opyd B., *Portale randkowe jako przejaw dążeń socjalizacyjnych singli w opiniach internautów*, praca magisterska – promotor dr Ewa Markowska-Gos, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Instytut Pedagogiki, Rzeszów 2013.
- Palus K., *Zalety i wady życia w pojedynkę w percepcji młodych dorosłych nieposiadających partnera życiowego*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, t. XX: *Zalety i wady życia w rodzinie i poza rodziną*, praca zbiorowa, red. A. Michalska, Wyd. Nauk. UAM, Poznań 2010.
- Pieprzyczna E., *Kobiety żyjące w pojedynkę*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2008.
- Ruszkiewicz D., *Życie w pojedynkę – ucieczka od rodziny czy znak naszych czasów?*, Wyd. WSHE, Łódź 2008.

- Siemaszko A., *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*, Wyd. PWN, Warszawa 1993.
- Stein P., *Być singlem – próba zrozumienia życia singli* [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, przeł. M. Bogunia-Borowska, Kraków 2008.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wyd. Znak, Kraków 2002.
- Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia: studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wyd. Warex, Toruń 2000.
- Zajączkowska M.J., *Rola mediacji wśród sposobów rozwiązywania konfliktów małżeńskich i rodzinnych* [w:] „*Kocha się raz?*”: *miłość w relacjach partnerskich i rodzinnych*, praca zbiorowa, red. W. Muszyński, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2009.

Strony internetowe

- www.edarling.pl, data dostępu: 9.06.2015.
- www.sympatia.pl, data dostępu: 10.06.2015.
- www.swatka.pl, data dostępu: 15.06.2015.

Część III

**RODZINA I SZKOŁA – WSPÓLNE OBSZARY
KSZTAŁCENIA, WYCHOWANIA I OPIEKI**

Part III

**FAMILY AND SCHOOL – COMMON AREAS
OF EDUCATION, UPBRINGING
AND CARE**

dr Zofia Frączek

Uniwersytet Rzeszowski

ALTRUISM AS AN ATTITUDE DESIRABLE FOR SOCIETY – UPBRINGING DEMANDS

ALTRUIZM JAKO SPOŁECZNIE POŻĄDANA POSTAWA – POSTULATY WYCHOWAWCZE

Abstract

Altruism denotes acting for the sake of other people. It is a favor which is conscious, voluntary and selfless. Understood as help, altruism can be offered in different areas of a human's life. Its main idea relies on giving material, informational, emotional and spiritual help. It should be emphasized that altruism is of very universal character, because its fundamental assumption is to care for every human being regardless of their social background, culture or nationality and world outlook. Developing altruistic patterns of behavior among children and youth may be an effective counterbalance to the commonly encountered egoistic relations and growing indifference for the needs of other people. The shaping of altruistic behaviors is a challenge for both parents – natural educators, and teachers – professional educators.

Creating effective educational influence always require a just diagnosis of the start point. This is why in this article, apart from genesis and development of altruism, the author presented opinion of modern youth about this form of human activity. This article shows experience of young people connected with altruism. Practical conclusion for parents and teachers, that may be a proposition to create altruism – shaping influence on children was also presented in this research.

Key words: altruism as a value, upbringing, altruistic behaviors.

Streszczenie

Altruizm jest działaniem na korzyść drugiego człowieka. To wyświadczanie przysługi w sposób świadomy, dobrowolny oraz bezinteresowny. Pomoc altruistyczna może być realizowana w różnych sferach życia. Warto podkreślić, że altruizm ma bardzo uniwersalny charakter, ponieważ wyraża się w trosce o dobro każdej jednostki, bez względu na jej pochodzenie społeczne, przynależność kulturową, narodową czy światopogląd. Rozwijanie altruistycznych postaw dzieci i młodzieży może być skuteczną przeciwwagą dla pełnych egoizmu relacji międzyludzkich, dla narastającego we współczesnym świecie zobojętnienia na potrzeby drugiego człowieka. Kształtowanie postaw altruistycznych jest niełatwym zadaniem, wobec realizacji którego stają dziś zarówno rodzice jako wychowawcy naturalni, jak i nauczyciele – wychowawcy profesjonalni.

Projektowanie skutecznych oddziaływań wychowawczych zawsze wymaga rzetelnej diagnozy stanu wyjściowego. Dlatego też w tekście tym oprócz genezy i rozwoju działalności altruistycznej przedstawiono odniesienie współczesnej młodzieży do tej formy ludzkiej aktywności. Ukazano także doświadczenia młodych ludzi w zakresie realizacji działalności altruistycznej. Zaprezentowano również wnioski praktyczne stanowiące dla rodziców i nauczycieli pewną propozycję dla konstruowania oddziaływań wychowawczych skierowanych na kształtowanie postawy altruistycznej.

Słowa kluczowe: wartość altruizmu, wychowanie, zachowania altruistyczne.

Introduction

Genesis and characteristics of altruism

Altruism as a notion was used for the first time in 1830 by August Comte. The essence of this notion is supported by his famous words: “vivre pour autrui” what means “live for other”. It implies resignation from certain personal rights and replacing them by the duties towards other people. In other words, it is sacrifice of a stronger one for a weaker one¹.

Altruistic actions are closely related to pro-social behavior. E. Aronson explains that altruism is every activity which provides profits to other person and is often connected with some personal costs held by the one who helps². Similar claim is the one by J. Reykowski, who understands altruism as doing somebody a favor in a conscious, voluntary and selfless way. Altruistic actions are organized in order to give someone certain profits, while the giver sacrifices important personal goods³. Altruism means giving somebody help or support in numerous areas: material, physical, informative, moral, motivational and emotional. While describing altruism it is also vital to pay attention to its universal character. It expresses care for every human being regardless of their social background, culture or nationality and world outlook or religion⁴.

Altruism, as conscious voluntary and selfless care for other people, was for the first time appreciated by society in the period called: the New Era (Anno Domini). In ancient times the need to help other people was also comprehensible, however, that help was given to the members of native nation only. Altruism was not meant for enemies, slaves nor people from different countries⁵.

In the era of the new European civilization, the idea of altruism found its reflection in Christianity. This religion implies that love for other people as such is a significant objective of one's life and its essence of human existence. Christianity puts forward the thesis that a human is born to love and this love is a complete fulfillment of the potential that people possess. To continue, in most religions hatred and violence towards other people have been excluded⁶.

Apart from the religious value, the high rank was given to altruism by the humanist dogmas of secular character. They were strongly related to the intellectual and spiritual heritage of the Renaissance⁷. The humanism treasured every human being as the one deserving respect and appreciation. The need of solidarity between the suffering people and giving help to each other were highly val-

¹ M. Łobocki, *Altruizm [w:] Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, red. T. Pilch, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2003, p. 100.

² E. Aronson, *Człowiek – istota społeczna*, WN PWN, Warszawa 2001, p. 449.

³ J. Reykowski, *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*, PWN, Warszawa 1986, p. 27.

⁴ M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Wyd. Impuls, Kraków 2002, p. 85.

⁵ M. Łobocki, *Altruizm a wychowanie*, Wyd. UMCS, Lublin 2004, p. 14.

⁶ *Ibidem*, p. 14–15.

⁷ M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie...*, p. 85.

ued. Spreading these ideas shaped different forms of social care and official support from the state. They were also an important factor in fight against subjection and abolition of racism and colonialism⁸.

Common goals, which united numerous humanist ideologies, were also fulfilled by charity activities and organizations. Basic rule of such activities was providing happiness and well-being to every human being using peaceful means, without violence nor mayhem⁹.

As stated before, today's definition of altruism is connected with conscious, voluntary and selfless help given to people in need¹⁰. Altruism may have different forms that is why various types of it can be distinguished. As far as motivation of a human being is concerned, researchers distinguish three types of altruism: altruism based on normative, empathic and egocentric motivation. Altruism linked with normative motivation derives from conviction of involved person that their norms connected with giving a hand to people in difficult situations are righteous. Altruism based on emphatic motivation, is mainly a result of concern about another person's needs and empathy as well as anxiety to give help. Going further, egocentric altruism is characteristic for a person who is willing to receive individual satisfaction from giving help to others. Such satisfaction is also related to receiving material profits or is intended to gain profit for other person, mainly because of fear of punishment or different kind of unpleasant consequences in case of refusal to help¹¹.

S. Moscovici distinguishes three types of altruism: participating, fiduciary and normative. Participating altruism depends on cooperation of all members of a group. Each person is engaged in generating common good. Each part of a given society takes part in creating stability. This type of altruism can be seen during natural disasters or manifestations. These are circumstances when people are prone to sacrifices which they would never make in an ordinary situation. Characteristic feature of participating altruism is a fact, that it is not directed towards a specific person but to the whole community. The next form of altruism is fiduciary altruism also known as anticipating altruism. Numerous researches have shown that sadness and feeling of guilt stimulate the growth of the need to give help to other people. It is caused by the fact that our own suffering makes us more vulnerable to someone's else misfortune. Fiduciary altruism aims to satisfy one's ego. In a situation when a person feels guilty, giving another person a hand helps to cope with depression. Normative altruism, however, may be called objective altruism. Every society and culture has its own system of values that clas-

⁸ M. Łobocki, *Altruizm a wychowanie...*, p. 15.

⁹ A. Szuster, *W poszukiwaniu źródeł i uwarunkowań ludzkiego altruizmu*, Wyd. Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 2005, p. 16.

¹⁰ M. Łobocki, *Altruizm a wychowanie...*, p. 10.

¹¹ A. Gołąb, *Normy moralne a gotowość do udzielania pomocy innym [w:] Osobowość a społeczne zachowania się ludzi*, ed. J. Reykowski, KiW, Warszawa 1976, p. 235–292.

sifies and divides behaviors into selfish and altruistic ones. Social orders make us feel certain about other people's behaviors. It is about expectations concerning altruistic behavior and separating them from behaviors that break norms. Clear conscience and opinion of other people are the main factors which make every member of society respect these norms¹².

In search for different factors that determine readiness to give help, it is worth noticing that there are certain individual markers that are the drive to pro social behavior. J. Karyłowski took a theory about individual differences within egzo- and endocentric motivation. People with domination of endocentric motivation are less able to notice the needs of others, which is caused by the fact that they see mainly what their partner should need, and not what he really needs. Exocentric altruists are more prone to notice and distinguish the needs of other people. Their efforts to help may be much more adequate to the needs of partner, because they are greatly focused on improving their (a partner's) situation and this is the thing they are primarily concerned about¹³.

Presented types of altruism are not the only ones that exist. It should be emphasized, that none of possible types of altruism can be encountered in its pure form, because every altruistic behavior is always connected with different driving forces, that is motivation. Predominant kind of motivation decides about the type of altruistic behavior is characteristic for a given person.

J. Śliwak described characteristics of psychological structures of personality that are fundamental to altruistic behavior. He described the features that build altruistic personality. According to him a person with altruistic personality:

- has less need of social approval;
- has high social responsibility in the system of accepted norms and trusts other people;
- is interested in social values, helping and equality is very important to them;
- does not have tendency towards manipulating;
- has higher level of moral development;
- has determined their aims in life;
- has a feeling that they direct their life;
- is influenced by religion, which has a central place in their life;
- has a feeling of control over their own behavior and decisions;
- has reasonable self-esteem and does not focus on himself/herself;
- has a low level of fear¹⁴.

Possession of these personal features is not sufficient condition for pro-social behavior. That is why, when predicting altruistic behaviors, very important

¹² S. Moscovici, *Psychologia społeczna w relacji ja – inni*, WSiP, Warszawa 1998, p. 68–73.

¹³ B. Hajduk, E. Hajduk, *O pomocy skutecznej i nieskutecznej*, Wyd. Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2008, p. 121–122.

¹⁴ J. Śliwak, *Osobowość altruistyczna*, Wyd. KUL, Lublin 2001, p. 74–75.

are conditions in which an altruist is. Many researches show that different social factors and situations have influenced people and their decisions when helping others is necessary.

Upbringing to altruism

Altruism is one of universal values. Shaping altruistic behaviors should begin from describing this value to children and youth. Altruism as a value is related to other universal values like: tolerance, carefulness, honesty, hard-working, justice and truthfulness. It is hard to imagine an altruist who would be indifferent to such values and would break them involuntarily. It is impossible to call someone a real altruist, when he/she is full of respect and ready to give help to certain people, and is intolerant and dishonest to other people at the same time¹⁵. That is why activities, which are in line with the idea of altruism are often an integral condition of social and moral order. At the same time, altruism is a significant enrichment and amplification of nearly every universal value¹⁶.

Nowadays altruism is a vital counterbalance for growing feeling of loneliness and indifference as well as disrespect and disdain for others. It should be pointed out that we live in times of brutish wars in the world, spreading xenophobia, there are millions of terminally ill people, there are the homeless and the unemployed, elderly people unable to exist without help. Upbringing to altruism, characterizing this value and shaping altruistic behaviors may surely be an attempt to contradict the enlisted phenomena¹⁷.

Upbringing to altruism in modern world is not an easy because of commonly occurring consumption behaviors and life choices. They rely on the tendency to leading comfortable and easy lifestyle, without any ambitious objectives which would require renouncement and ability to see the future in a perspective way. Consumption behaviors are usually connected with the fall of moral values and dependence on material ones. It leads to nihilism, cynicism and growing number of captivated people with tendencies to addictions like alcohol and drugs¹⁸. The lack of balanced family life does not strengthen altruistic behaviors either, especially among children and teenagers. Nowadays we rarely encounter extended families whose members live together. Such situation in family model significantly limits the possibility of the older generations to give help to the younger ones.

¹⁵ M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie...*, p. 89.

¹⁶ M. Łobocki, *Altruizm a wychowanie...*, p. 35.

¹⁷ *Ibidem*, p. 36.

¹⁸ *Ibidem*, p. 38–39.

Because of the reasons mentioned above, the upbringing to altruism is a very difficult task in modern world. However, it is worth trying. As a result of spreading altruistic upbringing we can weaken the negative aspects of modern civilization afflicting morality and social dynamics¹⁹.

There is a thesis which claims that altruism in upbringing leads to normal development of a human, a group and a society. According to S. Garczyński “societies, in which giving help is common and generous, are more likely to survive the life struggle than societies in which everyone takes care of themselves”²⁰.

While encouraging children and youth to altruistic behaviors it is worth trying a persuasive method. It makes young people aware of the role of selfless help given to other people. It forms a kind of a verbal impact on the moral awareness of youth, based on wide argumentation. At the same time a positive reinforcement should be used, giving examples of young people involved in altruistic behavior. An important supplement to this based on the giving an example method, is assigning the young people a task to give help. This will enable them to put theory into practice because without it all effort would be in vain. Tasks connected with giving help are a reliable method of teaching altruism. Effectiveness of upbringing process as well as upbringing to altruism depends on ability to connect the given methods by both teachers and parents.

Basis of research

Research concerning altruistic behaviors were carried out among varied research populations and by many researchers. There is quite a wide range of scientific literature which describes this kind of research enterprise (the chosen sources – Dąbrowska²¹, Horbaczewski²², Szuster²³, Kanios²⁴, Chrapek²⁵). However, because of social changes and transformations of the human axiology, connected with the growth of consumerism and egoistic attitudes in people, it is still worthwhile to conduct this kind of research. Basing on the results arising from them, it is possible to plan an upbringing model which encourages altruistic behaviors.

¹⁹ *Ibidem*, p. 40–41.

²⁰ S. Garczyński, *O dawaniu*, PWN, Warszawa 1985, p. 99.

²¹ I.E. Dąbrowska, *Dwa miliony wolontariuszy*, „Edukacja i Dialog” 2002, nr 6.

²² D. Horbaczewski, *Nabywanie umiejętności altruistycznych*, „Edukacja i Dialog” 2005, nr 10.

²³ A. Szuster, *W poszukiwaniu źródeł i uwarunkowań ludzkiego altruizmu*, Wyd. Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 2005.

²⁴ A. Kanios, *Spoleczne kompetencje studentów do pracy w wolontariacie*, Wyd. UMCS, Lublin 2008.

²⁵ J. Chrapek, *Dzielmy się miłością*, „Wychowawca” 2010, nr 2.

Effectiveness of shaping altruistic behaviors within the young is determined by proper description of the initial state – the perception of altruism by youth and their experience connected with altruistic activity.

In relation to this, the research which had the following aims was conducted:

Theoretical and cognitive aim: finding out the youth's opinion about altruism and determining if they have developed altruistic behaviors themselves;

Practical and introductory aim: finding a practical way to implement altruism into the lives of the young, showing possibilities of shaping altruistic behaviors in process of upbringing. Those conclusions may be interesting for parents, head teachers and teachers as well as other people involved in the process of preparing the young generations to function in the society. Conclusions can be useful in the optimization of upbringing effects.

To find out how the perception of altruism functions among the young people, how it forms and whether they have altruistic behaviors, the research based on diagnostic survey method was made. The research was carried out from April 2015 to June 2015. The choice of subjects was random. 100 people – students of junior high schools in Rzeszów took part in research. Respondents are of 13 to 16 years of age. The choice of respondents at this age is determined by the fact that those people are entering higher level of functions in the society. In the immediate future they will become adults and by their moral behavior and social sensitivity, majorly, they will be shaping relations among people in their families, at work and in wider social areas. 57% of respondents were female and 43% – male.

The questionnaire was used as the research instrument. It contained 25 questions- and these were: structured questions, open questions and questions which enabled respondents to suggest their own answer.

The following problems were analyzed in this research:

- What are students' opinions about altruism as a desired social behavior?
- Do respondents have altruistic behaviors? And if they do, towards who and how they present it?

The hypothesis was following: It is assumed that the majority of asked youth has problems with defining what altruism is, at the same time the majority of respondents believes that altruistic behavior is desirable. It is also assumed that not many of respondents are involved in altruistic activities.

The results presented below do not contain all data gained from the research. The author presents the chosen data, which is significant for verification of research hypothesis. Because of the limitation of text's length, not all data was presented in charts.

Youth towards altruism – results of research

At the beginning there was an attempt to find out how students understand a notion “altruism”. Information on this issue were taken from the answers to the following question: “Do you know what altruism is?”

From answers of respondents we can assume that a small number of pupils – 15%, admit that they do not know what altruism is, while 85% declare understanding of this notion.

Respondents were also asked to interpret the notion “altruism”. According to the received answers they were qualified to groups:

- high level of understanding “altruism” – when a pupil gave an answer similar to the definition which exists in literature, with three the most important factors of this kind of behavior (conscious, voluntary and selfless help);
- medium level of understanding “altruism” – when pupil gave at least one factor of altruistic help (or gave an example of altruistic behavior);
- low level of understanding “altruism” – when pupil gave a wrong answer or wrote that he did not understand this notion. To this group were also qualified those pupils who said that they do understand notion, but they did not provide any explanation.

Research results show that only 17% of the questioned students have high level of understanding the given notion. As an example the following answers can be quoted:

- “Altruism means to give help without hesitation, of one's own free will and expects nothing in return”;
- “Altruism is a behavior connected with giving selfless and conscious help in a voluntary way”.

50% of the questioned pupils have medium level of understanding “altruism” and here are examples that illustrate this fact:

- “Altruism is a voluntary and selfless help”;
- “Altruism means to give help in a selfless way”.

Students who represent low level of understanding the analyzed notion were a group of 33%. 15% of them claimed that they do not understand the given notion and 18% of respondents did not take an attempt to explain “altruism”, they defined it incorrectly or gave an evasive answer.

The questioned youth were also asked to assess altruism as a social value. Research results are presented in diagram 1 – “Students opinions of altruism as a social value”.

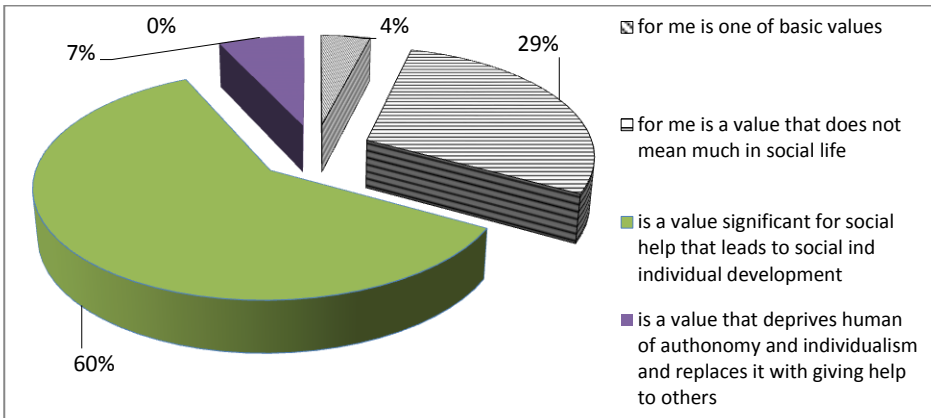


Diagram 1. Students opinions of altruism as a social value

Source: Results of author's researches.

The collected results show that most of the questioned people (64%) assess altruism as an important social value. They claim that altruism leads to social and individual development (60%), they also admit that altruism is one of basic values (4%). Among respondents, there were also those who believe that, unfortunately, altruism as a value does not have great meaning in social life (29%), and even divests human of autonomy and individualism for taking up activities for other people (7%).

The respondents were also asked why, in their opinion, people have altruistic behaviors. Answers are presented in diagram 2 – “Motives of altruistic behaviors in respondents' opinion”.

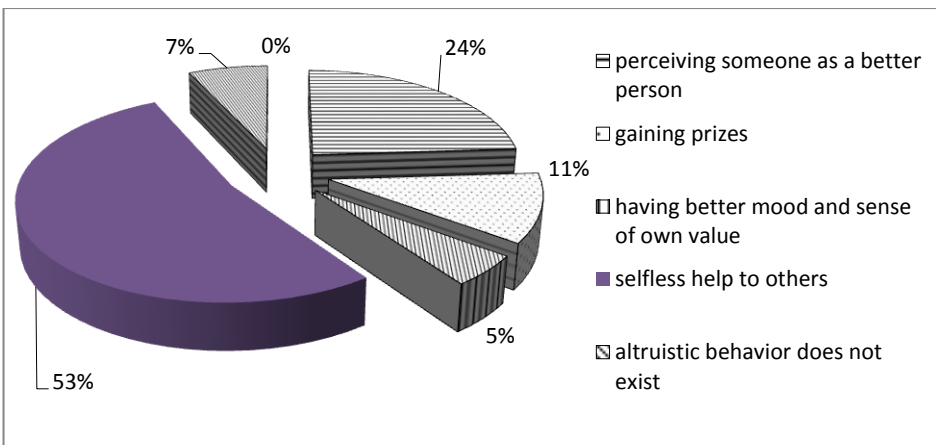


Diagram 2. Motives of altruistic behaviors in respondents' opinion

Source: Results of author's researches.

The analysis of the data in diagram 2 shows that most of the questioned people (53%), believe that people take up altruistic behaviors selflessly, with noble impulse, just because they want to give help to other people.

In opinion of 40% respondents, altruistic activities are connected with ego-centric motives of people. It is about the desire to be perceived by the society as a better person (24%), to have better mood and self – esteem (5%) or to gain prize (11%). 7% of the asked people believe that altruistic activities do not exist.

To deepen the problem of altruistic behavior motives, pupils were asked another question: “What in your opinion is the most common factor that makes people act in altruistic way?” Results are presented in diagram 3 – “Factors of altruistic behavior in youth opinion”.

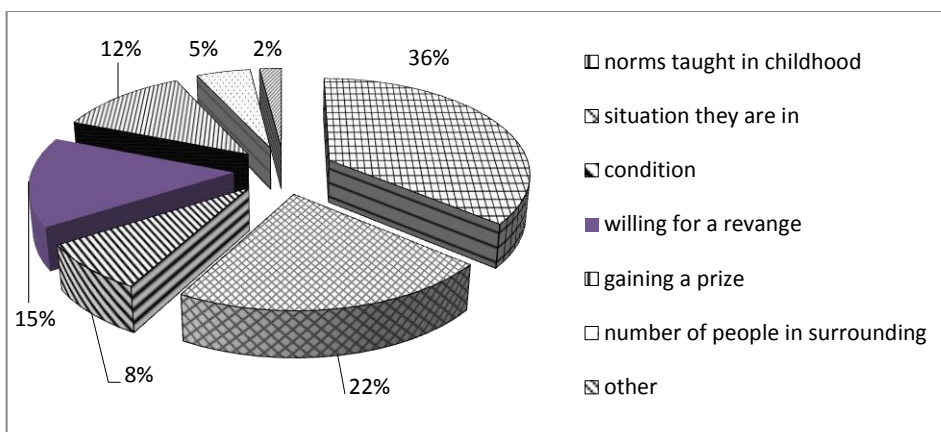


Diagram 3. Factors of altruistic behavior in youth opinion

Source: Results of author's researches.

Presented results show that according to predominant number of respondents (36%), people act in altruistic way because of norms according which they were brought up and situation they are in (22%). In respondents' opinion waiting for a return (15%), mood (12%), number of people around (8%) and willing to receive a prize (5%).

The young people were also asked about meaning of different social environments in shaping altruistic behavior. In respondents' opinion the greatest influence on altruistic activities has one's family. This is what claims 54% of youth. However, 29% believes that very important is the local environment. It should be emphasised that 4% thinks that school is one of the most influential social environments and plays a great role in shaping pro-social personality among people. In results of research there was also the answer saying that: “Nothing has influence on shaping such behavior”.

An essential aspect of the research was to find out if youth have altruistic behaviors, that is why in the questionnaire the following question occurred: “Do you help other people selflessly, voluntary and consciously?”

The received answers show that most of the respondents (62%) has altruistic behaviors, while 9% declares that they do not give such a help. Some of students did not give any answer to this question. There were also evasive answers like: “It depends”, “I try” or “Not always successfully”.

Young people who declared having altruistic behaviors gave the following answers:

- “I help, because this is what my parents taught me to do”;
- “I help, because it gives me feeling of being necessary for someone”.

Respondents who does not have altruistic activities claim:

- “I do not help, I do not want to”;
- “I do not help, I do not need it”.

To make results of research complete, students were also asked to whom they give selfless, voluntary and conscious help. From example responds given in the questionnaire pupils could choose many options.

Results show that most of the respondents (62%) give altruistic help to the members of their families. Frequently the youth choose to help their friends (57%) and 29% claims that they give conscious, selfless and voluntary help to the unknown people.

Altruistic help can be given in many different spheres. Altruism means not only material help but also moral one or psychological support. In connection with this fact students were asked “How do you give help selflessly, voluntary and consciously?” Answering to this question respondents could also choose among the given answers.

The results show that most of the respondents help other people within the emotional sphere: by showing sympathy and cordiality – 43% and friendship – 33%. Also, students give help in the sphere of motivation: by cheering somebody up – 41%. In the physical sphere respondents give altruistic help to the ill people – 28%, in accidents – 30% or they help people in need (sharing food) – 15%. Some of the respondents – 25% claim that they give money to the people in need. Among other responds, there also occurred such as the following: “I take part in charity activities”, “I take part in collecting food”, “I take part in activities organized by Caritas”, “I give clothes to PCK collections”.

Summation and conclusion

Altruism is a significant social value which highly influences human behavior. People can either be open to the needs of others or be focused on themselves and on their own profits. Nowadays, altruistic behaviors is particularly important

when dealing with the social problems such as unemployment, poverty, spreading consumerism and growth of social anomalies. The final results of the research show that 33% of respondents have huge problem with defining the notion of altruism, while 50% present a medium level of its understanding. Therefore, it reinforces the part of hypothesis, in which the author assumed that most of the questioned youth has problems with defining what the term altruism really means.

The majority of respondents (64%) recognizes the social meaning of altruism as a value, which is affirmed by another assumption of hypothesis, which says that majority of respondents perceives altruistic actions as socially desired, however, it should be emphasized that more than 30% belittle altruism.

40% of respondents believe that egocentric motives are the cause of altruistic behaviors. It means that they do not believe in selflessness and honesty. According to the students, important role in having altruistic behavior social norms taught in childhood and significant place of shaping altruism is family.

In hypothesis, the author assumed that not many of the respondents are involved in altruistic activities. The results show that majority of the youth claim that they present altruistic behavior (62%), but mostly, which needs to be emphasized, the most frequent recipients of such behavior are members of their families. The youth is less likely to offer help to the unknown people (29%). It is worth noticing that respondents do not see educational institutions as important ones in the process of upbringing and shaping altruistic behaviors. Only 4% of pupils choose school as a place where these behaviors can be developed.

Developing and changing human behavior is a complex and difficult process because human behaviors are determined by hierarchy of human values. The process of their shaping starts within family and school environment. Significant influence on the hierarchy of values have also peers and other environments, which are not connected with neither a family nor school. It should be accentuated that family influence upon upbringing starts from the very first days of a child's life and that is why it is so permanent. Its effectiveness depends on the upbringing awareness of parents as natural educators. Apart from the upbringing awareness the activity connected with the influence of upbringing on children and youth is also significant. It refers to behaviors that can be shaped, including altruism.

The obtained results allow to formulate some practical conclusions, showing diversity of shaping altruistic behavior in the upbringing process. They may be used by parents and teachers – the professional educators:

- shaping pro-social behaviors (including foundations of altruism) should start with upbringing activities about axiology of children and youth, teaching how to recognize values. The upbringing process needs to contain explanation of the meaning of values in human life as well as explanation of basic notions like: altruism, tolerance, freedom, justice, responsibility;

- the next step in upbringing process is connected with development of emotional involvement of children and youth, respect for universal values. As examples can be given important social and historical events as well as examples of people's behavior – their loyalty to moral rules which is worth imitating;
- significant stage in creating attitude is to create situations for children and youth in which they can develop experience of expressing pro-social behavior;
- teachers should notice that in didactic and upbringing process provided by educational institutions, development of children is connected not only with their intelligence but also with emotional sphere (creating basis of axiology);
- because of the power of family's influence on children it is worth developing pedagogical culture of parents, their knowledge and abilities in the conscious shaping axiology of children and youth;
- special attention should be paid to the necessity of setting a good example to pupils by teachers and parents. They need to be a behavioral model showing how to respect values and having pro-social behavior, including altruism activities.

As the final conclusion, it is worth saying that altruism is significant as a value in both moral and universal contexts, as well as a worthy social behavior. It is also a vital condition of the social order and the foundation of the sense of safety in relations between people.

Bibliography

- Aronson E., *Człowiek – istota społeczna*, WN PWN, Warszawa 2001.
- Chrapek J., *Dzielimy się miłością*, „Wychowawca” 2010, nr 2.
- Dąbrowska I.E., *Dwa miliony wolontariuszy*, „Edukacja i Dialog” 2002, nr 6.
- Garczyński S., *O dawaniu*, PWN, Warszawa 1985.
- Gołąb A., *Normy moralne a gotowość do udzielania pomocy innym* [w:] *Osobowość a społeczne zachowania się ludzi*, ed. J. Reykowski, KiW, Warszawa 1976.
- Hajduk B., Hajduk E., *O pomocy skutecznej i nieskutecznej*, Wyd. Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2008.
- Horbachewski D., *Nabywanie umiejętności altruistycznych*, „Edukacja i Dialog” 2005, nr 10.
- Kanios A., *Spoleczne kompetencje studentów do pracy w wolontariacie*, Wyd. UMCS, Lublin 2008.
- Łobocki M., *Altruizm a wychowanie*, Wyd. UMCS, Lublin 2004.
- Łobocki M., *Altruizm* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, red. T. Pilch, Wyd. Akademickie Zak, Warszawa 2003.
- Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Wyd. Impuls, Kraków 2002.
- Moscovici S., *Psychologia społeczna w relacji ja – inni*, WSiP, Warszawa 1998.
- Reykowski J., *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*, PWN, Warszawa 1986.
- Szuster A., *W poszukiwaniu źródeł i uwarunkowań ludzkiego altruizmu*, Wyd. Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 2005.
- Śliwak J., *Osobowość altruistyczna*, Wyd. KUL, Lublin 2001.

dr Magdalena Parzyszek

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

RODZINA MIEJSCEM PRACY CZŁOWIEKA NAD DOSKONAŁOŚCIĄ MORALNĄ

THE FAMILY AS A PLACE OF A PERSON'S WORK ON MORAL EXCELLENCE

Streszczenie

W niniejszym tekście skoncentrowano się na doskonałości moralnej i rodzinie jako miejscu, w którym człowiek nad nią pracuje. Podjęto zagadnienie doskonałości życia, która wywodzi się z warstwicowej teorii wychowania. Następnie uwzględniono jej trzy podstawowe ujęcia, czyli: doskonałość fundamentalną, doskonałość chrześcijańską i doskonałość charyzmatyczną. Całość została osadzona w rzeczywistości rodzinnej, która winna wychowywać do najwyższych wartości, dzięki którym człowiek może odczytać sens swojego życia.

Słowa kluczowe: rodzina, doskonałość moralna, doskonałość fundamentalna, doskonałość chrześcijańska, doskonałość charyzmatyczna.

Abstract

The present paper focused on moral excellence and the family as a place of a person's work on it. The questions of life excellence, the notion that stems from Stratified Theory of Education, were raised. Next, its three substantial dimensions were taken into consideration: fundamental excellence, Christian excellence, and charismatic excellence. All this was set in the reality of the family who should educate its members to pursue the highest values, which could enable them to understand the meaning of their lives.

Key words: family, moral perfection, perfection fundamental, Christian perfection, excellence charismatic.

Zagadnienia wprowadzające

Człowiek jest istotą rodzinną i jako taka istota „spełnia swoje istnienie w kontekście potrójnego odniesienia do rodziny: rodzi się (w sensie narodzin biologicznych) w sposób najbardziej godny i ludzki w rodzinie; w rodzinie, w której otrzymał życie (rodzinie pochodzenia), rodzi się powtórnie do życia duchowego, człowieczego; w rodzinie, którą sam zakłada (w rodzinie prokreacyjnej), nadaje swemu życiu ostateczny kształt, sens i wartość”¹.

¹ J. Wilk, *Pedagogika rodziny*, Lublin 2016, s. 15.

Rodzina jest zatem miejscem formacji człowieka, pracy nad sobą, kształtowania postaw i szkołą wszelkich cnót. Jest wreszcie miejscem, w którym człowiek zbliża się do najwyższych wartości i żyjąc nimi, osiąga doskonałość.

W literaturze przedmiotu nie ma wielu definicji, czym jest doskonałość. Z pomocą przychodzą nam głównie nauki teologiczne. I tak w teologii duchowości pojęcie doskonałości „dotyczy bytu, przymiotu bytów i działań. Szczytowy poziom i kryterium miary wszelkiej doskonałości wiązano zawsze z Przyczyną, z Absolutem, z Bogiem. Wszystkie inne byty o tyle są doskonałe, o ile uczestniczą, uobecniają i odzwierciedlają doskonałość Boga. (...). Otrzymany dar doskonałości bytu i działań stanowi jednocześnie powołanie i zadanie ustawicznego rozwoju, który osiąga się przez doskonalenie się w miłości Boga, ludzi i świata”².

Doskonałość życia wyprowadzona z teorii warstwicowej

Ks. Z. Mościcki³, mówiąc o doskonałości życia ludzkiego, wychodzi od warstwicowej teorii wychowania zapoczątkowanej przez W. Flitnera, pogłębianej przez S. Hessena, a rozwiniętej przez S. Kunowskiego. Wyróżnia pięć okresów rozwojowych, którym odpowiada pięć warstw psychofizycznych. I tak najpierw kształtuje się warstwa biologiczna, a później psychologiczna, socjologiczna, kulturologiczna i wreszcie światopoglądowa⁴.

Strukturą rozwojową warstwy biologicznej jest temperament związany z podłożem neurofizjologicznym, gruczołami dokrewnymi, z postawą uczuciową i wrodzonymi dyspozycjami.

Strukturą warstwy psychologicznej jest indywidualność stanowiąca układ cech, dyspozycji, zainteresowań i zdolności. W swych rozważaniach ks. Z. Mościcki wskazuje na to, iż „jedną stroną indywidualności jest skierowanie się na wyodrębnienie siebie od innych przez podkreślenie jakiejś cechy specyficznej, której inni nie mają w takim stopniu, a drugim aspektem wytwarzanie określo-

² W Słomka, H. Wejman, *Doskonałość* [w:] *Leksykon duchowości katolickiej*, red. M. Chmielewski, Lublin–Kraków 2002, s. 213, 215.

³ Ks. Zygmunt Mościcki urodził się 25.04.2913 r. w Łukowie w rodzinie Edwarda i Mariany. 22.08.1932 r. wstąpił do Wyższego Seminarium Duchownego w Janowie Podlaskim. 26.06.1938 r. otrzymał święcenia kapłańskie z rąk ks. biskupa Henryka Przeździeckiego. W 1949 r. rozpoczął studia na Wydziale Filozofii Chrześcijańskiej KUL. Magisterium otrzymał w 1951 r. na podstawie pracy *Religia a kultura według Christophera Dawsona*. Doktorem filozofii został w 1959 r., pisząc pracę *Człowiek i kultura w historiozofii Spenglera* pod kierunkiem dziekana Wydziału Filozofii o. prof. Alberta M. Krąpca. Zmarł 19.03.1988 r.

⁴ Por. Z. Mościcki, *Pojęcia wstępne dotyczące życia wewnętrznego i duchowości* [w:] *Teoria duchowości. Kurs życia wewnętrznego*, Łuków 1983, s. 1 (maszynopis w zbiorach autorki).

nego typu psychicznego: intelektualisty, sentymentalisty, woluntarysty, altruisty, intro- czy ekstrawertysty⁵.

Człowiek jako istota społeczna realizuje swe powołanie we wspólnocie osób. W rzeczywistości społecznej daje siebie i swe uzdolnienia oraz czerpie dla siebie i realizuje się przez uspołecznienie. Tak więc strukturą rozwojową warstwy socjologicznej jest charakter jako zespół trwałych cech i dyspozycji psychicznych, tak wrodzonych, jak i nabytych, oraz wypracowanie nastawienia woli w kierunku działania moralnego. To właśnie charakter wnosi stabilizację postaw i konsekwencję działania według przyjętych zasad⁶.

W spontanicznym uwrażliwieniu jednostki na wartości zawarte w wytworach kultury wyższej, zwłaszcza duchowej, wyraża się warstwa kulturolologiczna. Na jej fundamencie tworzy się osobowość człowieka rozumiana przez ks. Z. Mościckiego jako ogół cech, jakie jednostka rozwinęła w sobie, dążąc do ideału życia zgodnie z postulatami moralności i zasadami światopoglądu. Kształtuje się ona w odniesieniu do umiłowanych ideałów i w realizowaniu określonych wartości oraz w ciągłym dialogu z osobami, dzięki którym dochodzi się do zrozumienia własnej woli, znaczenia i powołania. Ma charakter twórczy i rozwija się dzięki przeżywaniu wartości duchowych⁷.

Najwyższą warstwą rozwojową jest warstwa czysto duchowa. W niej, jak przekazuje autor, dokonuje się synteza światopoglądowa i dojrzewa postawa duchowa człowieka. „Rozumność staje się mądrością w szukaniu prawdy i dobra, myśl pogłębiona metafizycznie otwiera się na poznanie Boga, a wola połączona ze zdolnością wartościowania umacnia się w miłości Najwyższego Dobra i dążeniu do zjednoczenia z Bogiem”⁸. W momencie gdy warstwa światopoglądowa sięgnie najwyższych wartości duchowych, wytwarza swoistą doskonałość człowieka, której najwyższym wyrazem jest świętość⁹.

Ujęcia doskonałości moralnej wg Z. Mościckiego

Pierwszym zadaniem jest dążenie do dojrzałości. Praca ta zakłada pewien ideał życia, do jakiego człowiek ma dążyć i wedle którego ma orientować własne działania. Dlatego też mówiąc o doskonałości moralnej, należy uwzględnić jej trzy podstawowe ujęcia, czyli: doskonałość fundamentalną, doskonałość chrześcijańską i doskonałość charyzmatyczną.

⁵ Tamże, s. 2.

⁶ Tamże.

⁷ Por. tamże, s. 3.

⁸ Tamże.

⁹ Por. M. Parzyszek, *Księżdz Zygmunt Mościckiego harmonia między duchowością a wychowaniem* [w:] *Biografie nauczycieli i pedagogów*, red. R. Skrzyniarz, G. Bujak, K. Kołtuniewicz, Lublin 2013, s. 117–118; por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1997, s. 164–203.

Rodzina miejscem kształtowania doskonałości fundamentalnej

Dzisiaj młodzi ludzie często powtarzają, że życie jest tak krótkie, że należy żyć całą jego pełnią. Sytuacja społeczna na świecie pokazuje, jak wiele narodów i ludów oczekuje wyzwolenia od wojen, ucisku, przemocy, nienawiści, braku porządku. Człowiek nie może stać w miejscu. Idzie naprzód albo się cofa, tak jak organizm nie może zatrzymać się na drodze wzrostu lub śmierci, podążając za głosem natury. I to jest rytm życia biologicznego, ale rytm życia wewnętrznego, duchowego jest inny. Skierowany ku nieskończoności poznania, czynienia dobra, ku osiągnięciu pełni doskonałości i nieśmiertelności. Sokrates np. odczuwał we własnym sercu daimoniona, który wiodł go ku prawdzie i ku dobru¹⁰, a św. Augustyn – Mistrza Wewnętrznego, którym jest sama żywa prawda¹¹. W związku z tym wolno chyba twierdzić, że każdy człowiek ma w sobie ukrytego geniusza, którego należy odkryć, aby uświadomić sobie osobiste powołanie. I tu należy dostrzec tajemnicę głębi bytu i egzystencji, za które należy wziąć odpowiedzialność¹².

Człowiek jako istota świadoma własnych czynów i wolna w swym działaniu może rozwijać porządek świata, ale także może go burzyć. Sensowność życia ludzkiego wyraża się w takiej współpracy człowieka z prawami natury, która prowadzi do rozwoju tegoż życia, do szczęścia, do wolnej twórczości. A to oznacza skierowanie na wyższą wartość. Działanie człowieka nie jest wolne w sensie absolutnym, ponieważ jest uzależnione np. od stanu zdrowia, warunków życia, stanu psychicznego, ale jest wolne na tyle, że człowiek może wybierać różne

¹⁰ Największym dobrem człowieka jest panowanie nad sobą (*enkrateia*), por. G. Reale, *Słownik oraz skorowidz głównych pojęć związanych z filozofią grecką* [w:] *Historia filozofii greckiej*, t. 5, tłum. E.I. Zieliński, Lublin 2002, s. 72. *Enkrateia* to panowanie nad sobą w stanach przyjemności i bólu, w trudnościach, w naporze impulsów i namiętności. Jest to zatem panowaniem nad „zwierzęcą” naturą człowieka. Stanowi to istotę wolności człowieka – *eleutheria*. Człowiek ją posiadający panuje nad własnym ciałem i instynktami. Z terminów: *enkrateia* i *eleutheria* Sokrates wyprowadza pojęcie *autarkii*, por. tamże, s. 37, czyli autonomii cnoty i człowieka cnotliwego. Pojęcie *autarkii* charakteryzują dwa aspekty: niezależność w stosunku do potrzeb i podniet fizycznych dzięki kontroli ze strony rozumu (*psyche*) i to, że sam rozum wystarcza do osiągnięcia szczęścia. Panowanie nad sobą nie jest oddzielną cnotą, ale podstawą wszelkich cnót (Ksenofont). Mający ją człowiek posiada wewnętrzne prawo, *daimonion*, por. tamże, s. 50; 1994, s. 331–336, umiar i stałość. Nabycie tych cech wymaga wyrzeczenia i trudu, ponieważ „bogowie nie udzielają śmiertelnym prawdziwych dóbr bez trudu i uczciwego wysiłku”, W. Jaeger, *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, tłum. M. Plazie, H. Bednarek, Warszawa 2001, s. 606.

¹¹ Źródłem poznania jest wewnątrz człowieka. Tu spotykamy się z problemem istnienia Boga. Stałość, wieczność i konieczność prawd prowadzi nas do wniosku, że wypływają one z Boga i że tylko obecność Boga może nam w pełni wytłumaczyć fakt naszej myśli. Rzeczywistym więc nauczycielem jest tylko Bóg, „Mistrz Wewnętrzny”: Poznanie Prawdy może nastąpić tylko przez zetknięcie się z nią, kto się z Prawdą nie styka, ten jej nie poznaje. Ponieważ Bóg jest Prawdą absolutną, w procesie poznania kontakt poznającego z Bogiem jest absolutnie konieczny.

¹² Por. E. Albińska, *Odpowiedzialność* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. III, Warszawa 2004, s. 773; Jan Paweł II, *Evangelium vitae*, Częstochowa 1995; Jan Paweł II, *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich*, Lublin 2008; Paweł VI, *Humanae vitae*, Wrocław 1999.

możliwości, może działać na swoją korzyść, stając się lepszym czy doskonalszym, lub marnować swoje możliwości.

Dlatego też za najważniejsze na tym etapie należy uznać takie ustawienie woli, które pozwoli dobrze działać, powiększając dobro świata i własne szczęście, które w tym miejscu zaczyna się schodzić z rozwojem duchowej natury.

Uzasadniając określenie doskonałości fundamentalnej, należy odnieść się do samej natury rozumnej człowieka, która „zmierza w porządku osobistym do rozwoju wyższych funkcji duchowych i ich integracji, a w porządku społecznym do wysokiej kultury współżycia, odpowiedniej twórczości i realizacji wyższego porządku społecznego opartego na sprawiedliwości”¹³. Człowiek przyjmuje jako swoje różne wartości zaspokajające jego potrzeby, tak indywidualne, jak i społeczne. W związku z tym należy wskazać na tyle porządków prawidłowości działania, ile istnieje podstawowych dziedzin życia i wartości im odpowiadających.

Z. Mościcki wymienia takie prawidłowości, jak:

1. Prawidłowość fizjologiczna, która skierowana jest na utrzymanie zdrowia, rozwój życia fizycznego, obejmująca „zasady higieny, normy wytrzymałości i nieprzeciążania systemów trawienia, krążenia, napięcia mięśni i całego układu nerwowego – sposoby ćwiczeń fizycznych, metody relaksu, wypoczynku, rehabilitacji, leczenia itp.”¹⁴

2. Prawidłowość ekonomiczna, czyli prawidłowość skierowana na dobrobyt własny i innych. Winna ona polegać nie tylko na gromadzeniu dóbr materialnych, ale takim „wytwarzaniu i takiej dystrybucji, by każdy człowiek mógł zaspokoić swoje materialne potrzeby i nie krzywdzić innych”¹⁵. Tak rozumiana prawidłowość ekonomiczna obejmuje różne dziedziny współpracy, wytwarzania, wymiany, dystrybucji, jak też różne zakresy współdziałania, np. w zakresie rodziny, związków zawodowych, spółek, wspólnoty narodowej czy międzynarodowej oraz ogólnoludzkiej. Widać tu bardzo szeroko rozumiane tło społeczne, pewien dynamizm związany z przystosowaniem do nowych warunków życia. I to wymaga specjalnego wychowania w kierunku podejmowania działań pod kątem dobra wspólnego i sprawiedliwości społecznej, a nie pod kątem wyłącznie własnych korzyści.

3. Prawidłowość techniczna, która apeluje o potęgowanie sił człowieka w celu skutecznej pracy, a z drugiej strony o oszczędzanie sił, czasu i środków, tak by człowiek po zaspokojeniu własnych potrzeb życiowych mógł uzyskać jak najwięcej swobodnego czasu na pracę twórczą. „Celem zasadniczym techniki jest usprawnienie i spotęgowanie działań, zdobycie panowania nad przyrodą, przewyciężanie czasu i przestrzeni, a w dalszym znaczeniu zdobycie panowania nad sobą samym, nad żywiołami własnej natury poprzez rozwijanie odpowied-

¹³ Z. Mościcki, *Doskonałość moralna jako osobiste zadanie człowieka* [w:] *Wprowadzenie w życie supraorganiczne*, cz. I, Łuków 1970, s. 181.

¹⁴ Tamże, s. 181–182.

¹⁵ Tamże, s. 182.

nich sprawności. Prawidłowość techniczna oznacza optymalny sposób wykonania pracy przy użyciu dostępnych sobie narzędzi i środków. Tę samą pracę można wykonać z mniejszym lub większym nakładem sił i czasu w zależności od inteligencji człowieka i zasobu środków. Ma ona duże znaczenie w wyzwaniu człowieka od różnych rodzajów ograniczeń, służy wolności i panowaniu nad określonymi procesami, wiąże się z darem umiejętności i roztropności, wymaga znajomości narzędzi i sposobów posługiwania się nimi¹⁶.

4. Prawidłowość skierowana na Prawdę, umożliwiającą człowiekowi współpracę z prawami przyrody, z innymi ludźmi w celu uporządkowania dziedziny poznania poprzez syntezę światopoglądową. W tej prawidłowości chodzi o poprawność logiczną wyrażającą się w twórczości naukowej i kontaktach łączonych z wyrażeniem, przekazywaniem i wymianą myśli¹⁷.

5. Prawidłowość psychicznego kontaktu i oddziaływania. Kultura współżycia społecznego wymaga rozpoznania charakteru ludzi, sposobów odpowiedniego podejścia do nich, by ich nie zrazić, nie wprowadzać w niepokój, a tym samym nie utrudniać współżycia społecznego. Regulatorem tej prawidłowości jest miłość, życzliwość, uprzejmość, otwarta postawa na potrzeby drugich połączona z gotowością służenia. Trzeba w tym miejscu uświadomić sobie, że tu nie chodzi tylko o kodeks przyzwoitego zachowania się, ale o psychologiczne prawa dotyczące powstawania, tłumienia czy rozładowywania emocji. Powierzchnowość w relacjach się nie sprawdza, gdyż głębsze kontakty między ludźmi wymagają otwarcia się na potrzeby innych, autentycznej życzliwości, gotowości okazania pomocy w razie potrzeby, poszanowania sfery intymnej drugich. I to jest bardzo trudnym zadaniem dla każdego, ponieważ współczesny człowiek nie dojrzał jeszcze do wyższej kultury współżycia i dlatego wybiera drogę izolacji¹⁸.

6. Prawidłowość prawno-organizacyjna. Z jednej strony dotyczy postępowania zgodnie z przepisami prawnymi i nadania czynnościom charakteru prawnorządowego, a z drugiej polega na osiąganiu sztuki organizowania, urządzania, rządzenia, projektowania, wydawania praw. Ich celem jest przeprowadzenie procesów integracyjnych, a więc jednoczenie i wiązanie osób w określone organizacje, instytucje oraz wiązanie elementów rzeczowych i ideowych w konkretne syntezy i systemy. Chodzi tu o prawidłowy sposób postępowania i działania w określonym ustroju społecznym, określonej instytucji lub w ramach konkretnego systemu prawnego lub politycznego, w którym człowiek żyje i kontaktuje się¹⁹.

7. Prawidłowość moralna skierowana na realizację Najwyższego Dobra, w którym tak jednostka, jak i społeczność osiągają najwyższy stopień integracji, doskonałości wyrażającej się w pełnej harmonii działań. Przywołana prawidłowość moralna opiera się na „znajomości prawa naturalnego i boskiego i na po-

¹⁶ Tamże, s. 183.

¹⁷ Por. tamże, s. 183–184.

¹⁸ Por. tamże, s. 184–185.

¹⁹ Por. tamże, s. 185.

stępowaniu zgodnym z normami tego prawa. Nad prawem ludzkim stanowionym istnieje prawo naturalne wyrażające się w rozumnym i celowym kierowaniu naszych działań i czynności ku wyższym wartościom, ku sprawiedliwości, ku dobru ogólnemu, ku temu wszystkiemu, co rozwija naszą rozumną naturę, ulepsza człowieka i jego życie społeczne, przynosi optymalne rozwiązanie na rzecz dobra ogólnego lub duchowego. (...). Prawdliwość moralna skierowana na najwyższy cel stanowi najwyższą instancję integracyjną działań człowieka, a jej wykładnikiem podmiotowym jest sumienie. (...). Ta wewnętrzna busola aksjologiczna jest wyrazem naturalnej tendencji człowieka, jako istoty rozumnej, ku realizacji wartości, ku wewnętrznej integracji, a zarazem ku zachowaniu porządku moralnego warunkującego rozwój i szczęście duchowe człowieka zarówno w porządku osobistym, jak i społecznym. Ma ona charakter powszechny i ponadczasowy, bo kieruje się na Dobro Najwyższe, Transcendentne i obowiązuje wszystkich ludzi”²⁰.

8. Prawdliwość estetyczna zogniskowana na poznaniu i realizowaniu piękna, które bazuje na prawdzie, dobru i miłości. To, co dobre, zjednoczone, a więc zintegrowane prawidłowo, nadaje zdolność promieniowania i blasku, na które jest wrażliwa ludzka psychika. Prawdziwe piękno zakłada prawdę, dobro i jedność. Jest ono wyrazem doskonałości, a więc pełnej integracji osobowej na płaszczyźnie moralnej i duchowej²¹.

Dlatego można powiedzieć, że najpełniejszym człowiekiem jest człowiek oddany całkowicie służbie najwyższych wartości duchowych i osiągający integrację na płaszczyźnie duchowej. Ów szczyt doskonałości wymyka się etyce fundamentalnej opierającej się na rozumie i celach osiągniętych przez człowieka. Gdy chcemy ująć ideał doskonałości w całej rozciągłości, nie możemy nie uwzględnić pewnych treści wiary, która nie stanowi dziedziny obcej czy odewanej od życia, lecz dogłębnie je przenika.

Rodzina miejscem kształtowania doskonałości chrześcijańskiej

Rodzina jest miejscem świadectwa dawanego słowem, stylem zachowania, atmosferą w niej panującą²². Jest miejscem odkrywania świata wartości i uznawania ich za własne, a także rozwijania nie tylko w wymiarze cielesnym (por. KKK 2221)²³, ale także w wymiarze duchowym (por. KDK 52). Jedną z najwyższych wartości jest sprawiedliwość. Realizowana w porządku osobistym ma stworzyć typ człowieka uczciwego, spełniającego swoje obowiązki rodzinne,

²⁰ Tamże, s. 186.

²¹ Por. tamże, s. 186–187.

²² Por. J. Wilk, *Pedagogika rodziny...*, s. 69–73.

²³ Por. Jan Paweł II, *Adhortacja apostołska Familiaris consortio*, 36, Wrocław 1994.

społeczne, osobiste, otwartego na potrzeby drugich, a w porządku społecznym ma zbudować taki ustrój i taki system praworządności, w którym każdy miałby zapewnione należne prawa.

Ideał życia chrześcijańskiego sięga dalej, choć bazuje na sprawiedliwości, uczciwości i praworządności. „Chodzi tutaj o podniesienie człowieka na wyższy poziom życia duchowego w oparciu o wykorzystanie głębszych potencjalności ludzkiej natury duchowej i o zbawcze moce łaski Bożej będącej wyrazem oddziaływania niewidzialnego pola Miłości Bożej przenikającej człowieka”²⁴.

Życie chrześcijańskie zakłada wyższy poziom integracji duchowej człowieka, a doskonałość chrześcijańska zakłada coś więcej niż ideał człowieka uczciwego, czyli sprawiedliwego. Przyjmuje ona oddanie się Chrystusowi, tak że człowiek przestaje należeć do siebie, nie chce pełnić własnej woli oraz przestaje żyć sam. I to stanowi tajemnicę życia człowieka, która przekracza ludzkie doświadczenie i pojmowanie umysłowe. Istota tego życia polega „na naśladowaniu Chrystusa, odrywaniu się od wszystkich przywiązań, wyobrażeń, poglądów, które utrudniają lub przekreślają wewnętrzny kontakt z Chrystusem”²⁵. I to jest pierwszy warunek wyzwolenia ducha i zbawczego spotkania z Chrystusem.

Drugim warunkiem jest zrozumienie i uznanie kodeksu ewangelicznego, czyli przedstawienie się na nową skalę wartości, która wydaje się być paradoksalna. Zamiast szukać dobrobytu, przyjemności, radości, uznania, panowania, odwetu, karze szukać ubóstwa, poniżenia, cierpliwości w znoszeniu prześladowań czy służeniu innym.

Zatem na doskonałość chrześcijańską należy patrzeć przez pryzmat konkretnych zadań. Praca nad ich realizacją nie idzie tylko w kierunku wewnętrznym, osobistym, ale ma wymiary horyzontalne. Zmierza bowiem do przekształcania życia i środowiska. To pokazuje, że doskonałość osobista zostaje ściśle związana z określonym powołaniem życiowym, z realizacją zadań społecznych, odpowiedzią na znaki czasu i podejmowaniem wyzwań.

Rodzina miejscem kształtowania doskonałości charyzmatycznej

Miłość rodzinna winna być bezinteresowną służbą i oddaniem, a postawa czynnej miłości znajduje swoje uzasadnienie w odkrywaniu w człowieku Chrystusa. I tu widać, że przekracza ona krąg rodzinny, otwierając się na wszystkich ludzi, stając się szkołą cnót społecznych i wspólnotą miłości²⁶. Pojawia się tu pewna trudność. Mianowicie doskonałość chrześcijańska jako życie w miłości Boga i bliźniego nie jest czymś jednoznacznie określonym. Jest ogólną orientacją myśli

²⁴ Z. Mościcki, *Doskonałość moralna jako osobiste zadanie człowieka...*, s. 188.

²⁵ Tamże, s. 189.

²⁶ Por. M. Parzyszek, *Rodzina w nauczaniu kardynała Stefana Wyszyńskiego. Aspekt pedagogiczny*, Lublin 2013, s. 113.

i działań skierowanych na Chrystusa, ale nie ujawnia, jak należy Go naśladować, w jaki sposób realizować zasadę miłości bliźniego. Szczególnie ważne jest poznanie własnego powołania i podjęcie decyzji w czasach pewnego chaosu, w jakim żyjemy. Dawne sposoby myślenia czy działania wydają się być przestarzałe, a autorytety zawodne. W związku z tym doskonałość chrześcijańska również przechodzi pewien kryzys. Trudno jest pracować nad sobą, rozbudzać w sobie gorliwość, znaleźć zrozumienie dla ideału miłości. Życie chrześcijańskie wymaga przystosowania się do nowych zadań oraz nowych czasów i w tym co nowe – wierności natchnieniom i powołaniu. Natchnienia te idą po linii naszych uzdolnień naturalnych i zadań, jakie przed nami stoją, a domagają się ich podjęcia i realizacji. Ten rodzaj natchnienia ma charakter charyzmatyczny. Te dary (charyzmaty) określają kierunek działań i sposoby wykonywania zadań. „Dokoła tych zadań i uzdolnień kształtuje się linia naszego powołania życiowego obejmującego nie tylko wybór określonego zawodu, stanu, funkcji społecznej, ale też i specyficzny teren działań na płaszczyźnie życia religijnego, moralnego”²⁷.

W kształtowaniu się tej doskonałości znaczącą rolę odgrywa wola i zdolność rozpoznawania dobrych natchnień. Jak zauważa Z. Mościcki, „nie zawsze natchnienia występują wyraźnie ani też nie łatwo dają się rozpoznać. Większość ludzi nie odczuwa żadnych natchnień i kieruje się jedynie zwykłym rozeznaniami opartym na poczuciu obowiązku i rozsądkowej motywacji według zdobytego doświadczenia życiowego. W sytuacji konfliktowej kieruje się raczej instynktem samoobrony, względem na dobro rodziny, jej potrzeby życiowe, ale też i poczuciem obowiązku, solidarności narodowej, miłości ojczyzny. Wycucie impulsów duchowych i natchnień zjawia się raczej w wolnej i twórczej sferze działania, a zwłaszcza wtedy, gdy człowiek umie się zagłębić w świat samych możliwości twórczych, gdy wyrabia w sobie wrażliwość na wartości duchowe i widzi możliwości ich realizacji. Każda twórcza i samodzielna praca wiąże się z duchowymi impulsami i natchnieniami, które nie muszą mieć charakteru religijnego lub moralnego. Tego charakteru nabierają one, gdy człowiek zwraca się do najwyższych wartości duchowych, gdy odczuwa ich apel i rozpoznaje możliwości ich realizacji”²⁸.

Tak więc o wartości życia nie decydują sukcesy, ale postawa, wola skierowana na najwyższe wartości. Sukcesy życiowe zależą od warunków zewnętrznych, ale postawa życiowa zależy od nas samych.

Ku podsumowaniu

Miarą wielkości człowieka jest postawa otwartości na świat ducha gotowa do największych poświęceń. Ale poświęcenie ma swoje granice, „granice sensowności i wartości, powinno być kierowane roztropnością i poczuciem odpo-

²⁷ Z. Mościcki, *Doskonałość moralna jako osobiste zadanie człowieka...*, s. 197.

²⁸ Tamże, s. 198.

wiedzialności za siebie i za innych, tak żeby w ostatecznym rozrachunku było kierowaniem ku życiu, a nie ku śmierci, ku wyzwoleniu, a nie ku niewoli, ku umocnieniu ducha, a nie ku osłabieniu. Dlatego też ofiara z życia wymaga pewnej dojrzałości duchowej”²⁹. W tym skierowaniu na najwyższe wartości odnajduje człowiek sens i wartość swojego życia, szczęście, a tego wszystkiego może nauczyć się w rodzinie. Kierunek postępu duchowego wyznacza hierarchia wartości, poczynając od fundamentalnych, a zwracając się ku wartościom najwyższym. Doskonałość fundamentalna, jak już zostało powiedziane, uwarunkowana jest prawidłowością działań obejmującą wszystkie ważniejsze dziedziny życia. Są one wyrazem konieczności współdziałania czynności życiowych w kierunku ich podporządkowania najwyższemu dobru moralnemu człowieka. Wyodrębnione powyżej osiem kierunków prawidłowości składa się na pełną kulturę czynu i umożliwia utworzenie pewnej syntezy prawidłowości działań. Taki ideał życia, oparty na prawidłowości działania, zgodny jest z zasadą dobierania właściwych środków do celu.

Ideał życia chrześcijańskiego opiera się na zasadach Ewangelii i wprowadzania człowieka w łączność z Chrystusem, która przejawia się w sposobie motywacji i orientacji opartej na wierze i miłości. Ma on wymiar osobisty, jako że jest to uświęcenie własnego życia, jak również społeczny, gdyż chodzi o współdziałanie.

Odczytując znaki czasu, duch prawdziwej religijności prowadzi do doskonałości charyzmatycznej. Ta z jednej strony opiera się na wolnych porывach ducha i twórczych natchnieniach, a z drugiej wychodzi na spotkanie z nowym duchem czasu i skutecznie odpowiada na pojawiające się wyzwania.

Bibliografia

- Albińska E., *Odpowiedzialność* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. III, Warszawa 2004, s. 773–780.
- Jaeger W., *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, tłum. M. Plazie, H. Bednarek, Warszawa 2001.
- Jan Paweł II, Adhortacja apostolska *Familiaris consortio*, Wrocław 1994.
- Jan Paweł II, *Evangelium vitae*, Częstochowa 1995.
- Jan Paweł II, *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich*, Lublin 2008.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1997.
- Mościcki Z., *Doskonałość moralna jako osobiste zadanie człowieka* [w:] *Wprowadzenie w życie supraorganiczne*, cz. I, Łuków 1970, s. 177–215.
- Mościcki Z., *Pojęcia wstępne dotyczące życia wewnętrznego i duchowości* [w:] *Teoria duchowości. Kurs życia wewnętrznego*, Łuków 1983, s. 1–14.
- Parzyszek M., *Księżda Zygmunta Mościckiego harmonia między duchowością a wychowaniem* [w:] *Biografie nauczycieli i pedagogów*, red. R. Skrzyniarz, G. Bujak, K. Kołtuniewicz, Lublin 2013, s. 117–131.

²⁹ Tamże, s. 202.

- Parzyszek M., *Rodzina w nauczaniu kardynała Stefana Wyszyńskiego. Aspekt pedagogiczny*, Lublin 2013.
- Paweł VI, *Humanae vitae*, Wrocław 1999.
- Reale G., *Słownik oraz skorowidz głównych pojęć związanych z filozofią grecką* [w:] *Historia filozofii greckiej*, t. 5, tłum. E.I. Zieliński, Lublin 2002.
- Słomka W., Wejman H., *Doskonałość* [w:] *Leksykon duchowości katolickiej*, red. M. Chmielewski, Lublin–Kraków 2002, s. 213–217.
- Wilk J., *Pedagogika rodziny*, Lublin 2016.

dr Sławomira Pusz

Uniwersytet Rzeszowski

WYCHOWANIE DO TWÓRCZOŚCI W TEORII I PRAKTYCE EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

EDUCATION FOR CREATION IN THE THEORY AND PRACTICE OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Streszczenie

Artykuł prezentuje pokrótce historię rozwoju myśli wychowania do twórczości, przedstawiając postacie najbardziej zasłużonych polskich pedagogów i psychologów, którzy wnieśli istotny wkład w rozwój dyscypliny zwanej pedagogiką twórczości. W treści zawarte są także odniesienia do praktyki wychowania do twórczości ze szczególnym uwzględnieniem edukacji wczesnoszkolnej. Wskazuje na uwarunkowania prawne aktualnej praktyki pedagogicznej w zakresie działań rozwijających postawę twórczą uczniów klas I–III oraz prezentuje wyniki badań myślenia twórczego w poszczególnych aspektach: płynności, giętkości i oryginalności myślenia oraz wrażliwości na problemy. Test badający zdolność myślenia twórczego zastosowano wobec 204 uczniów klas III oraz 10 nauczycieli uczących w tych klasach. Analiza badań wykazała, że uczniowie prezentują średni poziom myślenia twórczego, pomimo że tylko w 1 klasie nauczyciel stosował dodatkowy program stymulujący kreatywność i twórczość uczniów.

Słowa kluczowe: wychowanie do twórczości, badanie kreatywności, płynności, giętkości, oryginalności myślenia wśród uczniów edukacji wczesnoszkolnej.

Abstract

The article presents briefly a history of the development of education for creation thought, presenting the figures of the most distinguished Polish educators and psychologists who have made a significant contribution to the development of the discipline called pedagogy of creativity. In the contents there are also references to the practice of education for creativity with special emphasis on the early childhood education. I point to the legal conditions of the current educational practices in activities developing creative attitude of pupils from classes I–III, and present the results of creative thinking in different aspects: fluency, flexibility and originality of thinking and sensitivity to the problems. The test study exploring the ability of creative thinking was conducted amongst 204 students in 3rd classes and 10 teachers who teach in these classes. The analysis indicated that the students represent the average level of creative thinking despite the fact that only 1 teacher used the additional program stimulating creation and creativity of the students.

Key words: education for creation, examination of creativity, fluency, flexibility, originality of thinking among pupils of early childhood education.

Wprowadzenie

Twórczość jako wartość w wychowaniu zaczęto w Polsce dostrzegać już w połowie XX w. i już wówczas znaczący pedagodzy i psychologowie zaczęli postulować o obecność tej istotnej wartości w kształceniu. Aczkolwiek już w okresie międzywojennym w latach 20. i 30. Kazimierz Kornilowicz we współpracy z Heleną Radlińską stworzył podwaliny koncepcji twórczości. Wprowadzając do polskiej pedagogiki społecznej pojęcie pomocy w tworzeniu, K. Kornilowicz, jeszcze przed Carlem R. Rogersem czy Abrahamem H. Maslowem, stał się prekursorem rozwijania kreatywności wśród młodzieży. Postulował, aby kształtować u młodych ludzi twórczą orientację życiową, którą postrzegał jako złożoną kategorię dynamiczną o charakterze procesualnym; orientacje życiowe będące wypadkową czynników endogennych i egzogennych, np. takich jak: motywacja, styl poznawczy, typ osobowości, oraz różnorodnych doświadczeń indywidualnych. Autor koncepcji postulował kształtowanie postaw twórczych w ramach organizowanych warsztatów, na których stosowane byłyby metody aktywizujące i zabawowe¹.

Bohdan Suchodolski² ukazywał twórczość jako najistotniejszą formę działalności ludzkiej, to dzięki twórczości zabawa staje się ekspresją własnych przeżyć i doznań, a nie tylko standaryzowaną rozrywką, a praca zyskuje nowy sens, stając się sposobem na życie, a nie tylko trudem i źródłem zarobkowania. Psycholog Zbigniew Pietrasiński propagował wiedzę o twórczości w *Myśleniu twórczym*, a Jan Zborowski i Jerzy Kujawiński idee rozwijania twórczości przekładali na język działań nauczycieli, tworząc zasady dotyczące rozwijania twórczości wśród uczniów i podając wiele ciekawych rozwiązań do zastosowania w pracy pedagogicznej³. Nie sposób nie wspomnieć Witolda Dobrołowicza, autora jednego z pierwszych podręczników z zakresu psychologii twórczości⁴, czy Stanisława Popka koncentrującego się głównie na zdolnościach i twórczości plastycznej⁵.

Po okresie transformacji w Polsce wraz z upowszechnianiem idei pedagogiki humanistycznej tematyka twórczości zaczęła wzbudzać coraz większe zainteresowanie wśród pedagogów i psychologów. Przytaczając nazwiska najbardziej zasłużonych dla propagowania tematyki twórczości, nie sposób pominąć Edwarda Nęc-

¹ A. Cudowska, *Edukacja twórcza jako wspomaganie dziecka w rozwoju – mit czy rzeczywistość?* [w:] *Edukacja dziecka – mity i fakty*, red. E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska, Białystok 2010, s. 31–33.

² B. Suchodolski, *O działalności twórczej*, „Studia Pedagogiczne” 1976.

³ Z. Pietrasiński, *Myślenie twórcze*, Warszawa 1969; J. Zborowski, *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*, Warszawa 1986; J. Kujawiński, *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, Warszawa 1990.

⁴ W. Dobrołowicz, *Psychologia twórczości w zarysie*, Warszawa 1982.

⁵ S. Poppek, *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*, Warszawa 1978.

ki, Krzysztofa J. Szmidta⁶ oraz w odniesieniu do kreatywności dzieci w młodszym wieku szkolnym Danuty Czelakowskiej, Renaty Stawinogi, Krystyny Bielugi⁷. To tylko przykładowo wybrane osoby wnoszące ogromny wkład w badanie procesu twórczości, analizę czynników rzutujących na poziom kreatywności jednostek czy tworzenie narzędzi do badania myślenia dywergencyjnego i kreatywności językowej jako wskaźnika charakterystycznego dla zdolności myślenia twórczego. Należałoby jeszcze wspomnieć o testach do badania postaw twórczych, a więc narzędziach badających szersze dyspozycje twórcze jednostki. Pierwszy to kwestionariusz twórczego zachowania KANH skonstruowany przez S. Popka⁸ oraz skala postaw twórczych versus odtwórczych stworzony przez Katarzynę Krasoń⁹.

W stronę praktyki – prawne uwarunkowania i programy rozwijające aktywność twórczą uczniów edukacji wczesnoszkolnej

Inne podejście do rozwijania twórczości dzieci i młodzieży można także dostrzec w zmianach, jakie nastąpiły w uwarunkowaniach prawnych wyznaczających kierunki rozwoju edukacji. Najistotniejszym dokumentem, na którym opiera się kształcenie dzieci w szkole podstawowej, jest *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*. Aktualnie obowiązująca podstawa programowa¹⁰ spośród ośmiu celów kształcenia dla edukacji wczesnoszkolnej w niej zawartych zaleca: „zapewnienie dziecku przyjaznych, bezpiecznych i zdrowych warunków do nauki i zabawy, działania indywidualnego i zespołowego, rozwijania samodzielności, (...) ekspresji plastycznej, muzycznej i ruchowej, aktywności badawczej oraz działalności twórczej”. Pierwszy tej rangi dokument wydany przez MEN, w którym zostało podkreślone znaczenie twórczej ekspresji dzieci oraz zobligowano pedagogów do rozwijania postawy twórczej dzieci, został podpisany 23 grudnia 2008 r. i obowiązywał od 1 września 2009 r. Wśród zalecanych warunków i sposobów realizacji treści dotyczących edukacji w klasach I–III zawartych w *Podstawie programowej* znajduje się odniesienie do rozwijania u uczniów uzdolnień poprzez stwarzanie im warunków do ich twórczej działalności. Prawne uwarunkowania stają się asumptem do tworzenia nowych programów kształcenia kła-

⁶ Por. E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2005; K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007.

⁷ Por. D. Czelakowska, *Stymulacja kreatywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2005; R. Stawinoga, *Twórczość językowa dziecka w teorii i praktyce edukacyjnej*, Lublin 2007; K. Bieluga, *Rozpoznawanie i stymulowanie cech inteligencji oraz myślenia twórczego w domu i szkole*, Kraków 2009.

⁸ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007, s. 33.

⁹ Por. K. Krasoń, *Skala postaw twórczych versus odtwórczych. Podręcznik do testu w wersji dla szkoły podstawowej klas I–III*, Kraków 2011.

¹⁰ Rozporządzenie MEN z dn. 30.05.2014 r., DzU z 18.06.2014, poz. 803, zał. nr 2.

dających nacisk na rozwijanie aktywności twórczej uczniów. Spośród programów przeznaczonych dla edukacji wczesnoszkolnej programem wychowania do twórczości są programy autorstwa K.J. Szmidta, J. Bonar *Żywioty: lekcje twórczości w nauczaniu zintegrowanym*¹¹, *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci* J. Zborowskiego¹², *Kolorowe zadania: ćwiczenia wspierające rozwój zdolności twórczych dzieci w młodszym wieku szkolnym*, część 1 i 2 M. Tockiej¹³, *Krok... w kierunku kreatywności. Program stymulowania twórczości na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej* M. Jąder¹⁴, *Podróż. Skarby. Przygoda. Podręcznik i program rozwijania twórczości, samoświadomości oraz dyspozycji autokreacyjnych dzieci klas I–III* J. Uszyńskiej-Jarmoc¹⁵.

Poza wymienionymi programami nauczania wychowania do twórczości także te programy kształcenia realizowane na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej odnoszą się w mniejszym bądź większym stopniu do kształtowania postawy twórczej i rozwijania aktywności twórczej uczniów. Spośród obecnej na rynku bogatej oferty wydawniczej analizowałam cztery programy dopuszczone przez MEN do użytku szkolnego, dostosowane do nowej podstawy programowej, do których należą: *Razem w szkole – program edukacji wczesnoszkolnej*, którego autorkami są J. Brzózka, K. Harmak, K. Izbińska, A. Jasiocha, W. Walenta, wydawnictwa WSiP, *Kolorowa klasa – program*, którego autorkami są A. Mitoraj-Hebel, K. Sirak-Stopińska, M. Jarząbek, B. Zachodny, K. Sabbo, wydawnictwa Operon, J. Faszliszewskiej *Odkrywam siebie. Ja i moja szkoła* oraz *Nasza klasa*, którego autorami są E. Misiorowska oraz C. Cyrański¹⁶. Analizie zostały poddane tylko przykładowe, losowo wybrane programy edukacji wczesnoszkolnej. Każdy z przeanalizowanych programów uwzględnia rozwijanie u uczniów postawy twórczej, kreatywności, gdyż autorzy są do tego zobligowani przez podstawę programową obowiązującą od 1 września 2009 r. Najbardziej innowacyjne wydają się być *Kolorowa klasa* wydawnictwa Operon i *Odkrywam siebie. Ja i moja szkoła* wydawnictwa MAC Edukacja. Programy te pozwalają na usunięcie jednej z podstawowych barier twórczości, o których pisze K. Szmidt¹⁷, związanej z celami i treściami nauczania i wychowania.

¹¹ Por. K.J. Szmidt, J. Bonar, *Żywioty: lekcje twórczości w nauczaniu zintegrowanym*, Warszawa 1998.

¹² Por. J. Zborowski, *Rozwijanie aktywności...*

¹³ Por. M. Tocka, *Kolorowe zadania: ćwiczenia wspierające rozwój zdolności twórczych dzieci w młodszym wieku szkolnym*, cz. 1 i 2, Kraków 2003.

¹⁴ Por. M. Jąder, *Krok... w kierunku kreatywności. Program stymulowania twórczości na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Kraków 2005.

¹⁵ Por. J. Uszyńska-Jarmoc, *Podróż. Skarby. Przygoda. Podręcznik i program rozwijania twórczości, samoświadomości oraz dyspozycji autokreacyjnych dzieci klas I–III*, Białystok 2005.

¹⁶ Por. S. Pusz, *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas I–III w propozycjach aktualnych programów kształcenia* [w:] *Odkrywanie talentów: wybrane problemy diagnozy, wspierania rozwoju i edukacji*, red. K. Barłóg, A. Mach, M. Zaborniak-Sobczak, Rzeszów 2012, s. 232–237.

¹⁷ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2007, s. 199.

Podstawa programowa i programy to elementy w istotny sposób rzutujące na efekty procesu kształcenia, ale w odniesieniu do kształtowania postawy twórczej ważne znaczenie ma wiele innych czynników, wśród których do najważniejszych należy zaliczyć nauczyciela, gdyż: „warunkiem kształtowania osobowości twórczej dziecka jest osobowość twórcza nauczyciela”¹⁸.

Twórczość wiążąca się z oryginalnością, odchodzeniem od schematów, kreatywnością jednostki jest zarówno celem, jak i nadrzędną wartością w edukacji, także tej na szczeblu początkowym. Poziom myślenia twórczego uczniów kończących edukację wczesnoszkolną oraz zakres i sposób jego stymulacji przez nauczyciela badały w ramach seminarium magisterskiego pod moim kierunkiem Lidia Kokoszka i Anna Kmiecik. Studentki wyraziły zgodę na wykorzystanie wyników ich badań. Badania przeprowadzono w wybranych klasach trzecich szkół podstawowych na terenie województwa podkarpackiego – mieście Rzeszowie i Jaśle oraz wsiach na terenie powiatu mieleckiego i jasielskiego. W badaniu zmodyfikowanym testem badającym zdolność myślenia twórczego wzięło udział 204 uczniów klas III szkół podstawowych, z czego 100 uczniów ze szkół miejskich oraz 104 ze szkół wiejskich. Badania ankietowe zostały przeprowadzone wśród nauczycieli – wychowawców tych klas: 4 nauczycieli ze szkół miejskich oraz 6 ze szkół wiejskich. Test składał się z sześciu zadań, z których zadania 1–3 odnosiły się do płynności myślenia, zadanie 4 – giętkości myślenia, zadania 5 i 6 – oryginalności myślenia oraz wrażliwości na problemy. Maksymalna liczba punktów za cały test wynosiła 37 punktów. Czas pracy uczniów przeznaczony na rozwiązanie zadań nie przekraczał 45 minut.

Do określenia poziomów myślenia twórczego w każdym jego aspekcie (płynności, giętkości, oryginalności) wyznaczono stopnie (odpowiednio do uzyskanej liczby punktów) obejmujące 3 poziomy myślenia twórczego: 1 poziom – wysoki, 2 – średni, 3 – niski. Przy tworzeniu poziomów pod uwagę wzięto stopień trudności poszczególnych zadań dotyczących danego aspektu myślenia twórczego.

Analiza wyników badań

Płynność myślenia przejawia się w wytwarzaniu jak największej liczby pomysłów w jak najkrótszym czasie, łączy się z tworzeniem nowych zakresów treściowych (badano płynność słowną, skojarzeniową i ekspresyjną). Uczniowie w zadaniu pierwszym testu (płynność słowna) mieli napisać jak największą liczbę wyrazów zakończonych sylabą „ta”. Wyrazy nie mogły się powtarzać. Uczniowie napisali łącznie 1358 wyrazów, średnia to 6,65 słów wymyślonych przez jednego ucznia. Analizując wyniki ze względu na środowisko, najwięcej wyra-

¹⁸ J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, Białystok 2003, s. 95.

zów zakończonych sylabą „ta” wymyślonych przez ucznia z miasta to 18 słów, uczącego się na wsi – 25 wyrazów. Wśród dziewczynek najwięcej to 22 wyrazy, wśród chłopców rekord to 25. Najczęściej pojawiały się wyrazy dwusylabowe. Do rzadziej używanych należały wyrazy trzy- i czterosylabowe, np. luneta, kobieta, szczenięta.

Kolejne zadanie dotyczyło płynności skojarzeniowej – polegało na wypisaniu jak największej liczby określeń (przymiotników) do podanych wyrazów: oczy, drzewo. Łącznie uczniowie napisali 2455 skojarzeń, z czego 1234 określających oczy, a 1221 dotyczących opisu drzewa. Średnia wszystkich określeń wynosiła 12 wyrazów (przymiotników).

Kolejne zadanie diagnozujące płynność ekspresyjną polegało na utworzeniu jak największej liczby logicznych zdań trzywyrazowych, według podanego wzoru, w których każdy kolejny wyraz rozpoczynał się wskazaną literą: Z...p...k. Średnio badani napisali po ok. 3,5 zdania; najciekawsze z nich to: *Zjadłem przepyszną krówkę. Zofia przyniosła królika. Zbyś prowadzi kadrę. Zerwałam pomidora koktajlowego. Zjem pyszne kozy. Zielono pachną kwiaty. Zaraz palnę kalamarnicę. Zlepiłam papierowe kucyki. Zmyśliłem piękną kołysankę.* Największa liczba zdań utworzonych przez 1 ucznia wynosiła 7, ten wynik osiągnęli dwaj uczniowie (ze szkoły miejskiej i wiejskiej). Średnia punktów w badanej populacji oscylowała w granicach 2,6 pkt na 5 możliwych do zdobycia.

Giętkość myślenia to kolejna badana zdolność twórcza, która wyraża się poprzez wytwarzanie różnych jakościowo treści, stanowi zaprzeczenie sztywnego i szablonowego rozumowania. Uczniowie mieli za zadanie wyszukać nowe znaczenia dla znanych im przedmiotów: książki oraz plastikowej butelki. Łącznie wymyślili 1254 zastosowania. Średnio każdy napisał ich około 6. Maksymalna liczba pomysłów (dot. łącznie książki oraz plastikowej butelki) wskazanych przez uczniów przedstawiała się następująco: uczniowie w szkole miejskiej wymienili maksymalnie 18 zastosowań, uczniowie ze wsi aż 20. Analizując wyniki pod kątem płci, jedna z dziewczynek podała 15 zastosowań, chłopiec – 20. Oprócz oczywistego przeznaczenia książki uczniowie podawali nietypowe: *do robienia małych domków dla lalek, do zamrożenia, do wysłania w kosmos.* W przypadku zastosowań plastikowej butelki uczniowie wymienili mniej pomysłów w porównaniu z książką, jednak nie brak im pomysłowości i kreatywności. Wśród oryginalnych wymienianych jednokrotnie pojawiły się pomysły ciekawe i zaskakujące, jak np.: *do wykonania wiatraka, basenu dla lalek, wykonania: tamburyna, potwora, choinki czy Marzanny czy wybuchać nią.* Większość z badanych (ponad 50%) w zakresie giętkości myślenia uzyskała wynik pozwalający na zakwalifikowanie ich na poziomie średnim. Nie uwidoczniły się różnice w zakresie giętkości myślenia uczniów na poziomie środowiska, w którym mieszkają i uczęszczają do szkoły, oraz uwarunkowań związanych z płcią.

W celu określenia poziomu oryginalności myślenia i wrażliwości na problemy posłużono się testem odległych konsekwencji (zadano uczniom pytania:

Co by było, gdyby ludzie umieli latać? Co by było, gdyby ludzie nie rozmawiali ze sobą?) oraz pytaniem o problemy, jakie mogą pojawić się podczas używania kredki. W obu zadaniach przewodnim kryterium była oryginalność i niebanalność odpowiedzi uczniów, pod uwagę brano liczbę wystąpień danej odpowiedzi, zmienność i różnorodność kierunków myślenia (myślenie dywergencyjne), a także stosowność odpowiedzi do poleceń.

Do odpowiedzi świadczących o pomysłowości i nieschematyczności myślenia należą m.in. takie: *ludzie wlatywaliby do ostatnich pięter przez okno, łatwiej budowałoby się budynki, a trudniej żyłoby się z ludźmi, bo wszędzie by latali i nikt nigdy by nie spacerował, nie byłoby transportu lądowego, a we wszystkich domach zamiast drzwi byłoby wejście na suficie, byłoby łatwo schować się przed deszczem, wtedy ryby mogłyby chodzić, koty nurkować i pływać.*

Na pytanie o problemy, jakie mogą pojawić się podczas używania kredki, obok odpowiedzi najczęściej wymienianej, jak: *złamanie się kredki* (81%), pojawiały się także zaskakujące i nietypowe, np. *może się wybić w powietrze, może zwymiotować, może wpaść do butelki*. Problemy wskazywane jednokrotnie stanowiły prawie połowę (49%) wszystkich odpowiedzi, wszystkie zatem są oryginalne. Uczniowie w zakresie oryginalności w większości osiągnęli poziom średni, jednak uwidoczniły się pewne nieznaczne różnice środowiskowe – uczniowie z miasta osiągnęli wyższe wyniki, głównie w jednej z rzeszowskich szkół, w której badaniem objęto uczniów 2 klas. Także w zakresie oryginalności myślenia dziewczynki mają pewną przewagę nad chłopcami, podały więcej zróżnicowanych i niekonwencjonalnych pomysłów.

Tylko 1 spośród 10 badanych nauczycieli wskazał, że zna i stosuje program *Żywioty: lekcje twórczości w nauczaniu zintegrowanym* stymulujący kreatywność i twórczość uczniów. Wszyscy deklarowali znajomość i stosowanie metod i technik rozwijających myślenie twórcze, trudno jest jednak ocenić, czy jest to tylko poziom deklaracji, czy też codzienna praktyka (część odpowiedzi bardzo ogólna).

Podsumowanie

Kreatywność, aktywność twórcza to cechy, które we współczesnym świecie są bardzo cenione i pożądane. Kreatywne działanie umożliwia szukanie pomysłów rozwiązań i pomaga radzić sobie w nowych sytuacjach. Zdolności twórcze ucznia zaczynają się kształtować już w młodszym wieku szkolnym. Tym samym konieczne jest odpowiednie wspomaganie, aktywizowanie działań i stwarzanie sytuacji pobudzających rozwój myślenia twórczego oraz zapobieganie tym czynnikom, które go hamują. Wczesne wsparcie tego rodzaju myślenia umożliwi rozwój jednostki twórczej, o szerokich horyzontach myślowych, wielu kierunkach działań i dalekich perspektywach.

Podsumowując wyniki badań, stwierdzono, że uczniowie we wszystkich zadaniach uzyskali średnio 23 punkty – co odpowiada poziomowi średniemu, ten sam poziom uzyskali w każdym z aspektów myślenia twórczego: płynności umysłowej, giętkości myślenia oraz oryginalności myślenia. Potwierdzeniem tego jest również największa liczba uczniów, którzy uzyskali poziom średni. Istotne jest również wskazanie, iż przyjęte w badaniach jako zmienna środowisko szkolne uczniów, w świetle przeprowadzonych badań, nie warunkuje osiąganego poziomu myślenia twórczego – ogólnego, jak też w każdym z jego aspektów. Jest to z jednej strony wynik zadowalający, pozwalający np. na zerwanie ze stereotypowym myśleniem o niskim poziomie szkół wiejskich, ale należy także zaznaczyć, że część stosunkowo wysokich wyników osiągają jednostki bardziej kreatywne od większości swoich rówieśników. Postawa twórcza jest ważna nie tylko w codzienności szkolnej, ale przede wszystkim w dorosłym życiu. Położenie większego nacisku na wychowanie do twórczości jest naturalnym sposobem przygotowania dzieci do roli ludzi aktywnych, przejawiających postawę nonkonformistyczną i potrafiących sobie radzić w szybko zmieniającym się świecie, odkrywających nową rzeczywistość i wznoszących się na wyżyny własnych możliwości.

Bibliografia

- Bieluga K., *Rozpoznawanie i stymulowanie cech inteligencji oraz myślenia twórczego w domu i szkole*, Kraków 2009.
- Cudowska A., *Edukacja twórcza jako wspomaganie dziecka w rozwoju – mit czy rzeczywistość?* [w:] *Edukacja dziecka – mity i fakty*, red. E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska, Białystok 2010.
- Czelakowska D., *Stymulacja kreatywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2005.
- Dobrołowicz W., *Psychologia twórczości w zarysie*, Warszawa 1982.
- Jąder M., *Krok ...w kierunku kreatywności. Program stymulowania twórczości na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Kraków 2005.
- Krasoń K., *Skala postaw twórczych versus odtwórczych. Podręcznik do testu w wersji dla szkoły podstawowej klas I–III*, Kraków 2011.
- Kujawiński J., *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, Warszawa 1990.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2005.
- Pietrasiniński Z., *Myślenie twórcze*, Warszawa 1969.
- Popek S., *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*, Warszawa 1978.
- Pusz S., *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas I–III w propozycjach aktualnych programów kształcenia* [w:] *Odkrywanie talentów: wybrane problemy diagnozy, wspierania rozwoju i edukacji*, red. K. Barłóg, A. Mach, M. Zaborniak-Sobczak, Rzeszów 2012.
- Rozporządzenie MEN z dn. 30.05 2014 r., DzU z 18.06.2014, poz. 803, zał. nr 2.
- Stawinoga R., *Twórczość językowa dziecka w teorii i praktyce edukacyjnej*, Lublin 2007.
- Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007.

-
- Szmidt K.J., Bonar J., *Żywioły: lekcje twórczości w nauczaniu zintegrowanym*, Warszawa 1998.
- Tocka M., *Kolorowe zadania: ćwiczenia wspierające rozwój zdolności twórczych dzieci w młodszym wieku szkolnym*, cz. 1 i 2, Kraków 2003.
- Uszyńska-Jarmoc J., *Podróże. Skarby. Przygoda. Podręcznik i program rozwijania twórczości, samoświadomości oraz dyspozycji autokreacyjnych dzieci klas I–III*, Białystok 2005.
- Uszyńska-Jarmoc J., *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, Białystok 2003.
- Zborowski J., *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*, Warszawa 1986.

dr Eliza Chodkowska

dr Zbigniew Chodkowski

Uniwersytet Rzeszowski

ZNACZENIE WCZESNEJ EDUKACJI PRZYRODNICZEJ

THE IMPORTANCE OF NATURAL SCIENCE LEARNING AT EARLY STAGE OF SCHOOL EDUCATION

Streszczenie

Przedmiotem opracowania jest ukazanie znaczenia wczesnej edukacji przyrodniczej dla funkcjonowania człowieka we współczesnym świecie. Przedstawiono kontekst historyczny problematyki ukazujący powszechność doceniania wczesnej edukacji przyrodniczej już od czasów starożytnych. Na tym tle omówiono główne założenia wybranych współczesnych systemów wczesnej edukacji przyrodniczej na przykładzie edukacji polskiej i brytyjskiej. Szczególną uwagę zwrócono na wdrażany w wielu krajach system edukacji STSE (Science, Technology, Society and Environment) będący odpowiedzią na potrzeby i zagrożenia środowiskowe. Przeprowadzone analizy prowadzą do wniosku, że założenia teoretyczne i programowe współczesnych systemów edukacyjnych na ogół doceniają znaczenie wczesnej edukacji przyrodniczej obejmującej wychowanie zdrowotne i proekologiczne. Jednak same założenia programowe nie są wystarczające, ważniejsze jest ich wdrażanie w codziennej praktyce szkolnej.

Wczesna wiedza przyrodnicza stanowi bazę dla przyszłego kształcenia biologicznego, biotechnologicznego, chemicznego czy medycznego, na którym opiera się wiele zawodów o szczególnym znaczeniu dla rozwoju cywilizacyjnego. Jest ona również bardzo ważna w kształtowaniu umiejętności radzenia sobie z zagrożeniami, jakie ta cywilizacja stwarza dla zdrowia człowieka i dla stanu jego środowiska.

Słowa kluczowe: edukacja wczesnoszkolna, edukacja przyrodnicza, zagrożenia cywilizacyjne, postawy prozdrowotne, świadomość ekologiczna.

Abstract

The subject of this paper is the importance of early natural science education for the existence of a human being in the modern world. A historical context of this issue, showing the universality of appreciation of early natural science education since ancient times, was presented. On this background, the main foundations of selected modern systems of natural science education, illustrated with an example of Polish and British education, were discussed. A particular attention was paid to the STSE education system, adapted in many countries and being a response to the environmental needs and hazards. The analysis leads to the conclusion that the theoretical and curriculum foundations of modern educational systems generally recognize the importance of early natural science education including pro-health and pro-ecological education. However, the sole curriculum foundations are not sufficient as their application in everyday school practice is more important.

Early natural science knowledge is the basis for the future education in the fields of biology, biotechnology, chemistry or medicine which forms the foundations for many professions of a particular importance for the development of civilization. It is also very important in forming the skills of dealing with dangers, which the civilization poses to human health and to the conditions of the environment.

Key words: early school education, natural science education, civilization hazards, pro-health attitudes, ecological consciousness.

Wprowadzenie

Charakterystyczną i stosunkowo nową potrzebą społeczeństwa ponowoczesnego jest potrzeba wiedzy i edukacji ekologicznej będącej integralną częścią edukacji przyrodniczej na wszystkich jej poziomach. Codzienna interakcja współczesnej cywilizacji i nauki z otaczającym człowieka środowiskiem, gwałtowny wzrost populacji rodzący rosnące zapotrzebowanie na żywność, ubrania, leki, materiały budowlane, paliwo, generujące powstawanie ciągle nowych zakładów przemysłowych, produkcję środków ochrony roślin i pestycydów, powodują coraz to nowe problemy dla środowiska: kwaśne deszcze, skażenie powietrza, efekt cieplarniany, szkodliwe dla otoczenia hałdy odpadów przemysłowych, dziurę ozonową, smog, skażenie wody czy niszczenie lasów tropikalnych. Dlatego też specyfika obecnych czasów wymaga zdobywania podczas edukacji szkolnej zarówno czysto teoretycznej wiedzy przyrodniczej i praktycznych umiejętności wykorzystania właściwości otaczającej człowieka materii, jak i kultury ekologicznej kształtującej się w kontakcie z naturą. W związku z tym celem edukacji przyrodniczej jest nie tylko zdanie kolejnych egzaminów, lecz wytworzenie świadomości, dzięki której obecne i przyszłe, coraz bardziej zaawansowane technologicznie, pokolenia będą traktować przyrodę jak cenne dobro, którego odpowiednie, rozumne eksploataowanie i ochrona mają zapewnić człowiekowi harmonijne funkcjonowanie w otaczającym go świecie. Wiedza taka zdobyta może być w głównej mierze poprzez edukację przyrodniczą. Jej wczesne rozpoczęcie zwiększa szanse ukształtowania trwałych postaw prośrodowiskowych, cechujących się nie tylko dobrze rozwiniętą komponentą poznawczą, ale również pozytywnym nastawieniem emocjonalnym i gotowością do zachowań korzystnych dla całej przyrody.

Kontekst historyczny edukacji przyrodniczej

Znaczenie wiedzy przyrodniczej człowiek doceniał od zarania swojego istnienia. Decydowało o tym wiele czynników, z których dwa wydają się najważniejsze. Pierwszy z nich to naturalna ciekawość poznawcza stanowiąca podstawę rozwoju jednostkowego i gatunkowego, a drugi, może nawet ważniejszy, to naturalne ryzyko, z jakim zmagać się musiał człowiek pierwotny. Wprawdzie to spo-

łeczeństwa ponowoczesne zyskały miano społeczeństw ryzyka¹, ale nie można przyjmować, że w społeczeństwach pierwotnych było ono mniejsze. Współczesny człowiek nie potrafi obronić się przed tsunami, pierwotny był bezbronny nawet wobec pioruna. W społeczeństwach pierwotnych ryzyko nie było wprawdzie wytwarzane przez człowieka, jednak musiał się on z nim zmagać, by przetrwać, podobnie jak współcześni mieszkańcy Ziemi.

Odwieczne zagrożenia stwarzające ryzyko przetrwania jednostkowego i grupowego kierowały uwagę człowieka ku przyrodzie, rządzącym nią prawom, uwarunkowaniom przewidywalnych regularności i nieprzewidywalnych kataklizmów. Tylko posiadając taką wiedzę, można było próbować zmniejszać ryzyko stwarzane w naturalny sposób przez środowisko przyrodnicze, a jednocześnie także to ryzyko, które sam człowiek generuje. W związku z tym od czasów prehistorycznych ludzkość interesowała się przyrodą i jej naturą, zachodzącymi w świecie otaczającym człowieka zjawiskami, a także nieco dalszym otoczeniem ziemi – gwiazdami i planetami. W jednej z najwcześniejszych znanych nam cywilizacji, jaką była cywilizacja starożytnego Egiptu, wiedza przyrodnicza umożliwiała poprawianie jakości życia poprzez leczenie chorób, budowanie mostów, oczyszczanie metali, produkowanie kosmetyków, a nawet przewidywanie zjawisk, takich jak zaćmienie słońca i księżyca.

Edukacja w dziedzinie nauk przyrodniczych praktykowana była również w starożytnej Grecji. Już pierwsi filozofowie, tacy jak Tales, Pitagoras czy Leukippos, mieli własnych uczniów, którym przekazywali swoje koncepcje dotyczące zasad rządzących światem. Od około V w. p.n.e. matematyki, przyrody i geografii można było uczyć się, za odpowiednią opłatą, u wędrownych nauczycieli – sofistów². Założona przez Platona w Atenach w 387 r. p.n.e. Akademia Platonańska pozwalała na wszechstronne kształcenie młodych obywateli także w zakresie nauk przyrodniczych³. Wiedza przyrodnicza, a zwłaszcza oparta na niej praktyka lecznicza, była również ceniona w starożytnych Indiach⁴, a także w starożytnych Chinach⁵.

W średniowieczu edukacja w zakresie nauk przyrodniczych i ścisłych, zarówno w wymiarze praktycznym, jak i filozoficznym, zaczęła się intensywnie

¹ A. Giddens, *Socjologia*, tłum. A. Szulżycka, WN PWN, Warszawa 2006, s. 51.

² F. Cordasco, *A Brief History of Education: A Handbook of Information on Greek, Roman, Medieval, Renaissance and Modern Educational Practice*, Lanham: Rowman and Littlefield 1976, s. 5–9.

³ A.C. Ornstein, and D.U. Levine, *Foundations of education*, Boston: Houghton Mifflin Company 2008, s. 65–73.

⁴ T. Pullaiah, *Biodiversity in India*, vol. 4, New Delhi: Daya Books 2006, s. 83; P. Rama Rao, *India: Science and Technology from Ancient Time to Today*, “Technology in Society” 1997, 19, s. 415–447; K.V. Sarma, *Astronomy in India* [in:] *Encyclopaedia of the History of Science, Technology and Medicine in Non-Western Cultures* (2nd ed. H. Selin), Springer 2008, s. 317–321.

⁵ J.M. DiCicco, *The Development of Leaders in Ancient China, Rome and Persia*, PAQ SPRING 2003, s. 6–41; J. Needham, *Science and Civilization in China*, vol. 3: *Mathematics and the Sciences of the Heavens and the Earth*, Taipei: Caves Books Ltd. 1986, s. 208; J. Needham, K.G. Robinson, J.Y. Huang, *Science and Civilization in China*, vol. 7, part II: *General Conclusions and Reflections*, Cambridge: Cambridge University Press 2004, s. 244.

rozwijać wraz z powstaniem pierwszych uniwersytetów, czyli od XI–XII w. Uniwersytety średniowieczne, na które wstępowali młodzi ludzie w wieku około 15 lat, zapewniały edukację w dziedzinie teologii, prawa, ale również i filozofii (w tym filozofii przyrody) oraz medycyny. Średniowieczna filozofia przyrody obejmowała wyjaśnianie obserwowalnych zjawisk – była więc prekursorska w stosunku do obecnych nauk przyrodniczych⁶.

Bardzo intensywnie nauki przyrodnicze rozwijały się w krajach islamu. Przykładem może być Dom Mądrości w Bagdadzie, istniejący od IX do XIV w., gdzie nauczano takich nauk ścisłych i przyrodniczych, jak: astronomia, matematyka, rolnictwo, medycyna, chemia, zoologia i geografia, prowadzono również prace badawcze⁷. W IX w. zaczęły się formować bimarystańskie szkoły medycyny islamskiej. Studenci uzyskiwali tam dyplomy uprawniające ich do prowadzenia praktyki w dziedzinie medycyny islamskiej i stopień doktora nauk medycznych. Astronomię islamską można było studiować na Uniwersytecie Al-Azhar powstałym w Kairze w X w.⁸

Okres oświecenia otworzył drogę wiodącą do rozwoju nowoczesnej nauki. Nastąpił gwałtowny rozwój takich dziedzin, jak: matematyka, fizyka i medycyna, opracowano taksonomię biologiczną, nadano nowe znaczenie pojęciom magnetyzmu i elektryczności, wreszcie nastąpiło stopniowe dojrzewanie chemii jako dyscypliny naukowej, co umożliwiło stworzenie nowoczesnych podstaw tej dziedziny wiedzy. W przeciwieństwie do epoki średniowiecza, w której idee edukacji opierano na przeszłości, filozofowie, naukowcy i nauczyciele oświecenia analizowali teraźniejszość i wybiegali w przyszłość. Podkreślano znaczenie racjonalizmu i metody naukowej w celu poprawy obecnej sytuacji i stworzenia lepszej przyszłości. Używano naukowych metod obserwacji, które pozwalały odkryć, w jaki sposób funkcjonuje otaczający nas świat oraz szerszy od niego wszechświat. Nauczyciele, edukując, obserwowali dzieci, a w szczególności ich stopień rozwoju i wybierane przez nie zabawy i zajęcia, aby ułożyć odpowiedni program nauczania. Reformatorzy edukacji przyjmowali założenie, że nauczyciele powinni opierać swoją pracę na zainteresowaniach i potrzebach dzieci⁹. Edukacja stała się dobrem powszechnie dostępnym w wielu krajach europejskich i azjatyckich¹⁰. Ta tendencja stawała się coraz bardziej powszechna.

Romantyzm, nurt zapoczątkowany w połowie XIX w., nadał nowy kształt naukom ścisłym, a co za tym idzie – ich przekazywaniu podczas procesu edukacji. Znaczącym wydarzeniem w rozwoju biologii było sformułowanie teorii ewolucji przez Darwina, w fizyce – rozwój elektrodynamiki, w matematyce – po-

⁶ A.C. Ornstein, and D.U. Levine, *Foundations of education...*, s. 77–79.

⁷ G. Modelski, *World Cities: –3000 to 2000*, Washington D.C.: Faros 2003.

⁸ S.V. Alatas, *From Jami'ah to University: Multiculturalism and Christian-Muslim Dialogue*, "Current Sociology" 2006, 54, s. 112–132.

⁹ A.C. Ornstein, and D.U. Levine, *Foundations of education...*, s. 87–88.

¹⁰ S.G.K. Dharampal, *The Beautiful Tree: Indigenous Indian Education in the Eighteenth Century*, New Delhi: Bibla Implex 1983, s. 11.

wstanie geometrii nieeuklidesowej, a w chemii powstanie nowej dziedziny tej nauki – chemii organicznej¹¹. Wszystkie te osiągnięcia stwarzały nowe perspektywy dla edukacji przyrodniczej.

Założenia współczesnej edukacji przyrodniczej na przykładzie brytyjskiego i polskiego systemu edukacyjnego

Zarysowana zaledwie historia edukacji przyrodniczej obejmująca w literaturze całe tomy ukazuje długą złożoną drogę od czasów prehistorycznych, „kiedy słońce było bogiem”, do czasów współczesnych, kiedy to człowiek poczuł się władcą wszechświata. Okazało się jednak, że homocentryzm jest dla ludzkości nie mniejszym zagrożeniem niż lęk przed przyrodą generowany niewiedzą. Zatem konieczna jest dalsza droga prowadząca nie do podporządkowania sobie świata przyrody, ale do harmonijnej z nim współegzystencji. Na tej drodze ważne jest nabywanie wiedzy, ale w zintegrowanym procesie z wychowaniem proprzyrodniczym, z kształtowaniem kultury ekologicznej i świadomości ekocentrycznej wyznaczającej człowiekowi optymalne dla niego miejsce w systemie przyrody. Cele te można osiągać tylko poprzez odpowiednią edukację, a jednym z podstawowych jej wymogów staje się wczesne jej rozpoczynanie, w okresie nazywanym przez socjologów socjalizacją pierwotną¹², kiedy to internalizowane wartości, wzory i normy są najtrwalsze i w największym stopniu wpływają na całożyciowe postawy.

Obecnie systemy edukacji w krajach rozwiniętych i wielu krajach rozwijających się tworzą usystematyzowaną całość programową określoną w odpowiednich dokumentach. Programy takie zawierają elementy wiedzy przyrodniczej już od bardzo wczesnego momentu edukacji, czyli nawet od 6 czy 5 roku życia. Przykładem może być system edukacyjny Wielkiej Brytanii, w którym obowiązkowa edukacja trwa od 5 roku życia. Nauka we wszystkich bezpłatnych szkołach państwowych regulowana jest przez *Narodowy program nauczania* składający się z 12 przedmiotów. W skład przedmiotu noszącego ogólną nazwę „science” wchodzi elementy wiedzy fizycznej, chemicznej¹³. Pierwszy etap nauczania przedmiotów przyrodniczych trwa od 5 do 6 roku życia i obejmuje cztery działy nauczania. Są to: sposoby poznawania otaczającego świata, życie i jego formy, materiały i ich właściwości oraz procesy fizyczne. Wymagania dla ucznia kończącego ten etap edukacji to między innymi: umiejętność odkrywania i rozpoznawania różnic i podobieństw między materiałami przy użyciu zmysłów, rozpoznawania i porównywania głównych zewnętrznych części ciała u człowieka i innych zwierząt, używania prostych doświadczeń i źródeł informacji w poszu-

¹¹ M. Bossi, S. Poggi, *Romanticism in Science: Science in Europe, 1790–1840*, Boston, Clu-ver 1994, s. 47.

¹² A. Giddens, *Socjologia...*, s. 51.

¹³ <http://curriculum.qcda.gov.uk/>, dostęp: 03.02.2014.

kiwaniu odpowiedzi na dany problem, umiejętność opisywania ruchu obiektów spotykanych w życiu codziennym¹⁴.

Sześćcioletni etap podstawowy systemu polskiej edukacji szkolnej dzieli się na dwie części: edukację wczesnoszkolną i klas starszych. Pierwszy – trzyletni zawiera kontynuację edukacji przedszkolnej również w zakresie wychowania środowiskowego. W klasach starszych realizowany jest jeden przedmiot integrujący wszystkie elementy wiedzy przyrodniczej, a dopiero na poziomie gimnazjalnym następuje różnicowanie przedmiotowe uwzględniające oddzielne uczenie się fizyki, chemii, geografii i biologii.

Cele wczesnej edukacji przyrodniczej w systemie polskim są adekwatne do współczesnych wymogów cywilizacyjnych. Uczenie się przyrody, w założeniu, powinno rozbudzić zainteresowanie dziecka światem, jego bogactwem i pięknem. Ważne jest także uczenie się rozumienia zależności występujących w świecie przyrody, w tym współzależności człowieka z jego środowiskiem, umiejętności obserwowania i opisywania tego świata, kształtowanie postawy chronienia siebie, ale także chronienia przyrody, za którą człowiek staje się w coraz większym stopniu odpowiedzialny ze względu na posiadaną wiedzę i możliwości działań sprawczych, w tym ze względu na zagrożenia, jakie te działania stwarzają dla całego środowiska¹⁵.

System edukacji STSE odpowiedzią na współczesne potrzeby i zagrożenia środowiskowe

W nowoczesnym świecie ważne jest nie tylko nauczanie podstaw współczesnej wiedzy oraz kształtowanie świadomości możliwych skutków ingerencji człowieka i wytworzonej przez niego nowoczesnej techniki w środowisko naturalne, ale również zrozumienie szerszego kontekstu interakcji pomiędzy nauką, technologią, społeczeństwem oraz środowiskiem. Osiągnięcie tego celu umożliwia przekazywanie wiedzy przyrodniczej w połączeniu z wiedzą o jej wpływie na poszczególne dziedziny życia, i odwrotnie, ukazywanie kontekstów społecznych, które decydowały lub w dalszym ciągu decydują o kierunku rozwoju technologii czy trendach w badaniach naukowych. Ten rodzaj nauczania wiedzy przyrodniczej nazwany został edukacją przyrodniczo-technologiczno-społeczno-środowiskową, w skrócie, od anglojęzycznej nazwy, STSE. Edukacja ta ma zwiększać świadomość dotyczącą związków nauki i technologii z kulturą, ekonomią, życiem społecznym oraz polityką. Związki te mogą być oczywiście zarówno pozytywne, jak i negatywne. Pozytywne wynikają między innymi z możliwości opracowywania nowych leków i metod terapii wydłużających i ratujących życie ludzkie oraz no-

¹⁴ Tamże.

¹⁵ I. Majcher, A. Kossobudzka, T. Sadoń-Osowiecka, I. Zielińska, *Przyroda. Program nauczania przyrody w szkole podstawowej*, OPERON, Gdynia 2006, s. 6.

wych możliwości komunikacji (Internet, telefonia komórkowa) pozwalających na szybką wymianę informacji i tworzenie nowych aspektów życia kulturalnego. Negatywny wpływ rozwoju nauki na inne dziedziny życia objawia się między innymi masową produkcją żywności zawierającej niezdrowe dodatki, dopuszczeniem do obrotu leków o niedostatecznie sprawdzonym działaniu, zanieczyszczeniem powietrza spowodowanym użytkowaniem pojazdów mechanicznych, otyłością i innymi chorobami, tzw. cywilizacyjnymi¹⁶.

Edukacja STSE zawiera w sobie elementy wiedzy dotyczące zrównoważonego rozwoju, to znaczy uczący się powinien zrozumieć, w jaki sposób należy eksploatować zasoby naturalne, aby wystarczyły również przyszłym pokoleniom, a także musi nauczyć się podejmowania decyzji zgodnych z wymogami ekocentrycznymi. Powinien on także zrozumieć, dlaczego i w jaki sposób decyzje dotyczące nauki i technologii podejmowane są na szczeblu lokalnym i globalnym, w obrębie instytucji przemysłowych i naukowych. Ważne jest także, aby poznał znaczenie nauki w kontekście interesów jednostkowych i zbiorowych. Aspekt ten dotyczy wzajemnych interakcji nauki z polityką dających odpowiedź na pytania, czy dane odkrycie jest dobre, czy złe oraz kto na nim korzysta, a kto traci. W procesie nowoczesnej edukacji środowiskowej uczący się powinien ponadto nabywać umiejętności wszechstronnej oceny postępów w danej dziedzinie nauki, dostrzegania ich plusów i minusów, korzyści i strat, jakie mogą przynieść, umiejętności działania praktycznego oraz zrozumienia natury nauk przyrodniczych jako dziedzin wiedzy ulegających ciągłym zmianom (odkrycia, wynalazki), opartych na doświadczeniach i obserwacjach, podlegających wpływom społecznym oraz kulturalnym i zależnych od wyobraźni i kreatywności człowieka.

Ważnym elementem każdego typu edukacji przyrodniczej jest bezpośredni kontakt ucznia z otaczającym go środowiskiem – ten typ kontaktu może być realizowany poprzez dalsze lub bliższe wycieczki, wędrowniki górskie, wspinaczkę, a także gry zespołowe na świeżym powietrzu. Ten element edukacji przyrodniczej znany jest jako „outdoor education”, czyli „edukacja na świeżym powietrzu”. Podstawowe założenie „edukacji na świeżym powietrzu” wyraża teza, że realizowana aktywność musi służyć uczeniu się, nauka ta odbywa się przez eksperyment (osobiste doświadczanie świata), poza klasą szkolną – na łonie natury, wymaga użycia w eksperymencie wszystkich zmysłów (uczeń poznaje naturę poprzez jej wygląd, odgłosy, zapachy, kształty, smak, np. niektórych owoców)¹⁷. „Edukacją na świeżym powietrzu” można więc nazwać tak zróżnicowane aktywności, jak zdobywanie górskich szczytów, wycieczka do sąsiadującego ze szkołą parku czy obserwacja motyli przez otwarte okno klasy szkolnej¹⁸.

¹⁶ D. Hodson, *Time for action: Science education for an alternative future*, „International Journal for Science Education” 2003, 25, s. 645–670.

¹⁷ S. Priest, *Redefining outdoor education: A matter of many relationships*, „Journal of Environmental Education” 1986, 17, s. 13–15.

¹⁸ <http://www.ericdigests.org/pre-923/outdoor.htm>, dostęp: 25.10.2016.

„Edukacja na świeżym powietrzu” włączona jest do programu nauki przedmiotów przyrodniczych w większości krajów rozwiniętych i rozwijających się, jednak zakres i sposób jej realizacji jest różny z uwagi na dostępne środki, przygotowanie nauczycieli czy oczekiwania rodziców uczniów, a także zalecenia zewnętrzne. Kraje, w których ten rodzaj edukacji wrośnięty jest najsilniej w program nauczania przyrody, to: Stany Zjednoczone, Australia oraz Wielka Brytania¹⁹. W Wielkiej Brytanii centra „edukacji na świeżym powietrzu” obecne były przy każdej jednostce edukacyjnej już w latach osiemdziesiątych, a niedawno – w 2005 r. – Komitet do spraw Edukacji przy Brytyjskim Parlamencie wezwał rząd do większej dbałości o upowszechnianie tego rodzaju edukacji²⁰. Odpowiedzią rządu było zwiększenie środków na „edukację na świeżym powietrzu” i wydanie rozporządzeń określających sposoby realizacji tej edukacji na terenie szkół. W Stanach Zjednoczonych „edukacja na świeżym powietrzu” realizowana jest niemal przy każdej szkole poprzez obozy na łonie natury związane z poznawaniem przyrody, naukę orientacji w terenie i poznanie środowiska i własnego w nim miejsca poprzez uprawianie licznych sportów wymagających przebywania na świeżym powietrzu. W latach siedemdziesiątych powołano Stowarzyszenie dla Edukacji Empirycznej, wydawany jest również „Journal of Experiential Education” promujący ten rodzaj edukacji i opisujący nowe podejścia i trendy²¹.

Jednak pomimo wszystkich tych akcji wycieczki formujące świadomość środowiskową dzieci oraz ich uczestnictwo w zielonych szkołach są wciąż stosunkowo rzadko wykorzystywanymi środkami edukacji środowiskowej. Potwierdziły to również badania przeprowadzone w województwie podkarpackim, które wykazały, że wycieczki o charakterze poznawczym organizowane są tylko przez 53,2% nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej (odpowiednio: 50,9% nauczycieli przedszkolnych i 55,2% nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej). Większość spośród nauczycieli organizujących wycieczki przyrodnicze zabiera na nie dzieci jedynie kilka razy do roku, organizowanie tego rodzaju aktywności przynajmniej raz w tygodniu deklaruje natomiast tylko 25,5% nauczycieli przedszkolnych i jeszcze mniej, bo 10,3% nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Najczęściej wybierane miejsca takich wycieczek i spacerów to najbliższe okolice szkoły, bardzo rzadko inne interesujące miejsca²².

¹⁹ K. Gilbertson, T. Bates, T. McLaughlin, A. Ewert, *Outdoor education: Methods and Strategies*, Human Kinetics, Champaign 2006, s. 3–14.

²⁰ <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200405/cmselect/cmmeduski/120/12002.htm>, dostęp: 14.12.2015.

²¹ C.E. Knapp, *Progressivism never died, it just moved outside: What can experimental educators learn from the past?*, „Journal of Experiential Education” 1994, 17, s. 8–12.

²² E.M. Chodkowska, *Forming of Children Natural Science Competences in Integrated Education* [in:] *Research in Didactics of the Sciences*, eds. M. Nodzyńska and J.R. Paško, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Kraków 2010, s. 103–106.

Podsumowanie i wnioski

Założenia teoretyczne i programowe współczesnych systemów edukacyjnych na ogół doceniają znaczenie wczesnej edukacji przyrodniczej obejmującej wychowanie proekologiczne. Jednak same założenia programowe nie są wystarczające dla rozwiązywania problemów środowiskowych, ważne czy nawet ważniejsze jest ich wdrażanie w codziennej praktyce szkolnej. Dotyczy to nie tylko przekazywania na lekcjach przyrody wiedzy ściśle teoretycznej i technicznej. Konieczne jest również wychowanie ukierunkowane na wytworzenie w uczniu swoistej więzi z otaczającym środowiskiem i zrozumienie przez niego wzajemnej zależności człowieka i przyrody. Konsekwencją takiego wychowania powinno być zastosowanie wiedzy przyrodniczej w codziennym życiu. Chodzi o takie zastosowanie, w którym człowiek nie byłby jedynie użytkownikiem przyrody, ale także podmiotem dokonującym świadomych wyborów służących jej ochronie. Wczesna edukacja przyrodnicza powinna rozbudzać u ucznia potrzebę bezpośredniego kontaktu ze środowiskiem, dokonywania doświadczeń, obserwacji i wyciągania z nich wniosków, ponieważ tylko taki bezpośredni kontakt może wytworzyć w jednostce poznającej poczucie przynależności do otaczającej przyrody i odpowiedzialności za jej stan. Nowoczesne środki nauczania nie zastąpią interakcji dziecka z przyrodą, mogą ją jedynie uzupełniać. Celem współczesnej edukacji przyrodniczej jest formacja jednostki posiadającej wiedzę środowiskową i umiejącej ją wykorzystać, adekwatnie do potrzeb i zagrożeń, jakie stwarza współczesna cywilizacja. Mówiąc inaczej, jednostkę zintegrowaną ze środowiskiem w oparciu o rozumienie jego znaczenia zarówno w wymiarze lokalnym, jak i globalnym. Wprawdzie w ostatnich dziesięcioleciach w Europie wyraźnie wzrasta poziom świadomości ekologicznej, wciąż jednak jeszcze wiele zagrożeń, jakie stwarza człowiek poprzez swoje zachowania indywidualne i zbiorowe, stawia edukację przed bardzo trudnymi wyzwaniami. Dotyczy to zwłaszcza wczesnej edukacji przyrodniczej mającej największe znaczenie dla uformowania postaw prozdrowotnych i proekologicznych przyszłych pokoleń.

Bibliografia

- Alatas S.V., *From Jami'ah to University: Multiculturalism and Christian-Muslim Dialogue*, "Current Sociology" 2006, 54, s. 112–132.
- Bossi M., Poggi S., *Romanticism in Science: Science in Europe, 1790–1840*, Boston: Cluver 1994.
- Chodkowska E.M., *Forming of Children Natural Science Competences in Integrated Education [w:] Research in Didactics of the Sciences*, eds. M. Nodzyńska and J.R. Paško, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Kraków 2010.
- Cordasco F., *A Brief History of Education: A Handbook of Information on Greek, Roman, Medieval, Renaissance and Modern Educational Practice*, Lanham: Rowman and Littlefield 1976.
- Dharampal S.G.K., *The Beautiful Tree: Indigenous Indian Education in the Eighteenth Century*, New Delhi: Bibla Implex 1983.

- DiCicco J.M., *The Development of Leaders in Ancient China, Rome and Persia*, PAQ SPRING 2003.
- Giddens A., *Socjologia*, tłum. A. Szulżycka, WN PWN, Warszawa 2006.
- Gilbertson K., Bates T., McLaughlin T., Ewert A., *Outdoor education: Methods and Strategies*, Human Kinetics, Champaign 2006.
- Hodson D., *Time for action: Science education for an alternative future*, "International Journal for Science Education" 2003, 25, s. 645–670.
- Knapp C.E., *Progressivism never died, it just moved outside: What can experimental educators learn from the past?*, "Journal of Experimental Education" 1994, 17, s. 8–12.
- Majcher I., Kossobudzka A., Sadoń-Osowiecka T., Zielińska I., *Przyroda. Program nauczania przyrody w szkole podstawowej*, OPERON, Gdynia 2006.
- Modelski G., *World Cities: –3000 to 2000*, Washington D.C., Faros 2003.
- Needham J., *Science and Civilization in China*, vol. 3: *Mathematics and the Sciences of the Heavens and the Earth*, Taipei: Caves Books Ltd. 1986.
- Needham J., Robinson K.G., Huang J.Y., *Science and Civilization in China*, vol. 7, part II: *General Conclusions and Reflections*, Cambridge: Cambridge University Press 2004.
- Ornstein A.C., and Levine D.U., *Foundations of education*, Boston: Houghton Mifflin Company 2008.
- Priest S., *Redefining outdoor education: A matter of many relationships*, "Journal of Environmental Education" 1986, 17, s. 13–15.
- Pullaiah T., *Biodiversity in India*, vol. 4, New Delhi: Daya Books 2006.
- Rama Rao P., *India: Science and Technology from Ancient Time to Today*, "Technology in Society" 1997, 19, s. 415–447.
- Sarma K.V., *Astronomy in India* [in:] *Encyclopaedia of the History of Science, Technology and Medicine in Non-Western Cultures* (2nd ed. H. Selin), Springer 2008.

Netografia

- <http://curriculum.qcda.gov.uk/>, dostęp: 03.02. 2014.
- <http://www.ericdigests.org/pre-923/outdoor.htm>, dostęp: 25.10.2016.
- <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200405/cmselect/cmmeduski/120/12002.htm>, dostęp: 14.12. 2015.

Część IV

**PSYCHOLOGIA
WOBEC WSPÓŁCZESNYCH PROBLEMÓW
EDUKACYJNYCH I WYCHOWAWCZYCH**

Part IV

**PSYCHOLOGY
TOWARDS MODERN EDUCATIONAL
AND UPBRINGING PROBLEMS**

dr Małgorzata Marmola

Uniwersytet Rzeszowski

RELACJE DZIECI NIEPEŁNOSPRAWNYCH Z RÓWIEŚNIKAMI W KLASACH INTEGRACYJNYCH

THE RELATIONSHIPS OF CHILDREN WITH DISABILITIES WITH THEIR PEERS IN THE INTEGRATION CLASSES

Streszczenie

Artykuł podejmuje tematykę relacji rówieśniczych dzieci niepełnosprawnych w klasach integracyjnych. Prezentuje badania przeprowadzone zarówno wśród rodziców dzieci niepełnosprawnych i pełnosprawnych, jak i wśród uczniów klas integracyjnych. Ich wyniki wskazują na niekorzystną pozycję dzieci niepełnosprawnych w klasie oraz jedynie sporadyczne kontakty z rówieśnikami poza szkołą.

Słowa kluczowe: relacje rówieśnicze, niepełnosprawność, integracja.

Abstract

The article takes the issue of peer relationship of children with disabilities in integrative classes. It presents the study conducted among parents of children with disabilities and without disabilities, as well as among students in integrative classes. The results point to the unfavorable position of disabled children in the class and only sporadic contacts with peers outside of school.

Key words: peer relationship, disability, integration.

Wprowadzenie

Relacje rówieśnicze są ważnym aspektem funkcjonowania społecznego każdego dziecka w wieku szkolnym. Grupa rówieśnicza stanowi wówczas istotny punkt odniesienia dla dorastającego człowieka. Każdy chce mieć ważne w niej miejsce, być lubianym i cenionym przez innych. Te same potrzeby towarzyszą dzieciom niepełnosprawnym i ich rodzicom. Dlatego też posyłają oni swoje dzieci do klas integracyjnych, w których ich dzieci mają możliwość nie tylko edukacji wspólnej z pełnosprawnymi rówieśnikami, ale także nawiązywania bliższych relacji interpersonalnych opartych na przyjaźni i wzajemnym zrozumieniu. Powstaje jednak pytanie, czy i w jakim stopniu cele te są w klasach integracyjnych realizowane?

Niepełnosprawność

Światowa Organizacja Zdrowia definiuje niepełnosprawność jako wszelkie ograniczenie lub brak, najczęściej wynikający z uszkodzenia, w zakresie zdolności wykonywania jakiejś czynności w sposób lub w zakresie uważanym za normalny dla człowieka¹. Osoby niepełnosprawne to te, których stan fizyczny, psychiczny lub umysłowy trwale lub okresowo utrudnia, ogranicza bądź uniemożliwia wypełnianie ról społecznych, a zwłaszcza wykonywanie pracy zawodowej². Z niepełnosprawnością wiąże się również zmniejszenie zdolności do nauki, które wymaga odpowiedniego doboru rodzaju i formy edukacji oraz miejsca pracy, adekwatnie do indywidualnych możliwości³. Ważnym aspektem niepełnosprawności jest więc ograniczenie lub uniemożliwienie wykonywania pracy i zarobkowania⁴, które skutkuje ograniczeniami w zakresie kontaktów społecznych.

WHO, opisując wielowymiarowy system niepełnosprawności, wyodrębnia dziewięć grup osób niepełnosprawnych: osoby z ograniczeniami natury organicznej, z niepełnosprawnością intelektualną, z niepełnosprawnością emocjonalną, z wadami lokomocyjnymi, zaburzeniami widzenia, ograniczeniami w zakresie komunikowania się, niesprawnością budzącą szczególną odrazę, niepełnosprawnością skrytą oraz z wadami związanymi z procesami starzenia się⁵. Określa niepełnosprawność jako ograniczenie lub brak zdolności wykonywania czynności, które uważane są za ważne dla człowieka⁶.

Niepełnosprawność stawia jednostkę w obliczu różnych wymagań, które mogą być trudne do spełnienia. Wynikają one nierzadko z braku zrozumienia sytuacji osoby niepełnosprawnej oraz jej możliwości i kierują jej wysiłki na próby dorównania innym i sprostania ich oczekiwaniom. Rozbieżność pomiędzy oczekiwaniami innych a możliwościami osoby niepełnosprawnej określić można strefą utraconego rozwoju⁷.

¹ M. Chodkowska, *Socjopedagogiczne aspekty edukacji integracyjnej – nadzieje i realia w warunkach reformy systemu oświaty* [w:] *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, red. Z. Palak, Wyd. UMCS, Lublin 2001, s. 96–97.

² A. Zamkowska, *Normalizacja w kształtowaniu środowiska klasy integracyjnej* [w:] *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych*, red. C. Kosakowski, A. Krauze, Wyd. UWM, Olsztyn 2005, s. 228.

³ H. Larkowa, *Człowiek niepełnosprawny – problemy psychologiczne*, PWN, Warszawa 1987, s. 13.

⁴ J. Kirenko, *Oblicza niepełnosprawności*, WSSP, Lublin 2006, s. 19.

⁵ M. Chodkowska, *Socjopedagogiczne aspekty...*, s. 97.

⁶ E. Różycka, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Wyd. Żak, Warszawa 2004, s. 630.

⁷ S. Kowalik, *Psychospołeczne podstawy rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, Biblioteka Pracownika Socjalnego, Katowice 2007, s. 52.

Integracja dzieci niepełnosprawnych z pełnosprawnymi – wyzwania i zagrożenia

Integracja to kierunek przemian i sposób organizowania działań, których celem jest stworzenie osobom niepełnosprawnym możliwości uczestniczenia w codziennych sytuacjach społecznych, w normalnym życiu, a także kształtowanie pozytywnych relacji między pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi, tak by mogły wychowywać się w rodzinie i uczyć wśród rówieśników⁸. Celem tego procesu jest umożliwienie im normalnego życia, korzystania ze wszystkich stopni szkolnictwa, kultury i wypoczynku, instytucji i usług⁹ oraz przeciwdziałanie segregacji i nietolerancji¹⁰. Proces ten polega na włączeniu dzieci z różnymi rodzajami niepełnosprawności do szkół w ich miejscu zamieszkania, umożliwiając im kontakty ze zdrowymi rówieśnikami¹¹. Istotą integracji jest proces zmian psychospołecznych, które muszą nastąpić w środowisku naturalnym osób niepełnosprawnych, szczególnie w ich wzajemnych relacjach z osobami pełnosprawnymi, a także kształtowanie więzi emocjonalnych będących konsekwencją pozytywnych ustosunkowań i zachowań oraz pełne „włączenie” osób niepełnosprawnych w społeczność – podstawą jest tu równość praw wszystkich ludzi¹².

Jednakże powodzenie procesu integracji może być ograniczone na skutek występowania barier fizycznych, społecznych, kulturowych i edukacyjnych¹³. Pierwsze – bariery architektoniczne – wynikają z faktu, że otoczenie tworzone przez ludzi pełnosprawnych nie jest przystosowane do potrzeb osób niepełnosprawnych (np. brak windy, wysokie progi i in.). Występują one w szkołach, które nie są przystosowane do potrzeb niepełnosprawnych uczniów. Bariery społeczne tkwią w postawach osób pełnosprawnych wobec niepełnosprawnych, przesądach obecnych w społeczeństwie i systemie wartości, które cenią dziś zewnętrzny wygląd ludzkiego ciała i sprawność motoryczną. Występują w postaci niechęci pracodawców i nauczycieli, uprzedzeń emocjonalnych, unikania kontaktów towarzyskich i zawodowych z osobami niepełnosprawnymi. Bariery edukacyjne wiążą się z procesem dydaktycznym, często wykorzystującym rywalizację i ocenę rezultatów działań, nie zaś motywację ucznia i jego wysiłek. W końcu bariery kulturowe, tkwiące w oddziaływaniach kulturowych, którym od wczesnego dzieciństwa poddawane są dzieci, są one więc mocno zakorzenio-

⁸ A. Maciarz, *Cel i istota społecznej integracji [w:] Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, red. A. Maciarz, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999, s. 12.

⁹ A. Hulek, *Pedagogika rewalidacyjna*, PWN, Warszawa 1977, s. 493.

¹⁰ W. Dykik, *Pedagogika specjalna*, Wyd. UAM, Poznań 1997, s. 329.

¹¹ A. Hulek, *Integracja społeczna ludzi niepełnosprawnych. Zadania pedagoga*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1987, s. 11.

¹² A. Fidelus, *Niepełnosprawność a odrzucenie w grupie rówieśniczej*, „Studia nad Rodziną” 2006, 10/1–2(18–19), s. 225.

¹³ A. Maciarz, *Bariery społecznej integracji [w:] Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych...*, s. 40.

ne w psychice i przekazywane z pokolenia na pokolenie. Tu znowu wpaja się, że najważniejsze w życiu są zdrowie i sprawności, a ich brak największym nieszczęściem.

Konsekwencją takich oddziaływań jest to, że w kontakcie z osobami niepełnosprawnymi ludzie często doświadczają dyskomfortu i wycofują się lub unikają tego kontaktu, realizując wobec nich zachowania mieszczące się w powszechnie przyjętych formach grzecznościowych, nacechowane pozorną akceptacją. Dzieci zdrowe stosują wyrafinowane sposoby unikania kontaktu z niepełnosprawnymi kolegami, maskując swoją niechęć¹⁴.

Funkcjonowanie klas integracyjnych

Integracyjny system kształcenia i wychowania polega na maksymalnym włączeniu dzieci i młodzieży niepełnosprawnej do zwykłych szkół i placówek oświatowych, umożliwiając im wzrastanie wśród zdrowych rówieśników (oczywiście w miarę możliwości)¹⁵. Integracja ta może być integracją pełną, która dąży do umożliwienia osobom niepełnosprawnym normalnego funkcjonowania i dostępu do instytucji kształcenia, pracy, kultury i rekreacji, tak jak osobom w pełni sprawnym, lub niepełną – zakładającą dopełnienie społeczeństwa osobami niepełnosprawnymi. Polega więc na ich włączeniu do istniejących już struktur, np. w szkołach¹⁶.

Celem klas integracyjnych jest społeczna integracja dzieci niepełnosprawnych z pełnosprawnymi rówieśnikami. Dokonuje się ona zarówno podczas celowo prowadzonych zajęć, jak i w naturalnych sytuacjach szkolnych – na lekcjach, na przerwach czy na imprezach szkolnych¹⁷.

Zarządzenie nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 r. przewiduje tworzenie klas integracyjnych, w których uczy się 15–20 uczniów, w tym nie więcej niż 5 i nie mniej niż 3 uczniów niepełnosprawnych¹⁸. Dzieci niepełnosprawne nie powinny być segregowane ze względu na rodzaj niepełnosprawności, by zachować naturalny charakter grupy. Klasy te umożliwiają dzieciom niepełnosprawnym aktywne uczestnictwo w różnych formach działalności szkoły – w zajęciach lekcyjnych i pozalekcyjnych¹⁹. W klasach tych pracuje dwóch nauczycieli: nauczyciel prowadzący i wspomagający, którzy posiadają

¹⁴ Tamże, s. 42–43.

¹⁵ K. Barłóg, *Systemowość oddziaływań w rehabilitacji, edukacji i psychospołecznej integracji jako przejaw troski o osobę z niepełnosprawnością*, Wyd. UR, Rzeszów 2014, s. 28.

¹⁶ A. Hulek, *Pedagogika rewalidacyjna*, PWN, Warszawa 1980, s. 75.

¹⁷ M. Chodkowska, *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce*, UMCS, Lublin 2002, s. 57.

¹⁸ DzU nr 19, poz. 167.

¹⁹ M. Loska, D. Myślińska, *Dobór właściwego stanowiska do nauki [w:] Uczeń z niepełnosprawnością ruchową w szkole ogólnodostępnej*, red. M. Loska, D. Myślińska, MENiS, Warszawa 2005, s. 168.

odpowiednie kwalifikacje (np. w zakresie oligofrenopedagogiki), ich współpraca polega na wspólnym planowaniu. Realizowany jest taki sam program nauczania jak w zwykłej klasie, jednak w przypadku dzieci z niepełnosprawnością rozkład programu i forma oddziaływań dydaktycznych są odpowiednio dostosowane do ich możliwości²⁰.

Ważnym aspektem funkcjonowania klas integracyjnych są relacje pomiędzy uczniami niepełnosprawnymi a ich sprawnymi rówieśnikami. Aby były one przyjazne i satysfakcjonujące, ważne jest przygotowanie obu stron. Istotny może tu być poziom usprawnienia dziecka z niepełnosprawnością, jego samodzielność, dojrzałość emocjonalna i społeczna, a także umiejętności instrumentalne (np. czytanie z ust przez dziecko z niedosłuchem). Duże znaczenie ma adekwatna i realna samoocena dziecka i jego motywacja, szczególnie ta związana z potrzebą osiągnięć i niezależności. Ważny jest prawidłowy stosunek rodziców do dziecka – pełna akceptacja i uczestnictwo w procesie rewalidacji, a także stosunek rodziców dzieci pełnosprawnych do dzieci niepełnosprawnych i ich edukacji w danej placówce. Skuteczność integracji uwarunkowana jest też odpowiednim przygotowaniem nauczycieli – ich wiedzą w zakresie rozwoju, wychowania, nauczania i niepełnosprawności; umiejętnością pełnienia opieki, wychowania i nauczania dzieci; pozytywnymi postawami emocjonalnymi wobec dzieci, wrażliwością na ich potrzeby rozwojowe oraz skłonnością do ich zaspokajania, a także osobistym przekonaniem o wartości integracyjnego wychowania i nauczania²¹.

Relacje te niestety nie zawsze układają się prawidłowo, a w konsekwencji dzieci niepełnosprawne mogą doświadczać przykrych zachowań, a nawet stawać się przedmiotem kpin²². Najczęściej nieprawidłowe relacje odzwierciedlają się w stygmatyzacji i marginalizacji, a w końcu odrzuceniu dziecka z niepełnosprawnością przez grupę, wskutek czego jest ono systematycznie wyłączone z poszczególnych czynności i interakcji zachodzących w grupie²³. Wiele badań wskazuje na niską pozycję dzieci niepełnosprawnych w zespołach klasowych, izolowanie ich i odrzucanie, brak zrozumienia ze strony pełnosprawnych rówieśników²⁴.

²⁰ J. Bąbka, *Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych: założenia i rzeczywistość*, Wyd. Fundacji Humaniora, Poznań 2001, s. 54.

²¹ Z. Janiszewska-Nieścioruk, *Uwarunkowania efektów społecznej integracji [w:] Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych...*, s. 29–31.

²² J. Smoleńska, *Definicja i klasyfikacja niedosłuchu [w:] Psychologia dziecka głuchego*, red. T. Gałkowski, I. Kaiser-Grodecka, J. Smoleńska, PWN, Warszawa 1988, s. 275.

²³ A. Fidelus, *Niepełnosprawność a odrzucenie...*, s. 228.

²⁴ E. Janion, *Stosunki emocjonalno-społeczne między dziećmi pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi w przedszkolnej grupie integracyjnej [w:] Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych...*, s. 56; Z. Janiszewska-Nieścioruk, *Społeczna integracja dzieci lekko niepełnosprawnych intelektualnie w rodzinie i środowisku lokalnym [w:] Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych...*, s. 98; M. Chodkowska, *Socjopedagogiczne aspekty edukacji integracyjnej – nadzieje i realia w warunkach reformy systemu oświaty [w:] Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym...*, s. 96.

Pamiętać należy również o tym, że integracyjna forma kształcenia może przynieść wiele korzyści uczniom pełnosprawnym: mają szansę poznać niepełnosprawnych rówieśników i doświadczyć tego, że mimo inności są do nich podobni²⁵.

Metodologiczne założenia badań własnych

Celem prezentowanych badań było poznanie relacji pomiędzy dziećmi pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi w klasach integracyjnych. Badania zostały przeprowadzone w styczniu 2015 r., w ramach seminarium dyplomowego, w Zespole Szkół nr 3 w Rzeszowie. Objęto nimi 104 uczniów (w tym 26 uczniów niepełnosprawnych), 89 rodziców (w tym 25 rodziców dzieci z niepełnosprawnością). Do badań wykorzystano ankietę złożoną z 12 pytań w trzech wersjach: dla rodziców dzieci niepełnosprawnych i rodziców dzieci pełnosprawnych oraz nauczycieli, a także badanie socjometryczne uczniów. Poniżej przedstawiono wybrane wyniki tych badań.

Wyniki badań

W niniejszym opracowaniu zostaną zaprezentowane wyniki badania rodziców dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych dotyczące relacji pomiędzy uczniami niepełnosprawnymi i pełnosprawnymi w klasach integracyjnych. Tabele 1–4 ilustrują opinie rodziców dzieci pełnosprawnych dotyczące relacji ich dzieci z uczniami niepełnosprawnymi.

Tabela 1. Rodzaj kontaktu nawiązywanego z uczniem niepełnosprawnym

Kategorie odpowiedzi	Liczebność	%
Często rozmawia z uczniem niepełnosprawnym	26	40,6
Często przebywa z uczniem niepełnosprawnym podczas przerw	16	25,0
Bardzo rzadko nawiązuje jakikolwiek kontakt	9	14,1
Siada w ławce obok ucznia z niepełnosprawnością	8	12,5
Unika kontaktu	3	4,7
Czasami współpracuje w czasie zajęć lekcyjnych	2	3,1

Źródło: badania własne.

Informacje uzyskane od rodziców dzieci pełnosprawnych wskazują, że integracja dokonuje się głównie poprzez rozmowy ich dzieci z niepełnosprawnymi

²⁵ M. Braśławska-Haque, *Stosunek do niepełnosprawności dzieci pełnosprawnych uczęszczających do przedszkola integracyjnego* [w:] *Problemy pedagogiki specjalnej w okresie przemian społecznych*, red. A. Pielecki, Wyd. UMCS, Lublin 2002, s. 114.

rówieśnikami lub wspólne spędzanie przerw. Ok. 20% badanych twierdzi, że ich dzieci raczej nie nawiązują kontaktów z niepełnosprawnymi kolegami lub wręcz ich unikają.

Tabela 2. Pomoc okazywana uczniom niepełnosprawnym

Opis relacji	Kategorie odpowiedzi	Liczebność	%
Oferowanie pomocy dziecku niepełnosprawnemu	Raczej tak	39	60,9
	Zdecydowanie tak	12	18,8
	Raczej nie	6	9,4
	Nie wiem	4	6,25
	Zdecydowanie nie	1	1,6

Źródło: badania własne.

Badani uważają (ok. 80%), że ich dzieci często proponują pomoc kolegom z niepełnosprawnością. Około 10% badanych rodziców twierdzi, że ich dzieci nie wyrażają chęci pomocy niepełnosprawnym kolegom, a 6% badanych nie wie, jak kształtują się relacje ich dzieci z niepełnosprawnymi uczniami w tym zakresie.

Tabela 3. Kontakty towarzyskie z uczniami niepełnosprawnymi

Opis relacji	Kategorie odpowiedzi	Liczebność	%
Kontakty towarzyskie w domu dzieci pełnosprawnych	Nigdy	44	68,8
	Bardzo rzadko (nie więcej niż raz na 3 miesiące)	11	17,2
	Często (raz w tygodniu)	3	4,7
	Rzadko (nie więcej niż raz w miesiącu)	6	9,4
	Bardzo często (częściej niż 2 razy w tygodniu)	0	0,0
	Nigdy	43	67,2
	Bardzo rzadko (nie więcej niż raz na 3 miesiące)	13	20,3
	Rzadko (nie więcej niż raz w miesiącu)	5	7,8
	Często (raz w tygodniu)	3	4,7
	Bardzo często (częściej niż 2 razy w tygodniu)	0	0,0
Zapraszanie dziecka niepełnosprawnego na imprezy, np. urodziny	Raczej nie	35	54,7
	Zdecydowanie nie	18	28,1
	Tak, chętnie	7	10,9
	Tak, ale niechętnie	3	4,7

Źródło: badania własne.

Można sądzić, na podstawie powyższych danych, że kontakty z niepełnosprawnymi rówieśnikami ograniczają się w zasadzie tylko do sytuacji szkolnych, gdyż ogromna większość badanych (ponad 60%) wskazuje, że ich dzieci rzadko lub bardzo rzadko uczestniczą w spotkaniach towarzyskich z niepełnosprawnymi rówieśnikami, natomiast prawie 30% nie czyni tego nigdy, ani we własnym domu, ani w domu niepełnosprawnych kolegów. Okazuje się, że dzieci niepełnosprawne bardzo rzadko biorą udział we wspólnych imprezach, np. urodzinowych.

Tabela 4. Stosunek do ucznia niepełnosprawnego

Opis relacji	Kategorie odpowiedzi	Liczebność	%
Niepochlebne opinie na temat niepełnosprawnych rówieśników	Nie	47	73,4
	Tak	17	26,6

Źródło: badania własne.

Niestety 25% badanych rodziców przyznaje, że zdarzało im się słyszeć niepochlebne opinie z ust swoich dzieci o niepełnosprawnych rówieśnikach. Zachowania takie mogą wskazywać na negatywne postawy wobec tych dzieci lub zwyczajnie na brak empatii i zrozumienia. Wymagają one wychowawczej korekty.

Zbadano również 25 rodziców dzieci niepełnosprawnych. Nie jest to liczna grupa, stąd dane te mają tylko charakter poglądowy. Ilustrują je kolejne tabele (5–8).

Tabela 5. Rodzaj kontaktu dziecka niepełnosprawnego z pełnosprawnymi rówieśnikami

Opis relacji	Kategorie odpowiedzi	Liczebność
Rodzaj nawiązywanego kontaktu ucznia niepełnosprawnego z rówieśnikami	Bardzo rzadko nawiązuje jakiegokolwiek kontakt z rówieśnikami	7
	Często przebywa z uczniami pełnosprawnymi podczas przerw	5
	Często rozmawia z uczniami pełnosprawnymi	4
	Czasami współpracuje w czasie zajęć lekcyjnych	4
	Unika kontaktu	3
	Siada w ławce obok ucznia pełnosprawnego	2

Źródło: badania własne.

Informacje uzyskane od rodziców dzieci niepełnosprawnych zasadniczo nie odbiegają od tych uzyskanych od rodziców dzieci pełnosprawnych, z tym że jeszcze bardziej widoczne stają się tu obojętne lub negatywne postawy rówieśników wobec tych dzieci. Może to wiązać się z dużymi oczekiwaniami rodziców dzieci niepełnosprawnych, których rówieśnicy nie spełniają. Pojawiły się opinie o tym, że dzieci z niepełnosprawnością rzadko nawiązują kontakt z rówieśnikami lub wręcz unikają go. Integracja dokonuje się głównie na przerwach pomiędzy lekcjami i zauważa ją tylko 1/5 badanych rodziców dzieci niepełnosprawnych.

Tabela 6. Pomoc doświadczana przez dzieci niepełnosprawne od rówieśników

Opis relacji	Kategorie odpowiedzi	Liczebność
Pomoc oferowana przez uczniów pełnosprawnych uczniom niepełnosprawnym	Raczej tak	9
	Raczej nie	7
	Zdecydowanie tak	4
	Nie wiem	3
	Zdecydowanie nie	1

Źródło: badania własne.

Pozytywnym aspektem kontaktów z rówieśnikami jest to, że dzieci niepełnosprawne mogą liczyć na pomoc swoich kolegów – tak twierdzi ponad połowa badanych rodziców dzieci niepełnosprawnych. Dotyczy ona najczęściej drobnych spraw: pomocy w czynnościach higienicznych, w przemieszczaniu się czy pożyczania przyborów szkolnych. Jednakże 8 badanych rodziców oświadczyło, że ich dziecko raczej na tę pomoc liczyć nie może – i znowu jawi się tu istotny obszar dla pracy wychowawczej w klasach integracyjnych.

Tabela 7. Kontakty towarzyskie dzieci niepełnosprawnych z pełnosprawnymi rówieśnikami

Opis relacji	Kategorie odpowiedzi	Liczebność
Kontakty towarzyskie w domu dzieci pełnosprawnych	Nigdy	14
	Rzadko (nie więcej niż raz w miesiącu)	5
	Bardzo rzadko (nie więcej niż raz na 3 miesiące)	3
	Często (raz w tygodniu)	2
	Bardzo często (częściej niż 2 razy w tygodniu)	1
Kontakty towarzyskie w domu niepełnosprawnego dziecka	Nigdy	14
	Rzadko (nie więcej niż raz w miesiącu)	7
	Bardzo rzadko (nie więcej niż raz na 3 miesiące)	3
	Często (raz w tygodniu)	0
	Bardzo często (częściej niż 2 razy w tygodniu)	0
Zapraszanie dzieci pełnosprawnych na imprezy, np. urodziny	Raczej nie	9
	Tak, chętnie	8
	Zdecydowanie nie	6
	Tak, ale niechętnie	2

Źródło: badania własne.

Z informacji uzyskanych od rodziców dzieci niepełnosprawnych wynika, że ich dzieci raczej nie nawiązują bliższych relacji ze swoimi rówieśnikami poza szkołą – nie zapraszają do siebie swoich rówieśników ani nie są przez nich zapraszane. Potwierdza się też, że spora grupa tych dzieci nie uczestniczy we wspólnych imprezach urodzinowych. Sądzić więc można, że integracja ta nie jest integracją pełną, a co więcej – istnieje tu ryzyko tzw. integracji pozornej, czyli uczestnictwa we wspólnej edukacji, ale raczej obok siebie, bez rzeczywistej więzi emocjonalnej.

Tabela 8. Sytuacja emocjonalna dziecka niepełnosprawnego w klasie integracyjnej

Opis relacji	Kategorie odpowiedzi	Liczebność
Ocena sytuacji dziecka w klasie	Akceptowane	13
	Ignorowane	5
	Lubiane	3
	Nielubiane	3
	Izolowane	1

Źródło: badania własne.

Większość rodziców dzieci niepełnosprawnych sądzi, że ich pociechy są akceptowane przez swoich rówieśników w klasie szkolnej. Niestety tylko 3 uważa, że są one lubiane. Spora grupa dzieci niepełnosprawnych jest też ignorowana przez rówieśników, nielubiana lub izolowana. Sytuacja tych dzieci z pewnością wymaga uwagi ze strony wychowawców i nauczycieli.

Opinie rodziców dzieci niepełnosprawnych w zasadzie potwierdzają te uzyskane od rodziców ich pełnosprawnych rówieśników, z tym że jeszcze dobitniej wskazują na wyobcowanie ich dzieci. Potwierdza się tu przypuszczenie, że integracja dzieci niepełnosprawnych z pełnosprawnymi ogranicza się do sytuacji szkolnych i dokonuje się zwłaszcza w czasie przerw i rozmów z rówieśnikami. Nie przekłada się ona na kontakty towarzyskie poza szkołą.

Tabela 9 ilustruje wyniki badań socjometrycznych przeprowadzonych w klasach integracyjnych. Uczestniczyło w nich 104 uczniów, w tym 26 niepełnosprawnych. Dzieci mogły dokonywać więcej niż jednego wyboru, zatem liczba wyborów nie jest równa liczbie uczestników badania.

Tabela 9. Wyniki badania socjometrycznego

	Wybory pozytywne	Wybory negatywne	Razem
Dzieci niepełnosprawne	44	48	62
Dzieci pełnosprawne	168	58	226
Razem	212	106	288
$\text{Chi}^2 = 35,48, p < 0,001$			

Źródło: badania własne.

Można zauważyć, że dzieci z niepełnosprawnością uzyskały więcej wyborów negatywnych niż pozytywnych, podczas gdy pełnosprawni rówieśnicy ponad trzy razy więcej wyborów pozytywnych niż negatywnych. Wyniki testu chi^2 wskazują, że istnieje bardzo istotna różnica pomiędzy badanymi grupami dzieci niepełnosprawnych i ich rówieśników. Pozycja socjometryczna uczniów niepełnosprawnych w badanych klasach jest zdecydowanie mniej korzystna niż pozycja dzieci pełnosprawnych. Można przypuszczać, że nie są one spostrzegane przez rówieśników jako jednostki atrakcyjne interpersonalnie, a w wielu przypadkach są ignorowane lub nawet odrzucane przez innych.

Podsumowanie

Wyniki przeprowadzonych badań sugerują, że sytuacja dzieci z niepełnosprawnością w grupach rówieśniczych nie jest komfortowa. Co prawda mają one możliwość nawiązywania relacji rówieśniczych w różnych sytuacjach szkolnych, zwłaszcza w czasie przerw, jednakże nie można mówić o pogłębionych relacjach przyjacielskich, które prowadziłyby do integracji w sytuacjach pozaszkolnych, towarzyskich. Te zdarzają się sporadycznie. Można też przypuszczać, że część

badanych dzieci z niepełnosprawnością jest ignorowana lub odrzucana przez rówieśników i nie nawiązuje z nimi żadnych bądź tylko sporadyczne relacje. To one wymagają szczególnego wsparcia i uwagi ze strony wychowawców, gdyż ich niekorzystna pozycja w grupie rówieśniczej może skutkować obniżaniem się ich samooceny i zamykaniem we własnym świecie. Wydaje się zatem bardzo potrzebne włączenie zagadnień dotyczących wzajemnych relacji i sytuacji dzieci niepełnosprawnych do tematyki podejmowanej na lekcjach wychowawczych czy spotkaniach z pedagogiem lub psychologiem szkolnym, uświadamianie potrzeb i ograniczeń wynikających z niepełnosprawności, co może wpływać na większe zrozumienie chociażby nietypowych zachowań tych uczniów. Bardzo istotne jest organizowanie sytuacji dydaktycznych zmierzających do współdziałania uczniów niepełnosprawnych z pełnosprawnymi, gdyż wydawać się może, że aktywność tych pierwszych ogranicza się do kontaktu z nauczycielem wspomagającym. Wszystko to powinno sprzyjać wytwarzaniu się wzajemnej więzi i sympatii. Integracja bowiem nie dokona się sama, tylko poprzez umieszczenie uczniów niepełnosprawnych z pełnosprawnymi w jednym zespole klasowym. Wymaga ona wielu wysiłków jednej i drugiej grupy, a także planowych i systematycznych oddziaływań wychowawczych.

Bibliografia

- Barłóg K., *Systemowość oddziaływań w rehabilitacji, edukacji i psychospołecznej integracji jako przejaw troski o osobę z niepełnosprawnością*, Wyd. UR, Rzeszów 2014.
- Bąbka J., *Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych: założenia i rzeczywistość*, Wyd. Fundacji Humaniora, Poznań 2001.
- Braślawska-Haque M., *Stosunek do niepełnosprawności dzieci pełnosprawnych uczęszczających do przedszkola integracyjnego* [w:] *Problemy pedagogiki specjalnej w okresie przemian społecznych*, red. A. Pielecki, Wyd. UMCS, Lublin 2002.
- Chodkowska M., *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej – wyzwania nowego stulecia*, Wyd. UMCS, Lublin 2001.
- Chodkowska M., *Socjopedagogiczne aspekty edukacji integracyjnej – nadzieje i realia w warunkach reformy systemu oświaty* [w:] *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, red. Z. Palak, Wyd. UMCS, Lublin 2001.
- Dykcik W., *Pedagogika specjalna*, Wyd. UAM, Poznań 2001.
- Fidelus A., *Niepełnosprawność a odrzucenie w grupie rówieśniczej*, „*Studia nad Rodziną*” 2006, 10/1–2(18–19), s. 225–233.
- Hulek A., *Integracja społeczna ludzi niepełnosprawnych. Zadania pedagoga*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1987.
- Hulek A., *Pedagogika rewalidacyjna*, PWN, Warszawa 1980.
- Janion E., *Stosunki emocjonalno-społeczne między dziećmi pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi w przedszkolnej grupie integracyjnej* [w:] *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, red. A. Maciarz, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999, s. 53–62.
- Janiszewska-Nieścioruk Z., *Społeczna integracja dzieci niesprawnych intelektualnie w rodzinie i w środowisku lokalnym* [w:] *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, red. A. Maciarz, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999, s. 97–130.

- Janiszewska-Nieścioruk Z., *Uwarunkowania efektów społecznej integracji* [w:] *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, red. A. Maciarz, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999, s. 24–36.
- Kirenko J., *Oblicza niepełnosprawności*, WSSP, Lublin 2006.
- Kowalik S., *Psychospołeczne podstawy rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, Biblioteka Pracownika Socjalnego, Katowice 2007.
- Larkowa H., *Człowiek niepełnosprawny – problemy psychologiczne*, PWN, Warszawa 1987.
- Loska M., Myślińska D., *Dobór właściwego stanowiska do nauki* [w:] *Uczeń z niepełnosprawnością ruchową w szkole ogólnodostępnej*, red. M. Loska, D. Myślińska, MENiS, Warszawa 2005.
- Maciarz A., *Bariery społecznej integracji* [w:] *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, red. A. Maciarz, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999, s. 40–50.
- Maciarz A., *Cel i istota społecznej integracji* [w:] *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, red. A. Maciarz, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999, s. 11–15.
- Różycka E., *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Wyd. Żak, Warszawa 2004.
- Smoleńska J., *Definicja i klasyfikacja niedosłuchu* [w:] *Psychologia dziecka głuchego*, red. T. Gałkowski, I. Kaiser-Grodecka, J. Smoleńska, PWN, Warszawa 1988.
- Zamkowska A., *Normalizacja w kształtowaniu środowiska klasy integracyjnej* [w:] *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych*, red. C. Kosakowski, A. Krauze, Wyd. UWM, Olsztyn 2005.

Dr. Juan Ramón Soler Santaliestra

Dr. Rebeca Soler Costa

Uniwersytet w Saragossie, Hiszpania

RESEARCH ON TEACHING STRATEGIES IN INCLUSIVE LEARNING ENVIRONMENTS: A CASE STUDY

BADANIA NAD STRATEGIAMI NAUCZANIA INKLUZYJNEGO: STUDIUM PRZYPADKU

Abstract

Considering the students' diversity with regards to abilities, skills, access school conditions, health conditions, ethnic background and even immigrant students who are not fluent in the Spanish language, most Primary and Secondary Schools are assuming an inclusive education. In the European Higher Education Area, and more specifically, in the Teacher Training degree, School Placements constitute the basic starting point and, in fact, they are a challenge for pre-service teachers. Undoubtedly, these students do not only carry out School Practice in normalized Primary Schools, rather they need to know the school's real functioning, its internal management and organization, the human, material and technical resources to face up students' diversity and offer them the necessary educative attention. Roughly speaking, the I School Practices are aimed at getting engaged in the knowledge of official and institutional documentation.

For this reason, this case study analyses how the I School Placements are carried out in a Spanish inclusive Primary School, located in Zaragoza which belongs to the region of Aragón. The research developed focuses on the analysis of the School Education Project, as far as we believe it is devoted to reflect how school works on (general and specific syllabus designs, guidelines, teaching-learning processes, didactic objectives, methodological approaches, classroom organization, assessment types and techniques and so on). In this sense, the results illustrate how the theoretical and the practical principles implicitly and explicitly undertaken in this school improve the development of an authentic inclusive education.

Key words: School Placements, School Practices thematic portal, institutional school documents, Primary Education, inclusive education, school organization, school management.

Streszczenie

Mając na uwadze różnorodność studentów, ich indywidualne spojrzenie, predyspozycje, umiejętności, dostęp do edukacji i ochrony zdrowia, pochodzenie etniczne, a także środowisko imigranckie, które niejednokrotnie słabo włada językiem hiszpańskim, większość szkół podstawowych i średnich dopuszcza nauczanie inkluzyjne. W europejskim środowisku akademickim, a dokładniej w obszarze kształcenia nauczycieli, ten typ nauczania jest wyzwaniem dla przyszłych nauczycieli. Bez wątplenia studenci przygotowujący się do zawodu nauczyciela podczas pierw-

szych praktyk potrzebują wiedzy o funkcjonowaniu szkoły, wewnętrznym zarządzaniu i organizacji, zasobach ludzkich i źródłach technik nauczania, aby zaoferować uczniom niezbędne indywidualne podejście. Pierwsze praktyki szkolne przyszłych nauczycieli opierają się na ich zaangażowaniu w poznanie dokumentacji instytucji.

Niniejsza praca analizuje przebieg praktyk studenckich przyszłych nauczycieli w hiszpańskiej szkole podstawowej w Saragossie (region Aragón). Badanie skupia się na analizie „Projektu edukacji szkolnej”, który ukazuje funkcjonowanie szkoły (opisy sylabusów, przewodniki, opis procesów nauczania, przedmioty dydaktyczne, podejście metodologiczne, organizacja pracy w klasie szkolnej, techniki nauczania i wiele innych). Wyniki badań pokazują, jak teoretyczne i praktyczne reguły wpływają na polepszenie rozwoju edukacji inkluzyjnej.

Słowa kluczowe: praktyki szkolne, portal tematyczny praktyk szkolnych, dokumenty szkolne, edukacja wczesnoszkolna, edukacja inkluzyjna, organizacja pracy w szkole, zarządzanie w szkole.

A reflective practice in the development of the school placements in the teacher training degree

The syllabus design for the School Practices in the Kindergarten or Pre-Primary and Primary Teacher Training degrees have a higher amount of credits than previous studies in the same degree, obviously keeping its interdisciplinary character. Pre-Primary and Primary Schools (henceforth, CEIPs, Spanish acronym to name Pre-Primary and Primary Schools; “Centros de Educación Infantil y Primaria”) host pre-service teachers and thus their tutors at school develop a relevant role in tutoring, within a collaboration agreement with the Faculty of Education of the University of Zaragoza (Spain).

The wide variety of schools in the region of Aragón, to which Zaragoza belongs to being the capital of this Autonomous Community offer a wide range of opportunities for students to carry out their School Placements.

Even they are allowed to choose, depending on the specialization they want to get (Foreign Language, Therapeutic Pedagogy, Audition and Language, Physical Education, Pre-Primary, Primary and Special Education teachers), the school they would like to be at while participating in the School Practices. In fact, it also poses a challenge to students on account of the features some schools have considering the students' heterogeneity.

Especially in the city of Zaragoza there are two schools that are regarded by the Provincial Service (regional administration) of Zaragoza as “difficult performance schools” because their students are mainly Roma or gypsies, immigrants – who fail to know the language – and with a high degree of absenteeism¹.

¹ E. Smyth, *Pupil Performance, Absenteeism and School Drop-out: a Multidimensional Analysis*, “School Effectiveness and School Improvement” 1999, vol. 10(4).

Other schools are of integration and accommodate students with special educational needs (ACNEAE, under the still current Education Act, Organic Act 2/2006, of 3rd of May of Education, Official Bulletin of the State, number 106).

Moreover, in the Autonomous Community of Aragón there are a large number of schools in rural areas, which are themselves an excellent “laboratory” for educational innovation and thus represent a privileged destination for the development of the School Practices in both Teacher Training degrees.

The school’s diversity, the kind of education they provide (inclusive training²) and their intrinsic characteristics require the creation of a database that collects information and allows students to acknowledge this background just before selecting the school.

It is therefore important to create a digitalised support which may help distance students to develop their practice in this type of schools, and by extension, in all schools, in so far as it is interesting to keep a constant contact between the Faculty staff responsible for the School Placements, the school tutors and the students themselves.

Some teachers of the Department of Teacher Education, through the granting of a Teaching Innovation Project, included within the Blended Learning Programs of the University of Zaragoza line (PESUZ_10_6_545) have developed a thematic portal of this subject in the Faculty of Education in order to systematize this process.

The main aim focuses on providing students specific necessary background information, methodological approaches, deadlines, evaluation criteria and the dissemination of information between the Faculty staff (those teaching credits are established in the Teaching Management Plan), the tutors of the Pre-Primary and Primary schools and the pre-service teachers. Specifically, we have analysed the institutional documents of the Pre-Primary and Primary School named “XX”, located in a marginal suburb in the city of Zaragoza.

Therefore, we have examined the school characteristics, as it develops an inclusive education and is highly involved in school equality processes to provide the student of the Faculty of Education with all the information necessary through the School Practices Thematic Portal.

A thorough study of how inclusive education is taught, teaching strategies, methodologies, etc., has been carried out, which will allow the student who wishes to know in advance the type of school in which he will do his School Practices do their best to prepare for it, developing a proposal for action through the guidelines established by the School Education Project and the Project for Inclusive Education³.

² M. Ainscow, P. Ferrel and D.A. Tweedle, *Effective practice in inclusion and in special and mainstream schools working together*, Department for Education and Employments, London 1998.

³ J.R. Soler, *Hacia una comunidad crítica en contextos educativos democráticos: una cuestión controvertida en la gestión escolar*, “Anuario de Pedagogía” 2000, vol. 2.

An overview on school's diversity

The growing multiculturalism of our society⁴ presents a dual challenge for teachers. The massive arrival of immigrants in a society plagued by learning problems in the early stages of Pre-Primary, Primary and Compulsory Secondary schools, associated with the lack of individualised attention in schools, increases the difficulties to be faced by teachers in their classrooms.

Schools are characterized mainly by an educational reality which is difficult to assume. Not only do they need more material resources, but the existing human resources are not the most appropriate either in a multicultural and diverse society like the present one⁵. For this reason, it is necessary for schools to assume common principles, to effectively manage the school with a coherent and coordinated action of all members of the educational community.

No doubt, this is only possible on the basis of a joint and coordinated development of the School Education Project, which must collect three management areas: the pedagogical, characterized by good organization and operation of the school in general, of the cycle team, of the level team, a specific methodology, the assumption of common criteria for students' promotion, their grouping, inclusive activities, evaluation, etc.; the institutional – conditioned by the external projection (relationships with the Association of Parents of Students – AMPA, with the educational administration, etc.); and the internal (one-person and collegiate governing bodies, the functions to be performed, fees, degree of participation, etc.); the administrative – with financial functions, of accounting, maintenance and use of spaces, communication, etc. – and, finally, the human-resources and interpersonal relationships (motivation, communication, conflict), regulation of coexistence, selection and promotion of teachers, etc. In fact, all these circumstances and the actions arising from educational policy may make the effective management of the school difficult. The educational institution needs tools that support the actions of the educational community⁶.

Case study: method and approach assumed

The School Education Project is an instrument that makes it possible to guide and facilitate the management of schools, it is coherent with the school context, it numbers and defines the identity of the school, it formulates the in-

⁴ Ch. Banks and J. Banks, *Equity Pedagogy: An Essential component of Multicultural Education*, "Theory into Practice" 1995, vol. 34(3).

⁵ H. Daniels and P. Garner, *Inclusive Education. Supporting inclusion in education systems*, Kogan Page, London 1999.

⁶ J.R. Soler, *La participación democrática de la comunidad educativa en la gestión del centro escolar. El consejo escolar*, "Participación Educativa" 2006, vol. 1.

tended objectives and it expresses the organizational structure of the institution. It is a school project which is a result of dialogue and consensus between different positions of the groups that have participated in its elaboration (parents, teachers, students...).

For these reasons, it must be unique, be inclusive and cover all areas of school management. It has to “project” by expressing an action consistent with the identity of the school and its educational community. The most interesting aspect regarding how to provide an answer to that multiculturalism and also to the difficulties of students’ learning⁷ is that this instrument shows the essential guidelines to follow, the action strategies that will facilitate to provide students with specific needs and the assumption of specific educational practices and methodologies⁸.

Every project should begin with an analysis of the reality in which it is aimed to intervene, ie, its context, so that its proposals respond to it and may be appropriately contextualized⁹. When it comes to an education project, we must proceed to perform this analysis both at the school of reference and in its social environment: the context, then, is the “XX” School of the city of Zaragoza.

For obvious reasons, the analysis in this context is limited to data on it that are reflected in public documents¹⁰. It has not been feasible to carry out a detailed study of the educational needs using relevant evaluation research techniques. First, reversing the terms and proceeding from the general to the particular, it can be stated that the District underwent a profound change in its social setting when, in 1988, the urban area in Zaragoza was dismantled and the subsequent settlement of most of its Roma or gipsy population in this neighbourhood.

A very active Neighbourhood Association – called “Aragón”, whose bylaws date from 1977 – has been working intensively to protest against the neglect of the district and the problems besetting its population (high unemployment, drug trafficking...). Their work was very positive in relation to improving the quality of life of their neighbours. However, this scenario is characterized by social marginalization and a rising rate of multiculturalism with the arrival of immigrants from many different sources.

The history of the Pre-Primary School named “XX” parallels logically to its neighbourhood. The above mentioned massive transfer of Roma made that since 1992 the school was abandoned by non-Roma school population, when it

⁷ T. Booth et al., *The Index of Inclusion: developing learning and participation in schools*, CSIE, London 2000.

⁸ R. Soler, *Acciones educativas para colectivos en situación de vulnerabilidad social en Aragón: Alumnos inmigrantes con diversidad lingüística. ¿Cuál sigue siendo el problema de fondo?*, “Educar” 2013, vol. 49(2).

⁹ J. Brynner, *Risks and Outcomes of Social Exclusion: Insights from Longitudinal Data*, OECD Reports, 2000.

¹⁰ R. Soler, *El poder de las palabras: un análisis del lenguaje pedagógico*, Mira Editores, Zaragoza 2015.

was seen that this was the ethnic majority in the school. Roma students increased considerably and, in the late 90s, it had already reached 90% of the pupils.

In an analysis of the situation of the students that the school did in the 2002–03 academic year, the following problems were detected: very low levels of learning, absenteeism, indiscipline, lack of motivation, low self esteem, lack of hygienic habits, parents often illiterate and careless of the education of their children and very problematic family backgrounds (parents in prison, aggression, poverty...). Currently, students belonging to the Roma ethnic group represent 70% in Pre-primary education and 80% in primary education. Children of immigrant families from Colombia, Ecuador, Gambia, Dominican Republic and Romania have joined. Immigrant students amount to approximately 28% of enrolment in Pre-primary Education and 14% in primary education. Students who are not represented in these two groups constitute only 2% in Pre-primary Education and 6% in Primary Education.

The typology of students presents 55% of pupils in Primary Education (between the 2nd and 6th years, both inclusive) corresponding to the modality of Inclusive Education, with a lag of two years; 31% present a lag of one school year. In turn, there is a high percentage (not specified in the document cited) of pupils with Special Educational Needs of Type A. Aware of these unique circumstances, the Board of this School¹¹ has designed and implemented the Inclusive School Education Project “Together” (Ibid.), which has been recently granted the Second National Inclusive Education Award and the Honourable Mention in the National Context “School Experiences” by Editorial Santillana.

However, besides considering this relevant information, we must also provide a theoretical framework to demonstrate how the teaching-learning processes must be developed in this inclusive school. Roughly speaking, the learning process includes the binomial teaching and learning; *didaxis* develops teaching but always as a task oriented and directed to promote learning, and this, of course, in an educational key¹².

“General Teaching” or “General Didactics” is the scientific discipline that studies this process, with the essential support of “Educational Psychology” – within it, the “Psychology of Learning” – and from the ascription of both to the field of Educational Sciences¹³. Therefore, for expository purposes only, and in order to reflect quite clearly the concept of the teaching-learning process and then reflect it on the lines of action necessary in learning processes of inclusive

¹¹ D. Sparks, *Designing Powerful Professional Development for Teachers and Principals*, National Staff Development Council, Oxford 2002.

¹² A. Parilla, *Acerca Del origen y sentido de la Educación Inclusiva*, “Revista de Educación” 2002, vol. 327.

¹³ J.R. Soler, *Retos de la gestión escolar: desde postulados comunitaristas y críticos*, “Educar” 2002, vol. 0.

education, we will deal primarily from the perspective of teaching and, subsequently, from learning, although in both moments I shall reflect and assume that holistic view of this combination that constitutes the learning process.

The approach to this process and therefore to teaching in inclusive education lies mainly in the paradigms of “General Teaching” called “mediational teacher-centered” and “mediational student-centered”. These paradigmatic ascriptions carry a certain interpretation of the role of the teacher and of student’s activity in the teaching-learning process that has its logical implications for the design, development and evaluation of the teaching practice.

According to the ascription to “mediational teacher-centered” paradigm the teacher is regarded as a reflective “planner” of his teaching which, abandoning the standard models, typical of the tradition of the process-product paradigm, understands planning as a process that attempts to assess *a priori* and prepare adequate attention to the needs to be faced by his work before the diversity (of interests, abilities, cultures...) that his student group will have¹⁴.

As teachers, we must plan and program from a previous analysis (initial assessment) of the educational needs of the class group that has been entrusted to us by trying to anticipate the responses that cause didactic program will rise in each and every one of the students. Consequently, the third level of curricular development, instructional programming, must be contextualized and flexible to be adjusted, permanently, to the future of the class group.

To play the necessary role of guidance or support, we must necessarily start on a programming based on the knowledge of the level of cognitive development of students, of each student, and their interests and previous knowledge, and develop the learning process in such a way that it may motivate and activate their cognitive processes (organization of meanings, transfer of information, coding and decoding of messages).

In this sense, the “formal behaviours” included in the general taxonomies by Bloom et al. – for the field of knowledge – and Krathwohl et al. – for the affective domain – including the cognitive and affective levels, which are basic reference points for the concretisation of basic skills in formulating objectives and contents of any inclusive education teaching program.

We assume, therefore, a consideration of student learning that exceeds the reception-retention scheme of knowledge transmitted by the teacher, the textbook, any audiovisual or computer resource..., and which demands from the student a more active cognitive involvement, which is more autonomous, higher and complex.

We share the constructivist approach to learning, which, within “Educational Psychology” is the epistemological position that corresponds to the *mediational paradigm centered learning*, the “General Teaching”.

¹⁴ J.R. Soler, *La participación social en la construcción de la democracia, reto consustancial a la formación a lo largo de la vida*, Tornapunta, Madrid 2009.

This is the kind of learning that we enhance, and which should consequently be developed in the classroom, even though it must necessarily be complemented with other means of acquiring knowledge, skills... that are characteristic of learning by association, mainly when it is done through comprehensive memory processes.

Within this learning theory, it is necessary to remember, the error that amounts to considering learning based upon reception (associated with the use of technique of presentations by the teacher) as inevitably *rote learning*, and in turn that learning-based upon discovery (problem-solving based techniques, faced individually or in peer groups...) as necessarily *significant*.

Both types of learning techniques can induce a *significant* learning, depending on the conditions in which learning takes place: in both cases it would be significant if the learning task can be linked in a non-arbitrary and non-literal manner with what the student already knows.

Therefore, the work of teachers in the context of reference as the present one should include a comprehensive and inclusive educational work, sensitive to multiculturalism present in the social fabric and embodied in the educational intervention from the angle of the postulates of multiculturalism.

Didactic strategies to develop an inclusive education

It is clear that when facing this socio-educational reality, all teachers in the school, regardless of specialty, should work as Inclusive Education teachers, both in their classroom and in other scenarios of the school, and also in relation to the families of students and other social services of the neighbourhood (education, health, recreational...). In fact, the School has been developing the Specific and Global Inclusive School Project, which involves the entire school community.

The action of the different professionals springs from the following basic principles. In this sense, first of all, the development of educational practice must be assumed from the requirements of prevention and compensation of the students' difficulties or learning disabilities, provided that the two conditions must be implemented as soon as possible, early in the school environment.

Secondly, attention to the students' classroom diversity must be analysed and coherently carried out, both in terms of cognitive abilities and also of cultural backgrounds, assuming that differences and inequalities must be addressed through statements of affirmative discrimination and not on the basis of universal or standardized solutions in the context of an inclusive school.

Thirdly, it is necessary to make clear the principles of intercultural education, in line with the growing multiculturalism that characterizes our society and in favour of education for citizenship in accordance with the configuration of the latter.

Last but not least, the organization of the school community as a general framework consisting of all the actors involved in the education of students, understanding that the cooperative endeavour of all of them is essential at all times of school life.

Consequently, we may go further on and, bearing in mind the educational principles put forward in the School Education Project, and in the Inclusive Education Project, we should establish targets to guide and facilitate the development of the teaching-learning processes¹⁵. For example, the research carried out shows it is helpful to enhance the students' interests in school work, reinforcing motivational processes previous and simultaneous to the didactic processes.

On the other hand, supporting the students' learning processes by seeking individualised attention, not conditioning the group dimension in classroom work. Moreover, cultivating a climate of cooperation in the classroom and throughout the school as a prerequisite for the proper development of school work. In addition, contributing to the reduction of truancy and failures that accompany it.

It is also convenient as the results show it, to enhance collaboration of the school with families, other neighbourhood institutions and other social settings, thus establishing links that extend and enhance the educational work beyond the school environment.

Finally, to promote innovation processes in the school to be constantly updated and go further in the formative assessment practice offering students the feedback they need. What seems to be left then? No doubt these didactic strategies must go on with the action lines assumed in the school.

To offer to the reader specific examples, XX Pre-Primary and Primary School has specific programs developed with methodological principles that we will show latter on. Note as an example the following programs carried out with students with specific need of educational support.

Projects Workshop: these assume the transversal axis of each school year (multiculturalism, health education...): "Green School", "Animaland", "My Friend the Computer", "Creative Hands" and "I read, write and enjoy".
Interdisciplinary projects: they involve all curricular areas and present a variety of activities: "Multiculturalism" and "Environmental Education".
Library Project: promoting reading with students ("Tales near heat of the fire", "travelling suitcase Library") and parents ("Memories of the past" and "Library-van"), along with other cultural activities (day book, cultural week...).
Cooperative groups: they promoting cooperative learning and their organization has been designed in detail: posts (coordinator, moderator, secretary and responsible for the material) and member functions, performance standards, naming them (eg., in 3rd year of primary: "Rap", "Bandits", "Sports" and "Little Brains").

¹⁵ I. Gine and Cl. Gine, *Inclusión y sistema educativo*, Universidad de Salamanca, INICO, 2001.

<i>English Project</i> : its Motivating axes are fantasy and reality, humour, surprise, uses lots of strategies and highly motivating learning resources, chaired by <i>Mossy</i> pet.
Learning through rumbas: project for learning literacy in the 1st cycle, created by Armando Carmona, Teacher of Music Education, based on the gypsy character and the combination of three components: pre-writing, vowels and consonants.
Organizational adaptations: dividing the class into groups and flexible groupings of students, differentiating between “fixed teachers” and “mobile teachers”.
Program of study aid and educational support with the help of staff and volunteers.
“Patriarch” Program, which introduces students positive roles for them in their own ethnic people with a university education, committed patriarchs, “shepherds”...
Coexistence School Project, which includes the “Learn to be people programme”.
Coexistence Project, with two public schools and the district school.
Host Protocol for immigrant students, which guides their enrolment step by step.
Rigorous assistance control with systematic registers, calls to the families...
Parents’ Programme: development of literacy, sewing, hairdressing and cooking seminars.
Comprehensive School Spaces Project (PIEE), organized by the City Hall.
External relations: with Leisure Centre, Outpatient Health Services...

Discussion and results

Considering the data analysis, I must say the teacher’s in schools inclusive education performance should start, and very especially in this Pre-Primary and Primary School following specific principles. On the one hand, realism, mainly to start with the students’ reality. Thus, we must analyse their interests and resources for teaching and learning. In addition, the School and the social reality of which it is a part must be in constant interaction (learning for life, learning functional...).

On the other hand, globalization to integrate all curricular areas (not just those associated with Primary Education) around centres or points of interest, designing teaching or didactic units, to the reality in question; it is indispensable to avoid all academicism (manipulative activities, the use of computers, the world of animals, visual and oral language, stories and role-plays, songs and games, affective treatment by teachers, etc.).

Furthermore, an interdisciplinary work: in certain circumstances (workshops, specific programs...) an interdisciplinary treatment of the curricula may be considered. Activity also constitutes a basic principle to be aware of. The student should be the main protagonist of his/her own learning, which appeals to his/her intense cognitive activity, more or less accompanied by motor or manipulative activity, and always provided by the logical graduation of the complexity of the proposed activities.

Even more, meaningful learning: the student must be able to integrate their prior knowledge with that which is newly acquired, so that the latter will prove significant in both the receptive and the constructivist learning. Only if this condition is met can we speak of functional learning and enable learning to learn.

No doubt, individualization, through an individualized attention to students is appropriate, based on their level of cognitive competence, their previous knowledge, their work rate, etc.: this entails a system of reinforcements, rewards, incentives... to achieve learning objectives that should be immediate and very tightly related to the student's interests.

It is also necessary to assume a cooperative learning: identification must be made compatible with cooperative learning (diversification of teaching-learning situations), since the latter improves both the socialization and learning of students. Last but not least, the necessary diversification of teaching resources by using a variety of means involving different languages (auditory, visual, audio-visual, body...) and stimulating the senses. Of particular importance are the Information and Communication Technologies (ICT) in the educational context: the computer and its resources are very motivating for these children, who have almost replaced the notebooks by the *Tablet PC* and the interactive whiteboard.

Being coherent with the data obtained, the analysis carried out and the current pedagogical approaches, we must say the methodological principles rose so far, appropriate inclusive education requires certain criteria in classroom organization so as to facilitate the development of the teaching-learning process and contribute to better communication between teacher and student. There are different ways of grouping students in the classroom. We are going to expose those best suited to work with student inclusive education.

On the one hand, flexible students' groupings as it can arise within a class or group or involve two groups of the same cycle; strictly speaking, a non-graduate teaching within each cycle might be considered. Within each class group stable teams or groups of students can be proposed.

It would be interesting to combine this method with other ones which are flexible in nature, as these options: groups of students formed by the teacher's appointment, by students' free choice; heterogeneous groups (and always with the gender variable) or homogeneous in terms of levels of learning; groups doing the same task or else having different tasks carried out, which are then put in common; work by equal partners is also an option that should be applied.

Obviously, given the nature of the pupils, stable working groups may be more effective for the purpose of socialization and learning in so far as they foster close relations between its members. However, depending on the objectives that are pursued in every teaching situation and the characteristics of the resulting activity, there should be a clever combination of all options outlined so as to cultivate a social climate of full coexistence in the classroom.

On the other hand, flexibility in planning and utilization of space and time: the flexibility in the grouping of students demands acting in accordance with the distribution of classroom space or cycle spaces (workshops or corners, dramatization, pooling...) and, in turn, allocate time according to the activities that are put forward. As a general rule, it is interesting to establish short periods of time

(maximum of 15 or 20 minutes) in the first years of primary education, to avoid fatigue and disinterest of the students; the one-hour format should be reserved for the final years and only for certain tasks.

However, in addition to organizing the classroom, the teacher must consider classroom organization criteria. Thus, teamwork and cooperative learning, as they allow the integration into the team of all teachers involved in each cycle. This cycle teaching team must work as such in the planning of activities and in the development and evaluation of them.

For the intervention in class groups we can distinguish between “fixed teachers” and “mobile teachers”, performing educational support in the class group of student membership and seeking class presence of two or more adults (“mobile teachers”, volunteers...) acting as reinforcement, for purposes of motivation... It is also relevant the coordination with other agents. Close coordination is essential between teachers with families and also with professionals, hired (by the Town Hall) or from the voluntary acts, to reinforce the educational process of the students.

These methodological principles established in the classroom should be complemented with a series of organizational criteria concerning teachers, for example, teamwork and cooperative learning, thus integrating into the team all the teachers of each cycle. It would also be necessary to coordinate with other collaborating agents, such as a close coordination between the teacher and the social worker with families and external collaborators, which is essential.

Relevant to highlight is that within inclusive education, the development of the tutorial function is of paramount importance. It is necessary to achieve the necessary empathy with students and their families, and develop strong cooperation bonds with them. For this purpose, the tutorial or mentoring function can be performed on different levels, necessarily complementary:

Tutoring with each class group, which also entails meeting with their parents.
Tutoring with the class group to work upon values, study skills, etc.
Tutoring with all parents of students in the class group, with an informative purpose, motivating, searching for commitment...
Tutor's or mentor's visits to families, etc.

The tutorial function is therefore crucial, to achieve the necessary empathy and understanding with students and their families. This is the main reason why this mentoring function can be performed on different levels, which, as has just been shown, are necessarily complementary. Thus, a tutorial is made with each graduating class group, which also amounts to also the meeting with their parents.

In extremely problematic cases, a student may have a “personal guardian or tutor” appointed by the Management Team. To this action adds a tutorial with the class group to work upon values, social skills (self-esteem, assertiveness), pre-

vent or cope with conflict resolution, etc. This tutorial should be supplemented by direct communication with all parents of students in the class group, with an informative, motivating purpose, as well as with visits to families by the tutor, accompanied by senior management, the counsellor or the social worker.

Last but not least, it is convenient to insist on assessment, distinguishing between the student's learning, the teacher's practice and the syllabus design. This assessment would respond to the following typology: initial assessment, previous to the teaching-learning process so to identify prior knowledge and cognitive competence of each student; continuous assessment, i.e., developed throughout the learning process and, as a result, formative evaluation that is, with the intention of improving students' learning process; final evaluation, to get the necessary *feedback* of the whole of the didactic process (both by individual teachers and also by all the team teaching through regular evaluation sessions); criterial and individualized assessment, because, as we are in the level of Pre-Primary or Primary Education, we must integrate evaluation criteria derived from the binomial objectives-contents, and, as a key issue in this case, the specificity of each student; hetero-evaluation, gradually combined with peer assessment, thus giving the student participation in the evaluation process, and, with due caution, testing experiences of his/her self-evaluation.

The evaluation techniques which are best suited to the case are: observation (with and without pre-defined reference patterns; records of critical incidents...), informal conversation or unstructured interviews, document analysis (all of it a product or a result of the student's tasks) and to a lesser degree and in a slow and gradual implementation, written tests or a more or less structured questionnaire.

From a diachronic perspective, people with learning difficulties, regardless of their type (biological, intellectual, physical, social or adaptive) have existed, though the measures assumed have improved in our present-day society. Fortunately, rhetorical conceptions have been stagnant over the fear of speaking, treating or educating the intellectually poor people, and our education system pays special attention to improving the ordinary school, thus making personal, human and material resources which are necessary available for the public teaching professionals.

Difficult performance schools still pose a challenge for teachers. The principles of inclusive education contribute to the reduction of illiterate population and provide solid foundations for the establishment of inclusive education, tailored to the needs of students, inclusive for their difficulties and aiming to equal opportunities. It is not enough to break classes into smaller groups in classrooms, to provide students with support from specialist teachers in Therapeutic Pedagogy, language immersion programs and educational support.

Multiculturalism in Spanish classrooms in Primary and in Secondary Education requires highly motivated and skilled professionals who are able to meet the specific needs of their students by promoting a school climate which is comfortable and motivating for students in their processes teaching and learning.

First, it is necessary to determine the most relevant content to deliver in the process of teaching and learning, through which we will achieve that students are able to develop their abilities to the fullest, although the social, cultural and family conditions in which they are may limit and discourage them a lot. Learning to be and act as adult people and be able to develop a comprehensive education of students in intellectual, emotional and social aspects, should be the priority objectives in the development of inclusive education in schools providing inclusive education.

Second, the teacher's work is not only to evaluate the class group before intervening in it, i.e., when we plan the educational process, but we must also do so permanently, throughout the learning process (continuous assessment). This way, we get the necessary feedback to make such modifications as it is deemed appropriate. In other words, teaching is “a decision-making process”, and the teacher is a permanent “decision maker”: when we are programming, we decide how to act in class in terms of the characteristics that we have detected in our students; when performing as has been projected, and depending on the messages or answers given by our students – by each of them – we shall decide whether to keep or retrofit it (formative evaluation). This decision has to be taken on the fly, while we undertake our intervention in the classroom; when we finish the class session or the teaching unit... and we may assess the achievement of learning attained.

Certainly, the learning process of each student is different from the one which is followed by his peers, and so is the result. The knowledge that each one comes to attain is a cognitive construction of his own, peculiar, perhaps unique – the pupil is the mediator par excellence of his own learning, the protagonist of it – in which his interests, and also previous life experiences, and also the knowledge that he already possesses together with the cognitive processes that he activates and how they are activated come into play.

This is the fundamental premise that the *mediational learning centered* paradigm has also assumed, which – in line with the approaches of cognitive psychology of learning – has understood teaching as a process that should lead to the construction of knowledge and the development of information processing strategies by students, both in their individual work, and in cooperation with their peers, and under the guidance and support of the teacher.

Third, schools developing inclusive education should define the concept of teaching and learning and adapt it in line with the actual achievement of the priorities in their students. Only then will it be possible to say that the implementation of an innovative line of methodology in the treatment of inclusive education helps overcome educational inequalities, extend schooling to poorly favoured contexts and cope with the growing multiculturalism in the classroom.

However, other actions could be considered to help the entire school community in this process of educational intervention. For example, the creation of

discussion groups, composed by teachers, and, in other cases, representatives of parents and other educational agents, would make it possible to supply a permanent and shared situation of critical analysis of the activity of the school; the internal and external evaluation of School Education Project would complement the performance of different educational agents with input from external agents, experts in educational innovation; the participation in forums of diffusion and debate about educational innovations (with Roma students, immigrants...), taking place whether in attending sessions, on paper or *on-line*, and finally, the processes of involvement in permanent teacher training to improve their teaching skills in caring for diversity, etc.

Fourth, the organization of classroom life in such schools is especially relevant. It requires certain methodological principles, which in line with those methodological principles assumed, encourage aspects such as interaction among students, the principle of equality in a school setting of plural and diverse actions. We must establish a flexible grouping of students, well raised within the class group or groups that may involve two kinds of the same cycle.

Strictly speaking, a non-graduate teaching within each cycle could be implemented, provided that the non-graduation work was limited to instrumental techniques. In terms of the objectives that are pursued in every teaching situation and also of the characteristics of the resulting activity, it would be convenient to use a smart combination of all options outlined to cultivate a social climate of full coexistence in the classroom.

Finally, we must encourage flexibility in the planning and utilization of space and time: flexibility in the grouping of students requires acting in accordance with the distribution of classroom space or spaces of the cycle and, in turn, distributing the time span depending on the activities that arise.

As a general criterion, it is interesting to establish short periods of time for each subject-activity, in order to avoid fatigue and disinterest of the students; the format of an hour or similar is not always feasible given the short selective attention span of these students. The thematic portal of this subject makes it possible to access to this kind of information so that students can decide whether to do their School Placements in schools of this kind – which requires highly motivated and professionally qualified teachers. It also favours the interaction between the different educational agents involved in the development of this process.

Bibliography

- Ainscow M., Ferrel P. and Tweedle D.A., *Effective practice in inclusion and in special and mainstream schools working together*, Department for Education and Employments, London 1998.
- Banks Ch. and Banks J., *Equity Pedagogy: An Essential component of Multicultural Education*, "Theory into Practice" 1995, vol. 34(3).

- Booth T. et al., *The Index of Inclusion: developing learning and participation in schools*, CSIE, London 2000.
- Brynner J., *Risks and Outcomes of Social Exclusion: Insights from Longitudinal Data*, OECD Reports, 2000.
- Daniels H. and Garner P., *Inclusive Education. Supporting inclusion in education systems*, Kogan Page, London 1999.
- Gine I. and Gine Cl., *Inclusión y sistema educativo*, Universidad de Salamanca, INICO, 2001.
- Parilla A., *Acerca Del origen y sentido de la Educación Inclusiva*, "Revista de Educación" 2002, vol. 327.
- Smyth E., *Pupil Performance, Absenteeism and School Drop-out: a Multidimensional Analysis*, "School Effectiveness and School Improvement" 1999, vol. 10(4).
- Soler J.R., *Hacia una comunidad crítica en contextos educativos democráticos: una cuestión controvertida en la gestión escolar*, "Anuario de Pedagogía" 2000, vol. 2.
- Soler J.R., *La participación democrática de la comunidad educativa en la gestión del centro escolar. El consejo escolar*, "Participación Educativa" 2006, vol. 1.
- Soler J.R., *La participación social en la construcción de la democracia, reto consustancial a la formación a lo largo de la vida*, Madrid, Tornapunta, 2009.
- Soler J.R., *Retos de la gestión escolar: desde postulados comunitaristas y críticos*, "Educar" 2002, vol. 0.
- Soler R., *Acciones educativas para colectivos en situación de vulnerabilidad social en Aragón: Alumnos inmigrantes con diversidad lingüística. ¿Cuál sigue siendo el problema de fondo?*, "Educar" 2013, vol. 49(2).
- Soler R., *El poder de las palabras: un análisis del lenguaje pedagógico*, Mira Editores, Zaragoza 2015.
- Sparks D., *Designing Powerful Professional Development for Teachers and Principals*, National Staff Development Council, Oxford 2002.

dr hab. Sławomir Cudak

Spoleczna Akademia Nauk w Łodzi

NAUCZYCIEL WAŻNYM PODMIOTEM WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI SZKOLNEJ

TEACHER AS AN IMPORTANT SUBJECT IN MODERN EDUCATION

Streszczenie

Współczesna edukacja szkolna jest krytykowana za jej mierne osiągnięcia dydaktyczne i wychowawcze. Konieczna jest zmiana ról społecznych i edukacyjnych nauczyciela, szczególnie dotyczy to jego podmiotowości. Nauczyciel w procesie dydaktyczno-wychowawczym winien być inicjatorem pozytywnego współdziałania z rodzicami i innymi ośrodkami wychowania równoległego. Musi podejmować decyzje pedagogiczne w sposób twórczy, odpowiedzialny, kierując się dobrem wychowawczym i rozwojowym uczniów. Podmiotowość nauczyciela wiąże się również z wysokim autorytetem wśród rodziców, uczniów i całego społeczeństwa.

Słowa klucze: podmiotowość, twórczość, innowacyjność, postawa nauczyciela, role społeczne, edukacja, wychowanie, opieka, diagnoza.

Abstract

Modern school education is being criticized for its average didactical and educational achievements. A change in social and educational role of teacher is necessary and it is especially connected with subjectivity. A teacher in didactical and upbringing process should be an initiator of positive cooperation with parents and other educational institutions. He needs to make pedagogical decisions in creative and responsible way, following the upbringing and development weal of students. Subjectivity of a teacher is also connected with his authority among parents, students and whole society.

Key words: subjectivity, creativity, innovation, teacher's attitude, social roles, education, upbringing, care, diagnosis.

Wprowadzenie

Edukacja szkolna dzieci i młodzieży stanowi istotny element polityki społecznej państwa. Jest ona w pewnym sensie środkiem bądź narzędziem do realizacji przyjmowanej ideologii elit rządzących. Dlatego też w ostatnich latach uwidacznia się wzrost krytyki funkcjonowania współczesnej szkoły. Narasta również fala dyskusji w różnych zespołach społecznych, w tym przede wszystkim wśród polityków. Istnieją potrzeby zmiany struktury edukacji – wyeliminowania

wania kształcenia gimnazjalnego na korzyść dominacji szkoły powszechnej, licealnej i zawodowej. Będą zapewne następować także zmiany w programach szkolnych (dydaktycznych i wychowawczych).

Jakiegokolwiek jednak zmiany w strukturze systemu oświaty czy ideologizacji w modernizacji treści programowych nie przyniosą oczekiwanych efektów kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży bez uwzględnienia roli nauczyciela jako istotnego podmiotu optymalizującego skuteczność wielostronnych funkcji edukacji szkolnej. Słusznie zauważa Władysław Jacher, „iż zmiany edukacji konieczne do jej przystosowania do nowych warunków nie mogą być wdrażane tylko instytucjonalnie, bo wtedy nie będą autentyczne ani głębokie, lecz powierzchowne i nierzadko koniunkturalne”¹. Dlatego też nauczyciel jest tym podmiotem w edukacji, który z jednej strony może powodować wszelkie zmiany w kształceniu i wychowywaniu dzieci, a także przyczynić się do efektywności założonych nowych funkcji szkoły. Wszelkie instrumentalizowanie nauczycieli i wychowawców oraz traktowanie ich jako osób bezwolnych do realizacji celów edukacyjnych jest pedagogicznie mało odpowiedzialne.

Krytyczne elementy funkcjonowania pedagogicznego nauczycieli i szkoły we współczesnej rzeczywistości

Analiza działalności szkoły podstawowej, gimnazjalnej i licealnej wskazuje, że nauczyciele stają się bardziej wykonawcami decyzji, programów, a nawet idei aksjologicznych i wychowawczych przekazywanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. W mniejszym stopniu są aktywnymi twórcami sytuacji edukacyjnych odpowiedzialnych za realizację własnych programów dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych, profilaktycznych i diagnostycznych. Tezę tę potwierdzają badania Czesława Banacha², z których wynika, że nauczyciele są stosunkowo nieźle przygotowani pod względem merytorycznym, ale jednocześnie zrutynowani, mało podatni na zmiany i nowości, oczekują odgórnych wytycznych, stosują tradycyjne metody uczenia, są sceptyczni, a nawet pesymistyczni wobec poczynań nowatorskich, często zestresowani, znerwicowani, poszukują dodatkowych dochodów finansowych.

Badania dotyczące kondycji pedagogicznej współczesnych nauczycieli przeprowadzone przez Henryka Cudaka³ potwierdzają wyrażoną tezę o bierności twórczej współczesnych nauczycieli. Jednocześnie znacznie rozszerza się rejestr obojętności i niedostatków w działalności edukacyjnej pracowników pedagogicznych we współczesnych szkołach. Należą do nich między innymi: brak

¹ W. Jacher, *Socjalizacja w rodzinie* [w:] *Socjalizacja i wychowanie we współczesnej rodzinie polskiej*, red. H. Cudak, Piotrków Trybunalski 2001, s. 19.

² C. Banach, *Polska szkoła i system edukacji*, Toruń 1995.

³ H. Cudak, *Nauczyciel wobec nowych zadań oświatowych*, „Kultura i Edukacja” 1996, nr 2.

wiedzy dotyczącej środowiska rodzinnego uczniów, niska umiejętność diagnozowania poziomu rozwoju i potrzeb wychowanków, biernie postawy wobec kreatywności uczniów, sporadyczne stosowanie indywidualizacji w procesie wychowania, opieki i nauczania, a także poczucie niedowartościowania przez elity rządzące.

Współdziałanie szkoły i nauczycieli z rodzicami występuje w dostatecznym stopniu w nauczaniu wczesnoszkolnym, natomiast w starszych klasach szkoły podstawowej, w gimnazjach i szkołach licealnych różne formy współpracy z opiekunami dzieci zanikają.

Występuje widoczna izolacja w działaniach pedagogicznych w dwóch ważnych środowiskach wychowawczych, tj. rodziny i szkoły. Zdarzają się nawet wzajemne postawy unikające bądź krytyczny stosunek rodziców do szkoły, obwinianie jej o niską jakość pracy dydaktycznej i wychowawczej, natomiast nauczyciele negatywnie oceniają rodziców, wytykając im bierność i brak czasu dla dzieci, niewydolność opiekuńczą i wychowawczą.

Poważnym niedostatkim w pracy pedagogicznej współczesnej szkoły jest brak współdziałania nauczycieli i placówek edukacyjnych z różnymi ośrodkami wychowania równoległego. Izolacja nauczyciela od edukacji równoległej jest istotnym niedociągnięciem w pracy pedagogicznej szkoły. Nie przygotowuje ona swych uczniów na różnym poziomie kształcenia do życia i funkcjonowania we współczesnym świecie. Nie wykorzystuje możliwości oddziaływania takich elementów edukacji równoległej, jak: kino, teatr, telewizja, Internet, domy kultury, biblioteki, muzea, kluby sportowe i inne ośrodki wspomagające rozwój dzieci i młodzieży.

Szkoła i nauczyciele nie podejmują działań w zakresie kształcenia pedagogicznego rodziców i uczniów jako przyszłych potencjalnych rodziców. Stąd też brak jest współdziałania rodziców ze szkołą. W konsekwencji w środowiskach rodzinnych pojawiają się dysfunkcje wychowawcze, opiekuńcze i socjalizacyjne.

W szkole jak dotąd w dalszym ciągu znacznie dominuje proces nauczania nad oddziaływaniami wychowawczymi i opiekuńczymi. Widoczne jest zaniechanie przez wychowawców i nauczycieli oddziaływań wychowawczych, diagnostycznych, szczególnie w obszarze losów życiowych dziecka oraz jego potrzeb rozwojowych, dlatego też coraz więcej pojawia się w szkole i na ulicy agresji, przemocy, zachowań aspołecznych, a nawet patologicznych.

Mankamentem współczesnej szkoły jest dominacja realizowanych zadań dydaktycznych nad wychowawczymi i opiekuńczymi. Proces opiekuńczo-wychowawczy w wielu szkołach traktowany jest podrzędnie. Zaniedbano też pomocowe i wspierające działania pedagogiczne w stosunku do wychowanków o specjalnych potrzebach rozwojowych.

Niedostatkim w pracy edukacyjnej i wychowawczo-opiekuńczej nauczycieli jest ich izolacja społeczna i emocjonalna w kontaktach z uczniami. Zjawisko to prowadzi często do braku dialogu wychowawczego, niskiego poziomu tolerancji

dla poglądów czy uznawanych przez uczniów wartości. Konsekwencją obojętności pedagogicznej nauczycieli jest obniżenie, a nawet lekceważenie autorytetu osoby wychowawcy zarówno w opinii rodziców, jak i uczniów – wychowanków.

Podmiotowość ról nauczyciela we współczesnej edukacji szkolnej

Jednym z istotnych czynników kształtujących nowy wizerunek edukacji szkolnej dzieci i młodzieży jest nauczyciel stanowiący podmiot w procesie kształtowania, wychowania i w opiece nad dziećmi. Skuteczność i optymalizowanie realizacji założonych funkcji należących do szkoły jako placówki oświatowo-wychowawczej uzależnione są od twórczej i zaangażowanej postawy nauczycieli, zaspokajania potrzeb psychicznych, społecznych, edukacyjnych i rozwojowych uczniów, otwartości na współdziałanie w procesie dydaktyczno-wychowawczym z rodzicami i innymi ośrodkami wychowania równoległego funkcjonującymi w środowisku lokalnym i ponadlokalnym.

Podmiotowość w działalności pedagogicznej nauczyciela wyraża się w jego twórczej postawie. Zdaniem A. Fidelus⁴ musi on pobudzać i wspierać twórczość dziecka, pomagać mu w osiągnięciu nowych wartości i uczyć się od niego wrażliwości i świeżości spojrzenia, by bronić się przed rutyną. Dlatego też nauczyciel twórczy powinien być także otwarty na różnorodne informacje – również te dziwne, niepewne, a nawet wzajemnie sprzeczne – nie odrzucać ich, lecz próbować je zrozumieć. Musi być dociekliwy, poszukujący i wrażliwy. Tylko nauczyciel, który sam jest twórczy, będzie w stanie docenić przejawy twórczych zachowań swoich uczniów, stymulować ich rozwój i uczyć krytycznego myślenia.

Na interesujące cechy osobowe nauczyciela twórczego zwraca uwagę S. Palka⁵. Wymienia on takie cechy, jak:

- autonomia i samosterowność, która przejawia się w określeniu celu swojego działania oraz sposobów ich realizacji,
- dostosowanie kierunków pracy do potrzeb społecznych, modyfikując przyczyny dydaktyczno-wychowawcze i metody działania do zmiennych wymogów zewnętrznych,
- wykorzystanie nowej wiedzy jako środka do osiągnięcia wyższych i jakościowo nowych rezultatów dydaktyczno-wychowawczych,
- innowacyjność i rozwijanie nowych wzorów w pracy pedagogicznej.

Twórczość i innowacyjność w działalności pedagogicznej współczesnych nauczycieli są niezbędne w rozwoju postępu i optymalizacji w pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej każdej szkoły.

⁴ A. Fidelus, *Twórczy nauczyciel we współczesnej szkole*, „Piotrkowskie Studia Pedagogiczne” 1999, nr 6.

⁵ S. Palka, *Słowo wstępne* [w:] *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, red. K. Ablewicz, Kraków 1994.

Niezmiernie ważnym zadaniem pedagogicznym współczesnego nauczyciela jest wypracowywanie trójpodmiotowości we współpracy z rodziną ucznia. Przejawia się ona w pełnym współdziałaniu pedagogicznym nauczycieli, rodziców i uczniów. Współpraca tych trzech podmiotów, szacunek i porozumienie w sferze edukacyjnej, wychowawczej i opiekuńczej mogą z pewnością przynieść korzystne rezultaty szkolne.

Podmiotowość rodziców w życiu szkoły w interesujący sposób określa K. Kołodziej-Socha⁶. Jej zdaniem powinna ona polegać na wspomaganiu szkoły i nauczycieli w tworzeniu lepszych warunków do pracy dydaktycznej z dziećmi oraz doskonaleniu warsztatu pracy pedagogicznej. Rodzice winni także pomagać w doborze i organizacji zajęć pozalekcyjnych, planować wspólne zakupy niezbędne dla szkoły i uczestniczyć w pewnych decyzjach dyrekcji.

Bogusław Śliwerski⁷, dokonując analizy współpracy i podmiotowości rodziców w pracy pedagogicznej szkoły, stosuje pojęcie partycypacji (współuczestnictwa), które eksponuje aktywność rodziców i nauczycieli we wspólnych zadaniach odnoszących się do procesu kształcenia i wychowywania uczniów.

Współpraca nauczycieli z rodziną ucznia we współczesnej szkole odnosi się też do wykorzystania wielostronnych bodźców edukacyjnych tkwiących w różnych ośrodkach wychowania równoległego.

Atrakcyjność, wielowymiarowość i wszechobecność różnych bodźców edukacji równoległej wymusza na współczesnej szkole, jak słusznie stwierdza M. Gawęcka⁸, zmianę strategii dotychczasowego jej działania w obszarze założonych i realizowanych funkcji, celów, metod i form pracy nauczycieli. Przed nauczycielem stają nowe zadania związane z kształtowaniem u uczniów zmienionych postaw poznawczych, kompetencyjnych i umiejętności. Chodzi o budowanie nowego wizerunku ucznia – kreatora życia kulturalnego, społecznego i politycznego społeczności lokalnej, regionalnej i globalnej. Uczeń, bardziej niż dotąd, winien w procesie dydaktycznym i wychowawczym być podmiotem aktywnie i świadomie uczestniczącym w funkcjonowaniu wielostronnie oddziałujących ośrodków edukacji równoległej.

Nauczyciel w procesie dydaktyczno-wychowawczym musi, zdaniem E. Trempały⁹, po pierwsze – zapoznać uczniów z możliwością właściwego wykorzystywania bodźców edukacyjnych tkwiących w różnych ośrodkach wychowania równoległego, po drugie – powinien wykorzystywać całokształt wielostronnych bodźców edukacji równoległej w realizacji zadań kształcących, wychowawczych

⁶ K. Socha-Kołodziej, *Podmiotowość rodziców we współczesnej szkole* [w:] *Polska szkoła: system oświatowy w procesie przeobrażeń*, red. R. Geisler, D. Marzec, A. Rosół, Częstochowa 1998.

⁷ B. Śliwerski, *Austriacka diagnoza i projekt współpracy szkoły z rodziną*, „Wszystko dla Szkoły” 1997, nr 6.

⁸ M. Gawęcka, *Edukacja równoległa jako modyfikator przemian współczesnej szkoły*, „Piotrkowskie Studia Pedagogiczne” 1999, nr 6.

⁹ E. Trempała, *Edukacja szkolna w odniesieniu do edukacji równoległej w polskim systemie oświaty*, Bydgoszcz 1990.

i opiekuńczych i wreszcie po trzecie – musi współdziałać w procesie dydaktyczno-wychowawczym z różnymi ośrodkami wychowania równoległego.

Mając na uwadze niską kulturę pedagogiczną społeczeństwa, w tym także rodziców, oraz konieczność właściwego zaspokojenia potrzeb społecznych i emocjonalnych uczniów oraz stosowania w środowisku rodzinnym optymalnych metod i form oddziaływań rodzicielskich, szkoła i nauczyciele muszą podejmować działania pedagogiczne mające na celu kształtowanie kultury wychowawczej zarówno w stosunku do uczniów, jak i ich rodziców.

W procesie dydaktyczno-wychowawczym na różnych przedmiotach szkolnych nauczyciele w sposób świadomy i celowy winni podejmować zadania z zakresu kształcenia pedagogicznego. Dotyczą one przede wszystkim wiedzy o rozwoju dziecka w rodzinie, metodach wychowawczych, potrzebach psychicznych i społecznych, modelu funkcjonowania małżeństwa i rodzicielskiej życzliwości oraz odpowiedzialność za losy członków rodziny.

W odniesieniu do rodziców szkoła i nauczyciele mają największe możliwości oddziaływania spośród wszystkich nieszkolnych ośrodków kształcenia pedagogicznego. Wynika to z trzech istotnych uwarunkowań:

- szkoła może objąć wszystkich rodziców kształceniem pedagogicznym z terenu swojego obwodu szkolnego,
- szkoła posiada bazę lokalową i pomoce dydaktyczne, które można wykorzystać w procesie szkoleń pedagogicznych rodziców,
- szkoła posiada kompetentnych nauczycieli, pedagogów, a także psychologów, którzy za pewną odpłatnością mogą realizować zadania związane z cyklicznym kształceniem pedagogicznym rodziców.

Podmiotową rolę nauczyciela we współczesnej szkole jest obok realizacji procesu dydaktycznego podejmowanie działań wychowawczych i opiekuńczych. Wypełnianie tych działań zawsze powinno być poprzedzone diagnozą pedagogiczną środowiska szkolnego, przede wszystkim uczniowskiego. Wyniki tej diagnozy stanowią przesłankę do podjęcia racjonalnej działalności opiekuńczej i wychowawczej. Nauczyciel w podejmowanych zadaniach opiekuńczo-wychowawczych musi wystrzegać się unifikacji w stosunku do wszystkich wychowanków w szkole. Diagnoza pedagogiczna umożliwia nauczycielowi dostosowanie podejmowanych działań do potrzeb rozwojowych, wychowawczych, opiekuńczych poszczególnych uczniów lub zespołów uczniowskich.

Należy zwrócić uwagę na potrzebę zrównowżenia w pracy pedagogicznej oddziaływań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych¹⁰. Dominacja którejkolwiek z funkcji szkoły może przynieść szkodę rozwojową dla dzieci i młodzieży.

Dokonując analizy cech osobowości współczesnego nauczyciela – wychowawcy, Z. Kosyrz¹¹ zwraca uwagę na problematykę tolerancji. Podmioto-

¹⁰ M. Handke, *Wychowanie na tle reformy edukacji*, Warszawa 1999.

¹¹ Z. Kosyrz, *Osobowość nauczyciela*, Warszawa 2007.

wość ról nauczyciela – wychowawcy wyraża się bowiem także w rzeczywistej, a nie pozornej tolerancji edukacyjnej. Dopuszcza on wówczas do głosu wielość światopoglądów, niejednolity sposób myślenia, wyrażania uczuć, interpretowania. Pedagogiczna wizja procesu dydaktyczno-wychowawczego nauczyciela przyjmującego zasadę tolerancji opiera się na dialogu, odwołuje się do różnych wartości jako istotnych źródeł poznania, rozwoju, socjalizacji i autokreacji wychowanka. Nauczyciela charakteryzuje dystans i krytycyzm wobec treści poznawczych.

Podmiotowość nauczyciela jako wychowawcy musi ulec przewartościowaniu i znacznie wzrosnąć w szkole współczesnej. Jego wysokie kompetencje pedagogiczne i podejmowane rzeczywiste działania dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze winny mieć uznanie zarówno wśród rodziców, jak i uczniów. Otwarty dialog z wychowankami i wspieranie się w trudnych sytuacjach losowych, a także optymalizowanie rozwoju intelektualnego, społecznego i emocjonalnego przynoszą nauczycielowi – wychowawcy wysoki autorytet. Autorytet nauczyciela jest ważnym elementem w pracy wychowawczej, ponieważ staje się on osobą znaczącą dla uczniów, przewodnikiem w ich życiu i edukacji. Wychowankowie przyjmują od nauczyciela o wysokim autorytecie jego sposób myślenia, poglądy na rzeczywistość społeczną, system wartości, style zachowań.

Uwagi końcowe

Pośród wielu założeń i idei współczesnej pedagogiki niezmiernie istotne jest uznanie podmiotowości ról edukacyjnych nauczyciela. Charakterystyczne cechy tej podmiotowości wyrażają się w takich postawach oraz działaniach nauczycielskich, jak:

- wolność w podejmowanych przedsięwzięciach edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych,
- twórczość w podejmowanych decyzjach dotyczących metod i form dydaktycznych oraz wychowawczych,
- innowacyjność w pracy pedagogicznej z uczniami o różnym stopniu rozwoju intelektualnego,
- tolerancyjność wobec różnych poglądów, wartości, wiedzy o społeczeństwie,
- świadomość własnej tożsamości i pełnionych ról społecznych i edukacyjnych,
- rzeczywisty i wysoki autorytet zarówno wśród rodziców, jak i wychowanków,
- umiejętność rozwiązywania trudnych problemów szkolnych, rodzinnych i losowych uczniów,
- aktywność (jako członka rady pedagogicznej) w podejmowaniu decyzji edukacyjnych i szkolnych,
- umiejętność diagnozy pedagogicznej losów edukacyjnych i życiowych uczniów.

Wszelkie zmiany edukacyjne i postęp pedagogiczny w szkołach zależą nie od dyrektyw centralnych władz oświatowych (MEN) czy kuratorów oświaty zarządzających edukacją w województwach, ale od podmiotowości nauczycieli, ich twórczej aktywności, autonomii pedagogicznej niezależnej od funkcjonującej ideologii politycznej.

Podmiotowość nauczycieli – wychowawców ściśle musi być połączona z odpowiedzialnością, która warunkować będzie twórczą działalność pedagogiczną i optymalizować wielostronny rozwój uczniów, przede wszystkim w sferze intelektualnej, aksjologicznej, społecznej.

Bibliografia

- Banach C., *Polska szkoła i system edukacji*, Toruń 1995.
- Cudak H., *Nauczyciel wobec nowych zadań oświatowych*, „Kultura i Edukacja” 1996, nr 2.
- Fidelus A., *Twórczy nauczyciel we współczesnej szkole*, „Piotrkowskie Studia Pedagogiczne” 1999, nr 6.
- Gawęcka M., *Edukacja równoległa jako modyfikator przemian współczesnej szkoły*, „Piotrkowskie Studia Pedagogiczne” 1999, nr 6.
- Handke M., *Wychowanie na tle reformy edukacji*, Warszawa 1999.
- Jacher W., *Socjalizacja w rodzinie* [w:] *Socjalizacja i wychowanie we współczesnej rodzinie polskiej*, red. H. Cudak, Piotrków Trybunalski 2001.
- Kosyrz Z., *Osobowość nauczyciela*, Warszawa 2007.
- Palka S., *Słowo wstępne* [w:] *Hermeneutyčno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, red. K. Ablewicz, Kraków 1994.
- Socha-Kołodziej K., *Podmiotowość rodziców we współczesnej szkole* [w:] *Polska szkoła: system oświatowy w procesie przeobrażeń*, red. R. Geisler, D. Marzec, A. Rosół, Częstochowa 1998.
- Śliwerski B., *Austriacka diagnoza i projekt współpracy szkoły z rodziną*, „Wszystko dla Szkoły” 1997, nr 6.
- Trempała E., *Edukacja szkolna w odniesieniu do edukacji równoległej w polskim systemie oświaty*, Bydgoszcz 1990.

Część V

**UNIWERSYTETY I SZKOŁY WYŻSZE
W PERSPEKTYWIE
WYZWAŃ CYWILIZACYJNYCH**

Part V

**UNIVERSITIES IN PERSPECTIVE
OF CIVILIZATION CHALLENGES**

Dr. Rebeca Soler Costa

Dr. Juan Ramón Soler Santaliestra

Uniwersytet w Saragossie, Hiszpania

**EDUCATIONAL PRACTICES IN THE UNIVERSITY
– A LONGITUDINAL STUDY IN THE TEACHER
TRAINING MASTER IN THE UNIVERSITY OF ZARAGOZA**

**PRAKTYKI EDUKACYJNE NA UNIWERSYTECIE
– BADANIE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
NA UNIWERSYTECIE W SARAGOSSIE**

Abstract

The recent implementation in the university of professionalizing Masters has meant a considerable increase in the interest of students towards the study of the different subjects in order to improve their expertise. While in some cases it is a prerequisite for access to public opposition, in many others, the Masters allows more extensive knowledge gained throughout university degree. This type of educational practices that the European Higher Education Area (EHEA) has introduced, i.e., the derivatives of education policies, is justified by the process of European convergence. From Brussels come new details and recommendations which the various member States should incorporate into their educational system, whether formal or non-formal education.

To this end, this paper shows the results of a research carried out in the year 2009/2010 in the Teacher Training Masters for High School Teachers of the University of Zaragoza. The aim was to analyse how assessment processes were developing, with what procedures, techniques, types, etc., with the aim of introducing innovation processes leading to improved student learning. This longitudinal study is based on multiple cases whose statistically representative sample consists of 124 students and is developed with quantitative and qualitative methodology. Results of this research conclude that it is possible to introduce other types of evaluation techniques contributing to promote meaningful, collaborative, social and open learning.

Key words: longitudinal study, evaluation, skills, innovation processes, student learning.

Streszczenie

Ostatnie zmiany wdrażane na uniwersytecie kształcącym nauczycieli spowodowały znaczący wzrost zainteresowania dodatkowym kształceniem na innych kierunkach w celu poszerzenia kompetencji. W niektórych przypadkach jest to spowodowane wymaganiami, a w innych tym, że tytuł magistra ułatwia dostęp do poszerzania wiedzy. Typ edukacyjnych praktyk, które wprowadziła EHEA (European Higher Education Area), jest uzasadniony procesem integracji europejskiej. Z Brukseli przesyłane są nowe szczegóły i rekomendacje, które państwa członkowskie powinny wprowadzić do swoich systemów edukacyjnych.

Artykuł przedstawia wyniki badań przeprowadzanych w latach 2009/2010 na Uniwersytecie w Saragossie. Celem badania była analiza tego, w jaki sposób rozwijał się proces oceny nauczania, jakie stosowano procedury i techniki. Badanie oparte jest na opiniach grupy 124 studentów i zawiera analizy jakościowe i ilościowe. Wyniki badań wskazują, że możliwe jest wprowadzenie innych typów technik oceny, aby przyczynić się do promocji zrozumiałego, otwartego nauczania opartego na współpracy.

Słowa kluczowe: badanie podłużne, ocena, umiejętności, innowacje, nauczanie studentów.

Background

In Spain, as in many other European countries, in the university the development of the training process has changed substantially. This is especially due to the implementation of the Bologna process, which has involved a restructuring of the curriculum¹. The different university degrees, in addition to theoretical credits, also include practical credits and credits focusing on the student's personal work. The aim is to offer training more in line with social and educational needs. Faced with the traditional teaching, based on teacher's lectures, multimedia resources and technology platforms supporting collaborative learning, social and open, are currently being used with increasing frequency².

At the level of teacher training this involves educational processes necessary to make appropriate use of these technologies. But not only that, it also offers students a number of Masters that complement the training they have acquired in the degree. So that many students when they finish college access a professionalizing Masters to expand their pedagogical knowledge and be eligible for jobs where it is a prerequisite. This applies to students who have completed such diverse degrees as Biology, Geology, Mathematics, Physics, Philology, etc, and who want to be teachers in the field of Secondary Education. To gain access to the public opposition system, they must have a Masters in Teacher Training, a professional Masters.

At the University of Zaragoza this Masters was introduced in the year 2009/2010 in order to extend the previous course which was made to offer this type of teacher training and which used to last six months: the so-called Teacher Training Course (Curso de Adaptación Pedagógica or CAP). In the classroom the variety of students is enormous. Some come from the scientific-technical field, others from humanities, etc., and all of them have to be provided with the educational bases that allow them to expand their knowledge to become secondary education teachers.

The Faculty of Education at the University of Zaragoza introduced the Teacher Training Masters for High School Teachers in the academic year of 2009/2010.

¹ J.R. Soler, *Estado actual y estrategias para futuros de la formación a lo largo de la vida*, Tornapunta, Zaragoza 2013.

² J.R. Soler, *La participación social en la construcción de la democracia, reto consustancial a la formación a lo largo de la vida*, Tornapunta, Madrid 2009.

The university students of the Teacher Training Masters for High School Teachers are graduates who have decided to form pedagogically to be able to be devoted to the development of the teaching profession. In this sense, they are adults who have previously completed a university degree and have acquired specific content. However, they generally lack a solid understanding of the teaching-learning process, as well as methodological principles of their work as teachers.

The Masters extends to one academic year and consists of generic and specific modules. In the generic modules students take general educational subjects, school organization, guidance, mentoring processes and basic psychological principles throughout the first semester. Once they have acquired these contents and specific competences as prescribed by Bologna, students enrol in the second semester to study specific modules depending on the degree with which they have gained access to the Masters.

They also study a *Practicum* divided into three phases, so that they can observe the operation of a Secondary School. They should write a series of papers in the period of the *Practicum* dealing with topics ranging from the analysis of institutional documents, the School Educational Project, the School Curriculum Project, the School Coexistence Plan, etc.

The context of this Masters is therefore diverse. The profile of the student in this Masters is not specific. It can be taken by students who have finished a degree in engineering, medicine, biology, languages, history, etc. Therefore, the initial level is basic, and, as the students acquire basic skills, the level of complexity gradually increases.

In the context of the Teacher Training Masters for High School Teachers the development of the teaching-learning processes is not always done since the beginning of meaningful learning, on the basis of the student's previous knowledge, mainly because the number of students (as determined by the Department) attending class is more than 90 per class. In addition, it is very difficult to motivate them because they are pursuing the Masters as a compulsory requirement in their career following their university studies. Besides, it is not possible to work in small groups to develop activities deepening into the concepts studied and the theoretical claims because the number of credits of each module is small and the program or syllabus is too broad. This obviously makes the work of teachers very difficult, especially considering that the level of teacher training in accessing cannot even be regarded as basic.

Educational development opportunities are limited to the delivery of specific content as part of the official program of each of the modules. Since the number of students participating in the Masters is very high, the evaluation process is affected and necessarily leads to summative evaluation³.

In the official curriculum of the Masters the type of assessment to develop with students was approved, which, following the guidelines of Bologna, is

³ C. Alkin, *Evaluation Theory Development*, "Evaluation comment" 1969, vol. 2(1), pp. 2–7.

a continuing training evaluation. To do this, students must attend class and are asked to deliver a series of papers, always in groups to facilitate correction by the teacher. In some modules, in addition, students must deliver presentations of practical cases. So that the student who has attended the theoretical sessions of attending classes, prepares a group work and sits for an exam. Basically, we follow the traditional pedagogical principles, based on a purely summative evaluation, without assessing student learning with any other instruments. Clearly it is not possible for students to make a series of "deliverables" that the teacher evaluates and immediately provides *feedback* to improve student learning to be part of the results obtained.

Against this background and given the fact that the University, in principle, is an educational institution that allows developing innovation processes, the question is what are we doing wrong that despite having evolved in our curricula, despite having been able to adapt to Bologna – rather led by official prescription than by real willingness – and despite changing our planning and teaching, in the classroom the teacher proceeds in the same way as in the old plans. Nevertheless, it is true that, depending on the academic degree, and on curriculum requirements, in some cases it is possible to introduce into the classroom innovation processes, while in other cases it is a type of traditional teaching.

Method of investigation

In order to analyse the type of evaluation and consequent improvement of student learning with the introduction of innovative processes, this article shows the results of an investigation⁴ with a design of a multiple case study⁵ and developed through a methodology that integrates quantitative⁶ and qualitative dimensions⁷. The techniques of data collection⁸ were the questionnaire and the discussion group⁹. The number of students who participated in the research was 124.

So, in the first place, we developed some questionnaires, previously validated by five experts, with questions concerning the type of assessment that students had continued in some modules and issues for consideration in relation to the type of assessment. The investigation was completed with interviews with five students in each group (the 2009/2010 year had four groups for each generic

⁴ R. Yin, *Case study research. Design and methods. Applied social research methods series*, Newbury Park CA, Sage 1994.

⁵ R.E. Stake, *Investigación con estudio de casos*, Morata, Madrid 1998.

⁶ L. Cohen & L. Manion, *Métodos de investigación educativa*, La Muralla, Madrid 1990.

⁷ S. Kvale, *Las entrevistas en investigación cualitativa*, Morata, Madrid 2011.

⁸ R. Krueger, *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*, Sage Publicaciones, Madrid 1991.

⁹ M. Suárez, *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*, Laertes, Barcelona 2005.

module) in which some of the questions that students had responded to the questionnaire through the Likert scale were extended. This procedure allowed details on the evaluation procedure, its efficiency and its functionality. Furthermore, these instruments included questions on the introduction of innovative processes in the teaching program of each generic module, compulsory for all students of the Masters.

The Bologna Process has led to the introduction of competences in each of the subjects of both the Degree and the Masters, and the distribution of credits of a course or subject into theoretical and practical recognition of work by the student and class presentations showing the level of knowledge and understanding of the contents worked upon in teaching-learning processes. In the distribution of credits of each Masters module theoretical credits (typically ranging from 10 to 20) and practical credits are generally recognised. The evaluation system consists of a test at the end of the term, of practical case studies analysis, classroom presentations, activities or tasks for the student group and delivery of a written work.

The research method used in this university context allowed us to observe the types, techniques and evaluation procedures used by different teachers for each module. Also, given the importance we attach to the evaluation process, we assess the conditions that must exist in the classroom to assess students continuously, the factors that make it difficult for students to have an active role in developing participatory learning processes that can be assessed, the planning to be followed by the teacher when he teaches in this Masters and motivations of students to follow the continuous assessment.

Results of the investigation

The results of this research that has combined quantitative and qualitative data show that 20% of students regarded as adequate the assessment type used in most of the generic modules of the Masters because they feel that the number of students per class is higher than what could be considered to be appropriate and believe that in these conditions it is not possible to use another form of assessment. Moreover, this claim is based on previous experience¹⁰.

Students currently enrolled in the Masters come from old plans where classes followed a traditional approach, in which the teacher taught students the specific contents of each subject in a lecture. The examination was conducted at the end of the semester and that meant the qualification of the subject to which was added a note concerning the completion of a work of theoretical and practical nature.

¹⁰ R. Soler, *El poder de las palabras: un análisis del lenguaje pedagógico*, Mira Editores, Zaragoza 2015.

In this sense, students say that the type of assessment followed in the Masters, within the Bologna Process, is not substantially different from the one that they had in their previous degree.

64% of students participating in the investigation find that the final examination will not always correspond to the contents explained in the Module. Let us say that in each of the modules are involved at least two to three teachers, and that this makes it harder for students to place a teacher with the corresponding professional requirements in the context of a subject.

They believe that basically they sit for three tests for the same subject, instead of just one exam with questions concerning all that has been explained by the number of teachers who have participated in the module. The students believe that the test questions do not reflect the material worked upon in class for a subject that has been taught by several teachers.

Therefore, the final exam, being the assessment type which they claim to have – and thus not a continuous assessment, as is stated in the program – fails to be any adjustment or adequacy between the assessment and the content.

Third, 87,2% of students stated that in the modules in which they are required to undertake the development of an assignment, it is always group work, a factor that, according to them, makes it difficult to conduct because most are people who work and are enrolled in the module. They claim that the work delivered is mandatory and is usually assessed with 10–15% of the final grade obtained.

Instead, 13% have considered that, precisely because the assignments are group work, they can distribute and assign tasks to make them at home and need not take time to be with their peers. They claim that it is just about cutting and pasting what each of them has written.

Fourth, 51% of students interpret test questions as objective and do not allow them to express their knowledge about the contents required. They believe that the type of assessment should be complemented with semi-structured questions. They understand that the type of assessment cannot realistically assess their level of knowledge acquired.

Fifth, 12% of the students point out that in those class modules in which they are asked to present practical case studies they are not provided with any quantitative rating and also believe that not all modules are taken into account towards their final marks.

In contrast, 78% of students admit that the case studies are taken into account in the course but not the way they would like, because they point out that the case analysis is always a very small part of the final grade and the work they do involves more hours than recognized in their assessment since they must work in groups and that means meeting and distributing work among peers.

Sixth, 33% of the students are fully confident that in the Masters, as it is distributed, it would be possible to undertake a kind of continuous evaluation of their work throughout the semester.

They claim that in the modules in which they must make a *portfolio online*, an *e-portfolio* – even though they view it as a notebook that contains all the work they have done in the same module with different teachers – it could be enough material to assign their marks and final qualifications if it was raised with specific questions they had to respond in a semi-structured manner and reasoning their response.

Finally, 28% of students considered that the final work of the Masters work to be performed, when compared with other assignments and tests they do along it, amounts to less work than the work for each of the generic modules. They understand that the number of credits granted to them by the final work of the Masters – even if it is compulsory – is superior to what they are recognised with as part of the evaluation module and the rest of which is considered much less effort, but they believe they should receive more instructions and guidelines to do it.

They interpret it as a collection of the different assignments carried out throughout the Masters and therefore understand that it can be considered a continuous assessment¹¹.

The analysis of the type of assessment used in the generic modules of the Teacher Training Masters for High School Teachers shows that students are unhappy with the type of evaluation. Certainly, if the number of students per group were smaller, they could implement measurable activities that required specific knowledge on the part of students.

It is true that in some modules the type of evaluation is continuous with a major effort on the part of the teachers. However, as a degree belonging to the Bologna Plan, the evaluation process should improve with other techniques and instruments.

Discussion

The results obtained in this research show that University lecturers try to adapt to the new guidelines required by Bologna. However, for a number of circumstances, such as the high number of students per group and per each course of the degree, the type of evaluation to follow is conditioned so that if lecturers resort to traditional assessment, based on the achievement by the student, of an examination at the end of the semester, that at best provides for the performance of an assignment and the exposure or presentation in the classroom of a case study.

One wonders if it really is possible despite the high number of students enrolled in the Teacher Training Masters for High School Teachers to introduce

¹¹ R. Soler, *Lenguaje y práctica educativa. Claves de la terminología pedagógica*, Dykinson, Madrid 2015.

another type of assessment that contributes to improving the teaching-learning processes.

The assessment, from the educational perspective, can be of three types depending on the area being evaluated, the three being necessarily complementary for the evaluation process to contribute to the improvement of teaching and learning in which it is integrated: learning of students, the teacher's teaching practice and curriculum development followed in the teaching-learning processes.

Regarding the first, the assessment of student learning, it must be based on the evaluation criteria established in the teaching program of each of the modules of the Masters and develop the types of assessment practice, undertaken on the basis of a definite approach to the teaching-learning process, as well as methodological principles. Thus, we believe that the evaluation process should be based on an initial assessment to identify cognitive ability and prior knowledge of each student.

The development of teaching and learning should continue with the ongoing assessment that provides immediate *feedback*. For this reason, it is itself a formative evaluation that allows corrections in the teaching-learning process when the teacher considers it necessary by immediately changing the design that has been proposed in the curriculum development of a specific module. This process improves the teaching-learning process and contributes to better results.

Moreover, we believe that criteria evaluation must be made on the basis of the content and skills set out in the official program of each of the modules of the Teacher Training Masters for High School Teachers, always redirected and specified in a personalised and individualised type of evaluation.

Obviously, in the context described it is not possible to make a personalised type of assessment. In addition, the evaluation criteria should be integrated in an overall assessment of the competences in the learning outcomes of each module.

Conducting ongoing-formative evaluation necessitates a final assessment, especially when deciding whether a student has acquired the learning outcomes set out in the syllabus or not.

Another perspective to take in the development of the evaluation process is to include hetero-evaluation. This should be introduced gradually and always accompanied by co-evaluation, as it offers students the opportunity to participate in assessing their own learning and the student is then able to introduce a self-assessment, the final objective of the process assessment with adults.

The results of this research have enabled the development of two instruments to introduce, as innovation processes in the field of evaluation, two different types of assessment or, at least, novel, compared to those used in the Masters in Teacher Training for Secondary Education. The listed below:

	Level of Development				How to improve it
	1	2	3	4	
1. Adequacy of learning outcomes to the features of the students considering the cognitive level according to Bloom's Taxonomy					
2. Relevance of the selection and sequence of learning outcomes, content and skills					
3. Integration of other content in the syllabus					
4. Validity of activities <ul style="list-style-type: none"> – Clarity in their formulation – Logical sequence and presentation – Adequacy of exposure time – Differentiation of levels of complexity – Diversity of materials – Establishment of cooperative and autonomous learning – Adaptation to the methodological principles assumed 					
5. Functionality of resources used: <ul style="list-style-type: none"> – adequacy to the level of cognitive development of students; – educational potential; – variety of resources 					
6. Valid assessment criteria on student learning: <ul style="list-style-type: none"> – different types of assessment: initial, continuing-training, individualized, criterial, hetero-assessment, peer assessment, self-assessment; – functionality of criterial evaluation; – utility of evaluation techniques. 					
7. Coherence in the development of content and skills of the module from the methodological principles made on the teaching-learning process					

	Level of Development				How to improve it
	1	2	3	4	
1. Motivation of the teaching-learning process: issues discussed, currency thereof...					
2. Coherence with the activities undertaken and the methodological principles assumed					
3. Feasibility of group-class organisation, diversifying teaching-learning situations, resource allocation...					

4. <i>Appropriateness of interactions with students: verbal, nonverbal, expectations...</i>					
5. <i>Functional group-class environment (learning facilitator, cooperative, autonomous...)</i>					
6. <i>Critical positioning on the interpretation of the context of the class group, its size and consistency with the teaching practice</i>					

Also, as an innovation process we suggest the introduction in the evaluation process of the e-portfolio, understood not as a collection of works in the same module, to be evaluated, but rather as a technique that shows the validity of the practice of this process of giving the student a greater responsibility for self-assessment of their learning.

Considering the three types of assessment put forward, it is necessary to indicate the use of assessment techniques that allow the joint development of these types of evaluation. A systematic observation of the degree of acquisition of knowledge and skills by university students should be undertaken. This work is highly complicated with a number of students ranging between 87 and 117 per class group.

To do this, the number of students should be reduced to 60 or less. This systematic observation should not be performed as if it were made by a punctual observer of the disruptive behaviour of a child of Primary School, but with a grid that allows the observation in class of the attainment of the objectives by the student. This would require students to perform activities individually along the theoretical and practical sessions of the semester.

Furthermore, we understand that a systematic observation must be conducted on the student's participation in the activities that are part of the teaching-learning process. This observation, again, would be feasible only in small groups of students.

The completion of an examination by the student, at the university level, is still required even if the three types of assessment can be performed. It is true that the rating of the certificates of assessment should reflect the content acquisition by the student and it is largely measurable with an examination. However, as we have said, we must not quantify only through the written exam, but also with the other types of tests that we have discussed.

Since students taking the Teacher Training Masters for High School Teachers are adults who have previously studied another University degree, and also because of the fact that the different modules of the Masters analyse generic institutional documents and students, as future teachers will develop their professional work in educational institutions, we consider it feasible to assess quantitatively and qualitatively different analyses of institutional documents (understand-

ing of the pedagogical principles assumed by a Secondary School in the School Educational Project, assessment of the Rules of Internal Regime, practical feasibility of the Coexistence Plan, etc.), either individually or in groups.

We insist, above all, in the development of an *e-portfolio* as an innovative tool and a facilitator of the evaluation process, designed with an approach different to the traditional one: a technique whose application involves the use of several integrated tools and introduces students to the development of self-assessment of their own learning.

We referred above to assessment of student learning as a type of assessment. Moreover, we have also considered it very necessary to evaluate their own teaching practice through criteria and procedures. In the context of this Masters' degree, this type of evaluation should be done from an individual teacher's self-evaluation, since it is not appropriate to develop it as a hetero-evaluation or as a collaborative self-evaluation. Nevertheless, this evaluation technique would, in our view, be the most difficult and cost-effort form to perform.

Finally, the third type of assessment is the evaluation of the teaching program, also based, of course, on criteria and procedures. The evaluation of curriculum modules of the Masters gives a rating or assessment conditioned by the learning outcomes that students should have acquired by the end of each of the modules.

The three types of assessment referred to reliably allow granting the student a grading of his learning; on the other hand that qualification is accompanied by an assessment of the course contents. This typology makes it possible to define the specific contents to be assessed not only through the creation of traditional assessment grids but with active student involvement in the teaching-learning process.

The greatest difficulty in making a comprehensive assessment of student learning in this Masters resides in the few hours of lessons that can be devoted to an assessment of learning content.

The presentation of theoretical contents is an instrument that allows a broad appreciation of the skills required of the students; however, in so very big groups, at least, this is difficult because if we devote more hours to processing theoretical exposure assessment, it is detrimental to the delivery of the entirety of the contents of the official program.

The limitation of time, partly because of issues of organisation of the different modules, together with the large number of students, hinders the teacher's work who is trying, as far as possible, to stick to the program to be taught in the context of a specific university training.

In many cases, the fact that students indicate that evaluation is summative and that other instruments that could be part of the evaluation process are not considered is understandable. When we make the distribution of hours and see the agenda, it is very difficult to reconcile the quality of education and of evaluation.

The trend in these cases goes to teach the contents and basic skills of the syllabus, ask the student to complete an individual assignment and an exam that, as far as possible, covers specific contents and questions for development.

The university, even with the implementation of the Bologna Masters Degrees, has much to modify. The number of students per group should be small (ranging between 60 and 65).

The hours recognised to students as part of their curriculum should be devoted to the acquisition, improvement and assimilation of concepts and competences not previously worked upon, rather than for the student to do endless work that each and every one of us demand in an attempt to attach the greatest importance to our module, as if it were the fundamental part of the Masters.

However, these observations springing from the data analyzed can be applied to other university degrees, even though we have seen that in the Masters in Teacher Training for Secondary Education there is such a large number of students enrolled.

Not only is it necessary to establish new forms of assessment, but also to modify the methodology, given that within such big groups of students the development of the Masters with the different modules and the work to be performed does not contribute to their learning.

It is preferable to perform two or three assignments rather than for them to make small portfolios that simply collect the contents of the lectures. Therefore, the design of two assessment instruments that help improve student learning has been proposed in this paper.

Bibliography

- Alkin C., *Evaluation Theory Development*, "Evaluation comment" 1969, vol. 2(1), pp. 2-7.
- Cohen L. & Manion L., *Métodos de investigación educativa*, La Muralla, Madrid 1990.
- Krueger R., *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*, Sage Publicaciones, Madrid 1991.
- Kvale S., *Las entrevistas en investigación cualitativa*, Morata, Madrid 2011.
- Soler J.R., *Estado actual y estrategias para futuros de la formación a lo largo de la vida*, Tornapunta, Zaragoza 2013.
- Soler J.R., *La participación social en la construcción de la democracia, reto consustancial a la formación a lo largo de la vida*, Tornapunta, Madrid 2009.
- Soler R., *El poder de las palabras: un análisis del lenguaje pedagógico*, Mira Editores, Zaragoza 2015.
- Soler R., *Lenguaje y práctica educativa. Claves de la terminología pedagógica*, Dykinson, Madrid 2015.
- Stake R.E., *Investigación con estudio de casos*, Morata, Madrid 1998.
- Suárez M., *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*, Laertes, Barcelona 2005.
- Yin R., *Case study research. Design and methods. Applied social research methods series*, Newbury Park CA, Sage 1994.

Danka Lukáčová, doc. PaedDr. PhD.

Uniwersytet Konstantyna Filozofa w Nitrze, Słowacja

QUALITY ASSESSMENT OF EDUCATION BASED ON THE U-MAP METHODOLOGY

OCENA JAKOŚCI EDUKACJI W OPARCIU O METODOLOGIĘ U-MAP

Abstract

The aim of this work is a description of the methodology of creating U-maps that are used to compare indicators of the quality of higher education. The article describes a description of the methodology and its use to describe the quality indicators state university in Andijan (Uzbekistan).

Key words: U-map methodology, quality assessment, University in Andijan.

Streszczenie

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie metodologii tworzenia u-map, które są używane do porównywania wskaźników jakości edukacji na uczelniach wyższych. Praca prezentuje opis metodologii i jej zastosowanie do charakterystyki wskaźników jakości na uniwersytecie w Andijan (Uzbekistan).

Słowa kluczowe: metodologia u-map, ocena jakości, uniwersytet w Andijan.

Introduction

Questions regarding the evaluation of the quality of higher education and the issue of ensuring and improving the quality of higher education worldwide resonate for a longer period. Their solution has become central to strategies of direction of education in the higher education area at European, national and ultimately institutional level¹. In the international context, the dimension of quality in higher education depends on EU norms and standards (European Standards and Guidelines for Quality Assurance – ESG), which are systematically set so as to be applicable to all European higher education institutions and agencies for monitoring and evaluating the quality of higher education².

¹ A. Hašková, *Research of Quality Assurance Systems at Higher Education Institutions in Slovakia* [In:] *6th International Conference LUMEN 2015 Rethinking Social Action. Core Values*, Bologna (IT): Editografica, 2015, p. 639–644. ISBN 978-88-7587-725-5.

² A. Hašková et al., *Providing quality education in universities*, Nitra: UKF, 2013, p. 4. ISBN 978-3-16-148410-0.

Dissemination of the Bologna process

The introduction of ESG into practice arose the question if universities can match the quality systems at individual higher rounds, respectively. The question of identifying the points that can modify ESG, amend it, or extend to non-EU countries if they wish so.

One of the more official response to these trends is the realization of international projects of the EU Erasmus + IQAT Enhancing capacities in implementation of institutional quality assurance systems and typology using Bologna Process principles – strengthening the capacity of the introduction of institutional quality assurance systems and typologies in applying the principles of the Bologna process (IQAT, www.project-iqat.eu/), being the main focus on the dissemination of experience of EU countries with the introduction of internal rating systems and quality assurance in tertiary education in universities of Kazakhstan and Uzbekistan. European Union countries are in the project represented by five universities:

- Czech University of Life Sciences in Prague (Czech Republic),
- Centre for Higher Education Studies (Prague, Czech Republic),
- University of Alicante (Spain),
- University of Latvia (Riga, Latvia),
- Constantine the Philosopher University in Nitra (Slovakia).

Partner countries Kazakhstan and Uzbekistan are in the project represented each by three universities:

- S. Seifullin Kazakh Agro Technical University (Astana, Kazakhstan),
- International Education Corporation (Almaty, Kazakhstan),
- Karaganda State Technical University (Karaganda, Kazakhstan),
- Tashkent Chemical-Technological Institute (Tashkent, Uzbekistan),
- Samarkand Agricultural Institute (Samarkand, Uzbekistan),
- Andijan State University (Andijan, Uzbekistan).

Methodology of U-maps

Starting point of the project IQAT was to create a strategy that would show where the implementation of a system of quality can start on university's institutions of partnership countries. This was necessary to find a tool to quickly and easily compare their higher education systems, which are involved in the project. For this work was used the methodology of U-Map.

U-Map as a tool for profiling universities can determine which quality indicators are on the universities the same (similar) and which are different. It allows you to compare up to 29 quality indicators (<http://about.u-map.org/background/methodology/>).

With respect to the objectives of the project IQAT were quality indicators reduced the number of 24 and divided into six dimensions so as to enable com-

parison of quality assurance systems and at the same time to create a possibility to propose a system of quality assurance at the institution.

U-Map methodology is transparent so it can be used for the purposes of institutional case studies. U-Map provides an overview of six different dimensions. Dimensions of U-Map are:

- 1) Teaching and learning – dark blue.
- 2) Student profile – green.
- 3) Involvement of Research – red.
- 4) Regional engagement – purple.
- 5) Involvement in the exchange of knowledge – light blue.
- 6) The international orientation – yellow.

Each dimension still includes a number of indicators. Graphical display of the results of mapping is the image of a flower or the solar disk with petals of different lengths, where one petal means more activities within given indicator. The length of one petal is also the quantitative expression of the level of implementation of the indicators. Each indicator can take on four levels: the most significant, important, less important, none (<http://about.u-map.org/background/methodology/>).

One color = one dimension

One ray/petal = one indicator

Dimension 1: Teaching and learning

Dimension includes five indicators: the number of bachelor's level graduates (in%), the number of master's level graduates (in%), the number of PhD graduates (in%), expenses for teaching, the number of study programs. All parts of the dimensions are indicated in dark blue.

Dimension 2: Student profile

Dimension includes four indicators: the number of distance learning students, the number of adult students, the number of part-time students, the number of students together. All parts of the dimensions are indicated in green.

Dimension 3: Involvement in Research

Dimension includes four indicators: the number of PhD graduates (relative to academics), expenses on research (of the total expenditure, in%), the annual number of peer-reviewed scientific publications in relation to the total number of academic staff, the number of non-peer-reviewed publications. All parts of the dimensions are indicated in red.

Dimension 4: Regional engagement

Dimension includes three indicators: the number of students from the region, the number of graduates working in the region, the income of the budget of the region. All of the dimensions are indicated in purple.

Dimension 5: Involvement in the exchange of knowledge

Dimension includes three indicators: the number of cultural events, the number of patents (national and international), the number of start-up companies. All of the dimensions are indicated in light blue.

Dimension 6: International orientation

Dimension includes five indicators: the number of foreign students, the number of students from exchange programs, the number of foreign academics, foreign incomes and the number of students sent to study abroad. All parts of the dimensions are indicated in yellow.

Sample of using the methodology of U-map

Results of the evaluation indicators of the quality of education at the State University Andijan through methodology U-map is shown in Figure 1. For example, image shows that the university is in education focused mainly on preparing fresh graduates, it does not have distance and external forms of education and that the number of students ranks it to bigger universities (in the country it is the eighth in order of the number of students). It is well involved in regional events, organizes many events for the region, many students also come from the same region, who is also a labor provider for their graduates. Involvement in research is average, indicators say that publishing in peer-reviewed publications is not a priority of the university. Also, international exchanges are at a lower level, the university benefits from the needs of the region and prospective students come from a region, where most of them remain for work.

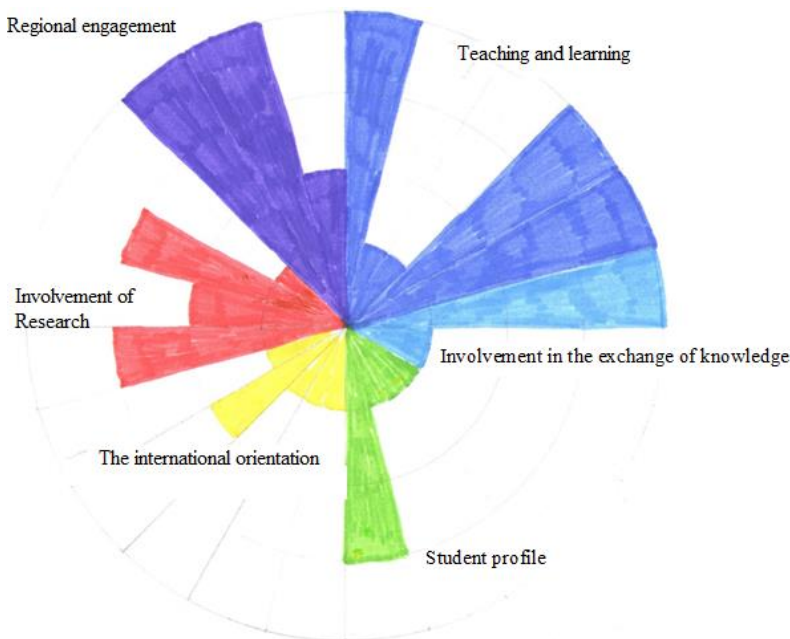


Figure 1. Quality Indicators of University in Andijan

It is preferable to use U-maps to compare universities in terms of quality as compared universities have drawn up U-Map. Comparing the "flowers" – maps of universities, we can easily see which dimensions are comparable and which are quite different.

Conclusion

Application of U-map has some limitations that need to be taken into account in their work. This is particularly the transparency and reliability of the data, which are included in the profile. This condition is essential. It is better to have an incomplete profile than use unreliable data. For this reason, the number of quality indicators for examining the University of Andijan was reduced to 24.

An important issue is also the definition and understanding of the different indicators. In the case of high schools that are not from the EU, we face a fundamental difference in the concept of higher education. Therefore, the developing the U-map must be consulted with the management of the university and highly accurate communicated with experts who are involved in the creation of map

Bibliography

- U-map. Methodology* [Cit. 11.6.2016] Available at: <http://about.u-map.org/background/methodology/>
- Hašková A., *Research of Quality Assurance Systems at Higher Education Institutions in Slovakia* [In:] *6th International Conference LUMEN 2015 Rethinking Social Action. Core Values*, Bologna (IT): Editografica, 2015, p. 639–644. ISBN 978-88-7587-725-5.
- Hašková A. et al., *Providing quality education in universities*, Nitra: UKF, 2013, p. 4. ISBN 978-3-16-148410-0.
- Šmidová M., *Andijan State University*, Institutional case study, Prague: Centre for Higher Education Studies, 2016.

RECENZENCI I PROCEDURA RECENZOWANIA

Recenzenci krajowi:

Prof. dr hab. Czesław Banach, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, Polska
Prof. dr hab. Maria Chodkowska, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska
Dr Beata Górnicka, Uniwersytet Opolski, Polska
Prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska
Dr hab. Ewa Jarosz, Uniwersytet Śląski, Polska
Prof. dr hab. Bożena Muchacka, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Polska
Dr hab. Danuta Opozda, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Polska
Dr hab. Kazimierz Rędziński, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska
Prof. dr hab. Jan Szmyd, Krakowska Akademia im. A.F. Modrzewskiego, Polska
Prof. dr hab. Mirosław Stanisław Szymański, Uniwersytet Warszawski, Polska

Recenzenci zagraniczni:

Prof. PhDr. Beáta Balogová, Ph.D., Uniwersytet w Preszowie, Słowacja
Doc. Ph.Dr. Miroslav Chráska, Ph.D., Uniwersytet Palackiego w Ołomuńcu, Czechy
Prof. dr hab. Natalia Maczyńska, Uniwersytet im. I. Franki we Lwowie, Ukraina
Prof. PhD, Ruslan Postolowski, Państwowy Uniwersytet Humanistyczny w Równem, Ukraina
PaedDr. Ján Stebila, PhD., Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy, Słowacja
Dr. hab., Prof. Rusłana Szeretiuk, Państwowy Uniwersytet Humanistyczny w Równem, Ukraina
Doc. Ph.Dr. Viera Tomkova, Ph.D., Uniwersytet Konstancy Filozofa w Nitrze, Słowacja
PhD, Prof. Włodzimierz Witkalow, Państwowy Uniwersytet Humanistyczny w Równem, Ukraina
PhD, Prof. Georgi Wenter, Uniwersytet w Nyiregyhaza, Węgry

Procedura recenzowania:

1. Każda nadesłana publikacja podlega recenzji.
2. Recenzję każdej publikacji wykonuje anonimowo dwóch niezależnych recenzentów z listy recenzentów spoza jednostki.
3. Recenzję publikacji zagranicznej wykonuje przynajmniej jeden recenzent zagraniczny z listy recenzentów.
4. Recenzja wykonywana jest na przeznaczonym do tego celu druku, który jest dostępny na stronie internetowej.
5. Redakcja nie ujawnia nazwisk recenzentów poszczególnych publikacji.
6. Dodatkowo każdy numer czasopisma podlega jednej wspólnej dla danego wydania recenzji wydawniczej.
7. Druk recenzji zawiera oświadczenie recenzenta o braku konfliktu interesów.

INDEKSACJA W BAZACH DANYCH

Index Copernicus Journals Master List <http://indexcopernicus.com>

CEJSH (The Central European Journal of Social Sciences and Humanities)
<http://cejsh.icm.edu.pl>

BazHum (Baza Czasopism Humanistycznych i Społecznych) <http://bazhum.pl>

POL – index <https://pbn.nauka.gov.pl/polindex-webapp/search/basic?type=journal&query=Kultura+Przemiany+ Edukacja>

Polska Bibliografia Naukowa <https://pbn.nauka.gov.pl/sedno-webapp/journals/53793>

Polska Bibliografia Narodowa

http://katalogi.bn.org.pl/iii/encore/record/C__Rb2967520__Skultura%20-%20przemiany%20%20edukacja__Orightresult__U__X6;jsessionid=A8CD3B1C029335EAFB483A907A85B91E?lang=pol&suite=cobalt

Adres redakcji czasopisma:

Kultura – Przemiany – Edukacja: Uniwersytet Rzeszowski, ul. ks. Jałowego 24,
35-010 Rzeszów

Kontakt z redakcją: zofia.fraczek@wp.pl; tel. 17 872 18 60

